

Tutor: Ed. Soc. Fernando Schiaffino

Posibilidad de la acción educativa social en la Unidad N°14 “Piedra de los indios”

Celiana Álvarez Hernández

18/06/20

ÍNDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCIÓN	4
PRESENTACIÓN/ JUSTIFICACIÓN	4
Modelo de trabajo	4
El tema a desarrollar y su justificación	5
Pertinencia	5
Relevancia	7
ANTECEDENTES	10
LOS OBJETIVOS	12
General	12
Específicos	12
LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA	12
DESARROLLO	14
MARCO TEÓRICO	14
Educación Social	14
Pedagogía Social	17
Relación Educativa	18
Sujeto de la Educación	21
Agente de la Educación	22
Contenidos educativos	24
UNIDAD XIV	27
Presentación del Centro: Institución total	27
Re-habilitación	29
Sujeto de la educación	31
Agente de la educación	34
Contenidos educativos	38
REFLEXIONES FINALES	41
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS	48

RESUMEN

El siguiente trabajo propone analizar una experiencia, “las casitas”, en la Unidad de Internación Penitenciaria n° 14 “Piedra de los indios” en el departamento de Colonia. Se desarrollaran conceptos, desde la perspectiva socioeducativa, que tienen aportes para pensar el trabajo en el ámbito punitivo.

Se tendrá especial atención en ampliar conceptos vinculados a la relación educativa y sus elementos porque se entiende que son estos quienes caracterizan la intervención que se realiza y se puede realizar.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN/ JUSTIFICACIÓN

Modelo de trabajo.

El siguiente trabajo monográfico se enmarca en la formación en educación social del Instituto de Formación en Educación Social (IFES) en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE). Esta monografía se encuentra inscrita en el marco de las políticas de control social, más específicamente en una unidad de internación penitenciaria, a partir de la cual se pensarán aportes de la educación social en busca de generar otros aconteceres posibles.

La educación social tiene un vasto campo de ejercicio profesional debido a su matriz pedagógica y social, lo que suscita el accionar en diversas áreas de contenidos y con la heterogeneidad de sujetos que por ellas circulan. Considerando a las unidades de internación penitenciarias del país, la educación social ha tenido numerosas intervenciones en el área punitiva, ya sea con adultos o adolescentes. Si bien el cargo de Educador Social no es reconocido a nivel institucional por el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), es importante destacar que bajo el perfil del *operador penitenciario* se encuentra una posible cercanía al rol del agente de la educación social.

Actualmente, para el ingreso laboral al “mundo penitenciario” no es un requisito la formación en educación social a pesar de la posible correspondencia que existe con la función a desempeñar en el rol de operador penitenciario. Es entonces que, debido a esto último, la acción educativa social desde la profesionalidad se ve limitada a las pocas experiencias recientes.

Por medio del siguiente trabajo monográfico se pretende sistematizar y analizar las prácticas presentes en la Unidad de Internación N° 14 “Piedra de los Indios”, y así ver el posible aporte del educador social en el área de la privación de libertad, específicamente en el accionar de nuevas experiencias.

Para analizar y considerar las posibilidades para la emergencia de la educación social se tendrá como base el aporte de profesionales de la educación social que tengan alguna experiencia (laboral o académica) cercana al área.

Por medio del análisis de las entrevistas se buscará estudiar las conceptualizaciones que se desprenden de los diferentes discursos, destacando las nociones más importantes en relación a las diferentes áreas a tener en cuenta desde la educación social.

El tema a desarrollar y su justificación

Pertinencia

Previo a la existencia del INR las unidades penitenciarias del país eran dirigidas y gestionadas por jefaturas. En la época de las “jefaturas” la mayoría del funcionariado penitenciario tenía formación policial o militarizada lo que se materializaba en otro tipo de accionar. Además existía un Ministerio del Interior que necesitaba ser descentralizado, visibilizando una de las problemáticas en el ámbito penitenciario. A partir de la creación del INR (2010) se unificaron las cárceles del país, favoreciendo la organización y gestión, colaborando en su articulación. El Instituto Nacional de Rehabilitación conformado por una dirección y tres subdirecciones de nivel nacional fortaleció el mandato en las unidades (entendido como el cambio de concepción de estos espacios como los posibilitadores de la re-socialización y re-habilitación de los sujetos), y logró que cada una de ellas fuera permeable a líneas de trabajo más amplias. Por otro lado, otra de las problemáticas a las que INR dio respuesta fue en relación a la utilidad de los espacios punitivos en búsqueda de la rehabilitación de los sujetos a través del acceso y fortalecimiento de los ámbitos educativos y laborales en las unidades y fuera de las mismas.

Continuando con esta breve historización de la institucionalidad vinculada a la privación de libertad, en el año 2010 se creó el Centro de Formación Penitenciario (CEFOPEN). Institución donde se forman, capacitan y actualizan los operadores penitenciarios para el trabajo en contexto de encierro. Además el establecimiento es prestado para capacitaciones de otros funcionarios de INR. La formación de operadores penitenciarios tiene una duración de tres meses. Cuenta con una malla curricular que presenta diversos módulos finalizando con la elaboración de un proyecto con carácter educativo pensado para una población específica en alguna unidad de internación. Tal es el caso del proyecto vinculado a Entre bichitos MEN (Microorganismos Eficientes Nativos) a implementar en la unidad 14 por una reciente operadora penitenciaria (para el cual se solicitó la articulación del Ministerio de Educación y Cultura). En la actualidad uno de los

profesionales encargado de llevar a cabo las capacitaciones en CEFOPEN es el educador social, lo que visibiliza la necesidad de este profesional en la institución punitiva posicionando a la dimensión educativa como posibilitadora del componente re-habilitante. Por otra parte, la importancia del ámbito educativo no sólo es relevante desde la formación de los operadores penitenciarios sino que también considerando el derecho a la educación de las personas en situación de privación de libertad. Si bien el informe del Comisionado Parlamentario (2017) dice que en la unidad N°14 de “Piedra de los Indios” no hay ninguna persona en situación de privación de libertad estudiando en primaria, secundaria o estudios terciarios; esta información se encuentra en discrepancia con lo narrado por la subdirección técnica. Quien detalló que al momento en el que se realizó el censo (diciembre, 2017) no había estudiantes debido a la finalización de los cursos, pero en realidad existen 50 personas (de las 159 personas que se encuentran en este establecimiento) en plazas educativas. En relación a las plazas laborales, un 77% de la población se encuentra realizando una actividad vinculada al mundo del trabajo. El mayor número de personas vinculadas al trabajo en comparación al número de personas vinculadas al estudio visibiliza la importancia que se le da a una actividad por sobre la otra. No siendo esta una lógica indiferente a lo que “la sociedad” espera que suceda con las personas privadas de libertad en las unidades penitenciarias. Finalmente en relación a la primera infancia al momento no hay población infantil viviendo en esta unidad. Sin embargo en período de vacaciones escolares, las visitas, en ocasiones, terminan en estadías de varios días en la unidad.

La pertinencia de este proyecto tiene sus bases en un marco de derechos¹, que se ven anulados o parcialmente cumplidos. Es por este motivo que desde la educación social es posible pensar este análisis con esta temática, tratando de fortalecer a los sujetos desde esta perspectiva. Los derechos son inherentes a las personas siendo el Estado quien debe garantizarlos. Desde el profesional de la educación social implica un posicionamiento político, contrario al discurso de la rehabilitación que centra el problema en el sujeto como desajustado y el objetivo es cambiarlo para que se adapte. Es a partir de la articulación entre las conceptualizaciones a presentar, y en relación con el análisis subyacente y posterior a la recolección de datos realizada, que me dispongo a profundizar en el trabajo sobre la experiencia.

¹ Ver *Sujeto de la educación*.

Relevancia

Para comenzar a pensar lo educativo social es imprescindible definir desde qué concepción de educación se parte. Propongo pensar esta dimensión desde la idea de paradigma y los aportes conceptuales de Morin (1990). Paradigma como un modelo o patrón aceptado, es decir, un grupo de teorías (conformadas por *nociones maestras*, *nociones claves* y *principios claves*, interrelacionados de forma lógica) consensuadas por parte de un grupo de intelectuales que colaboran a entender la realidad social desde un esquema de pensamiento y acción. Es decir pensar en el paradigma de la complejidad propuesto por Morin implica visualizar la vida cotidiana desde los diferentes espacios por los que se transita, diferentes formas de vivir que existen y diversos roles a desempeñar. Es decir, que cada uno tiene multiplicidad de personalidades e identidades debido a que es un yo diferente en cada espacio.

Considerando la complejidad en la vida cotidiana propongo pensar la concepción de Paulo Freire² (1969), quien plantea que para reflexionar acerca de una teoría pedagógica (con fines y medios de acción educativa) es necesario, antes, plantear un concepto de *hombre* y *mundo*. La concepción liberadora o problematizadora de la educación se basa en que el *hombre* tiene conciencia histórica de liberación lo que, en definitiva, significa una conciencia de humanización. Además, para esta educación, la sociedad (*mundo*) está compuesta por grupos de individuos que realizan acciones diversas (conscientes, reflexivas, comprometidas y solidarias) en la constante búsqueda de que no existan ni opresores ni oprimidos.

Desde esta concepción y teniendo en cuenta que, “*la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (Freire, 1971: 7), es posible pensar la privación de libertad y lo que genera en los sujetos que en ella se encuentran (funcionarios, hombre y mujeres privadas de libertad). Considerando a la humanidad como histórica y por lo tanto inacabada, en una realidad histórica que es tan inacabada como la humanidad misma.

Es posible visualizar a los sujetos desde la posibilidad de cambio de su mundo pensado desde la conceptualización de *situación* realizada por Melich (2008). Teniendo en cuenta el espacio de privación de libertad en el cual esta relación se puede dar, Joan-Carles Mélich menciona que en todo momento vivimos en situaciones y por lo tanto

² Pedagogo brasileño, principal exponente de la Corriente Progresista Liberadora.

somos nuestras situaciones. Considerando a esta situación como límite y posibilidad, el primero teniendo en cuenta el campo de acción, institución carcelaria (todo lo material y simbólico) en este caso, y el segundo porque abre a un campo de acciones y posibilidades de transformar la situación (re-habilitación). Esta situación es la que cada sujeto se encuentra inmerso afecta en la relación con otras personas y consigo mismo. Es decir, afecta la forma de ver y posicionarse en el mundo. Estar en situación implica que estas situaciones pueden ir cambiando, es decir, que el sujeto se va a encontrar en un constante *proceso de identificación*, según Mélich (2008), con la situación por la que transita. Este proceso de identificación va a estar influido por las demás personas que se encuentran debido a que la existencia de cualquier sujeto es compartida con otros, en términos de Jorge Larrosa *alteridad*³. Además, al encontrarse la situación en constante cambio el sujeto también se encuentra en un proceso de identificación permanente.

Con *institución total* no sólo se refiere al espacio físico de residencia sino que también a la totalidad de las actividades que en ese espacio se desarrollan, influidas por la institucionalidad. Es decir que no sólo sucede la privación al derecho a la libre circulación, sino que también las actividades que en él se desempeñan son condicionadas por el encierro.

En este punto resulta de suma relevancia el vínculo que se puede realizar entre el concepto de *institución total* de Goffman y la concepción de *acción* de Arendt. Como menciona Hanna Arendt (1996), en la condición humana está la capacidad de acción como transformación, y esta comienza con cada nacimiento. Esta autora parte de la idea de que el ser humano es un sujeto político, y por lo tanto, la acción es la actividad por medio de la cual los individuos demuestran su subjetividad ante la pluralidad. ¿Cómo demuestran? Por medio del discurso y la palabra, es decir, a través del encuentro entre los seres humanos. ¿A qué se refiere con subjetividad? A la identidad, donde coinciden ser (tener capacidad de acción) y aparecer (lo que se expresa y mostramos a los demás), por lo tanto, la identidad no es el resultado de una decisión personal, sino que, es la construcción de un relato con otros. Considerando esto último, existen formas de incapacitar la acción transformadora, una de ellas es por medio del aislamiento, mientras que la otra es privarlo de su distinción, vinculándolo a una masa. Es en este contexto

³Concebir la *alteridad* según Larrosa implica saber que no hay experiencia sin la aparición de otro, alguien, o algo, un acontecimiento que es exterior a mí.

donde la acción ética, es libertad, porque provoca nuevas posibilidades, nuevos comienzos, natalidad.

Sin olvidar que en esta acción transformadora las personas privadas de libertad son sujetos de experiencia (Larrosa, 2006:87-112), con herramientas y contenidos de la cultura ya adquiridos; para luego situarse en la condición actual de privación de libertad, pero como sujeto capaz de acción; y poder proyectarse como sujeto de posibilidad, que puede construir y transitar por posibles caminos para los que pueden serle útiles determinadas herramientas y contenidos culturales.

El egreso del sistema penitenciario con un posible abordaje previo en relación al fortalecimiento de las redes, significa seguridad en términos de posibilidades, ya que el contar con un espectro mayor de ofertas, de distinta índole (educativas, culturales, deportivas, de salud, ocio, etc.), le permite al sujeto poder satisfacer más necesidades o deseos, o despertar nuevos caminos de interés para transitar. Por esto, toda red de sostén debe ser pensada como un rizoma (Deleuze & Guattari, 1980: 9-29), una raíz superficial, con muchas conexiones, donde lo múltiple debe ser construido, no como un aparato complejo, sino sencillo, en las dimensiones de lo que se dispone, lo posible, para facilitar el tránsito por la misma. Esto no significa limitar lo posible, sino partir de la base del valor cultural y la pertinencia de transitar por determinados lugares, de aprender ciertos contenidos y herramientas.

ANTECEDENTES

En relación a los antecedentes académicos existe una vasta biblioteca de trabajos vinculados a la temática privación de libertad: monografías, artículos académicos y tesis. Debido a esto fue necesario realizar un recorte significativo en la búsqueda de información a utilizar.

Por una parte, se realizó una búsqueda en la biblioteca del Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES), allí se encuentran las monografías de egreso de Educadores Sociales, con fechas desde 1993 a 2017. Si bien en esta biblioteca existían muchos trabajos monográficos en relación la temática seleccionada, la población no era la misma debido a que la población abordada eran adolescentes.

La monografía de grado de Mercedes Odizzio (2008) “Ética enclaustrada. Educación social, privación de libertad de adolescentes y el desafío de una práctica educativa ética”, aborda el trabajo del educador social en el ámbito punitivo siendo de gran importancia las concepciones que se tiene como punto de partida. Esta monografía tiene grandes aportes vinculados a la ética, la responsabilidad y la libertad del educador social realizando su labor en contexto de encierro. Los aportes en relación a la ética profesional ponen en juego la necesidad de la permanente revisión de las prácticas, haciendo las evaluaciones necesarias en relación a las concepciones que acompañan el trabajo socioeducativo. Además esto es vinculado a los derechos humanos como marco que rige la práctica del profesional en Educación Social.

Por otra parte, María Soledad Rodríguez realizó un trabajo de grado en 2016 llamado “Privación de libertad adolescente: producción subjetiva y educación social”, este deja aportes en relación a las afectaciones del espacio de encierro en la subjetividad de los sujetos, en el caso de la monografía, sobre las adolescentes. Con subjetividad hace referencia no sólo a la subjetividad que se encuentra ligada a la individualidad, sino que también se vincula a la subjetividad que se construye a partir de las relaciones sociales con personas que comparten un mismo lugar. Estas afectaciones del encierro no sólo implican a las personas que se encuentran en situación de privación de libertad, además afectan a los funcionarios que se encuentran cumpliendo sus jornadas laborales en este contexto. Partiendo de la base de que en sus inicios los recintos carcelarios fueron pensados desde una lógica de encierro de delincuentes para la protección de la sociedad (actual a esta época), la subjetividad social es permeable a los funcionarios. Resultando

en que estos últimos son los que deben “aplicar un castigo” para seguir con los mandatos sociales.

Además de la búsqueda en la biblioteca de CENFORES, también se realizó una búsqueda de trabajos académicos en algunos de los motores web de búsqueda (colibrí, redalyc, timbó) consiguiendo las tesis de otras disciplinas como psicología y trabajo social. La tesis de grado de Patricia Banchemo (2016) “Educación en cárcel: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad” fue considerada como antecedente porque toma la temática de la interdisciplinariedad para el trabajo con personas en situación de privación de libertad. Por medio de esta tesis se suman aportes a la legitimidad del trabajo interdisciplinar con las personas en situación de privación de libertad. Siendo imprescindible el componente educativo en el trabajo previo al egreso de la unidad de encierro.

En los trabajos monográficos leídos se vislumbraron ideas para pensar una alternativa socioeducativa en el ámbito punitivo desde un posicionamiento político y ético como profesional de la Educación Social.

LOS OBJETIVOS

General

- Analizar y proponer líneas de acción del profesional en Educación Social en la Unidad N°14 “Piedra de los Indios” del Instituto Nacional de Rehabilitación.

Específicos

- Identificar las estrategias metodológicas, los objetivos y actividades en la actualidad en el trabajo en la experiencia “las casitas” en la Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad N°14.
- Analizar las estrategias metodológicas, los objetivos y actividades en la actualidad en el trabajo en la experiencia “las casitas” en la Unidad de Internación de Personas Privadas de Libertad N°14 desde una perspectiva educativa social.
- Formular posibles líneas de acción educativa social en la experiencia “las casitas” INR.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Considerando a la metodología como una manera de pensar y estudiar la realidad social, a continuación voy a plantear la estrategia metodológica para llevar a cabo el trabajo monográfico.

En una primera instancia, las técnicas de registro de datos sobre la experiencia a analizar serán las lecturas exploratorias, la observación y las entrevistas a fuentes calificadas.

Como una de las herramientas de recolección de datos se eligió la entrevista pensada desde los aportes de José Luis Palacios Gómez como una forma de “descubrir y analizar procesos y andamiajes sociales gracias al relato personalizado de un sujeto que narra su particular experiencia en un terreno concreto de la vida social.” (José Luis Palacios; 2003: 61) Por lo tanto las entrevistas ayudan a elaborar la problemática, contribuyendo a tomar aspectos relacionados con la vinculación de diversos roles y su proceso en la experiencia misma. El tipo de entrevista elegido para este trabajo será

semi- estructurada o semi- dirigida, con un guión con posibles cambios a realizar en el momento de la entrevista pero con posibilidad de respuesta libre.

Se entrevistó a tres fuentes calificadas, es decir, personas que hayan sido parte en la implementación de la experiencia o estén siéndolo en la actualidad, obteniendo así información en relación a la vivencia de esta experiencia. Además, se indagó en las posibilidades de acción socioeducativa en la experiencia, considerando la implementación del profesional en educación social. Por otra parte, se entrevistó a dos educadores sociales que se encuentran en ejercicio profesional o formativo vinculado al trabajo en el INR, a fin de conocer las conceptualizaciones desde la mirada educativa social. Para llevar a cabo lo anterior se tomó como punto de partida la información recaba, visualizando los posibles encuentros y desencuentros con la educación social. Debido al actual contexto de emergencia sanitaria se decidió considerar la posibilidad de una entrevista no presencial, enviando a dos educadores sociales un formulario de *drive* siguiendo con la línea de preguntas antes pensada para lograr obtener los aportes considerados. Finalmente, las entrevistas serán analizadas considerando bibliografía en relación a un enfoque cualitativo.

En segunda instancia, y para interpretar y organizar los datos recabados, se procederá a codificar. Es decir, conceptualizar y reducir los datos, elaborar categorías considerando sus propiedades y dimensiones, y relacionarlos. Fomentando la teorización de las categorías interrelacionadas a través de la deducción.

Finalmente, a modo de conclusión, se promoverán líneas de acción de la educación social en la experiencia haciendo referencia al posible rol del educador social en esta institucionalidad su metodología de trabajo, objetivos y actividades.

DESARROLLO

MARCO TEÓRICO

Educación Social

A partir de aportes de Violeta Núñez la educación social es entendida como

“(...) una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/ exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos.” (Violeta Núñez; 1999: 26)

En la práctica educativa social se dan dos procesos que involucran a dos actores importantes: la transmisión del contenido cultural (conocimientos del mundo existente) por parte del agente de la educación en la búsqueda de lograr promover el interés de los sujetos de la educación por las actividades; y la adquisición de los contenidos culturales movimiento realizado por el sujeto de la educación cuando finalmente no sólo lo incorpora (deseo de apropiación por parte del sujeto) sino que también lo utiliza adecuadamente.

En relación al primer proceso, según García Molina *“(...) consideraremos práctica profesional de la educación social aquella que realiza un agente de la educación que sistematiza un conjunto de conocimientos, de utensilios y métodos pedagógicos (...) para una efectiva mediación y traspaso de los contenidos de la cultura.”* (Molina, 2003: 102) Esto implica que en una práctica profesional de la educación social van a haber elementos que son constitutivos del modelo de educación⁴.

Desde un plano más histórico, y según Jorge Camors (2009), a nivel internacional la Educación Social surge en Europa en el marco de la Segunda Guerra Mundial para dar respuesta a la necesidad de una población que se encontraba en una situación de extrema precariedad económica, social y afectiva, finalizada la misma. Es el “educador” el encargado de trabajar en esta área y edad evolutiva, pensándose en un principio a esta profesión como educación especializada.

⁴ Ver *Pedagogía Social*.

En 1949 surge la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AEJI) y, es en 1997 que se denomina Asociación Internacional de Educadores Sociales aunque mantiene sigla anterior.

Este nuevo profesional fue nombrado de diversas formas según el país donde se desarrollará: en Alemania y países nórdicos se conoció como pedagogos, en Francia como educadores especializados y en España (1992) como educadores sociales a partir de la experiencia de tres vertientes: animadores socioculturales, educadores de adultos y educadores especializados.

La Educación Social en Uruguay surge en 1989 teniendo como antecedente el impulso desarrollado en Europa. Es a partir de esta reflexión pedagógica que surge la Escuela de Funcionarios luego denominada Centro de Formación y Estudios del INAU (CENFORES), en la órbita del Instituto Nacional del Menor (INAME). La escuela de funcionarios no sólo era la encargada de la capacitación sino que también era quien estudiaba las funciones educativas de los instructores y directores de los centros educativos de la institución. En 1993 a través de los convenios que realiza el INAME con instituciones privadas que también atienden desde una modalidad educativa surge la figura del educador como diferenciada del maestro o docente. Es finalizado este período que se propone elaborar una propuesta teórica- práctica de formación en Educación Social teniendo como experiencias la Escuela Dra. J. Martiriné dirigida por Leonardo Clausen, el Hogar de Pre-egreso dirigida por Edgardo Benzo y el Hogar Terapéutico dirigido por Alberto Namer.

La denominación “educador social”, en Uruguay, surgió en 1989 a partir del aporte de la psicóloga, pedagoga y ex- funcionaria del Consejo del Niño Reyna Reyes. La formación fue propuesta como nivel terciario no universitario, según el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Formación que ha tenido diversos cambios en la currícula (última modificación 2011) pero que sigue manteniéndose en este parámetro de educación terciaria no universitaria.

Históricamente la construcción del sujeto de la educación se basa en una cultura de la *compasión-represión* (instalada a principios del siglo XIX en Europa y a fines del mismo siglo en EEUU) bajo la doctrina denominada situación irregular. En esta se separa a niños y adolescentes, de otros, los *menores* “*a quienes construye como una suerte de categoría residual y excrecencia respecto del mundo de la infancia.*” (Emilio García,1994:93) Siendo el Estado quien encarna el lugar de padre de familia (jueces de menores) tomando decisiones que arriesgan la condición de sujeto de derechos debido a

Celiana Álvarez Hernández

la utilización de técnicas de dominación y sometimiento que generan lo opuesto a la construcción de ciudadanía. En sus inicios (1989) el campo de inserción laboral del educador social fue exclusivo de la órbita del INAME, existiendo numerosas experiencias con niños, niñas y adolescentes en instituciones del actual INAU.

Es en el 2008 que la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) se posiciona respecto que la Educación Social es una profesión que puede desempeñarse en el abordaje de diferentes poblaciones y en diversas instituciones vinculadas a políticas públicas, y no solo INAU como estaba propuesto en su inicio. Esto último implica un cambio de paradigma, que visibilice las posibilidades laborales reales y presente el aporte de otro profesional con una visión pedagógica en áreas sociales. Este es un proceso que aún se transita.

Pedagogía Social

La pedagogía social es la disciplina científica que tiene por objeto de estudio la educación social. Considerando aportes de Molina en “Dar la Palabra” (2003), la pedagogía social es la encargada de organizar, analizar y producir modelos de educación (explicita el componente educativo), modelos para educación (refiere a la metodología) y modelos en educación (alude a la acción educativa). Entonces esta disciplina por medio de la teorización “(...) *de saberes, conocimientos, habilidades y utilidades sociales que la acción educativa ha de transmitir(...)*” (Molina; 2003: 59) busca como finalidad última hacer que cada sujeto pueda acceder a la cultura de su época.

Por lo tanto “(...) *la pedagogía se encargaría de suministrar el material de referencia explicativo, normativo y técnico para el diseño y desarrollo de prácticas educativas en cualquiera de los ámbitos donde se requiera su concurso.*” (Molina; 2003:59) La premisa, entonces, es impulsar una educación en/para la vida pública, es decir una educación que prepare para la convivencia. Por lo tanto es la encargada de actualizar teorías a modo de evaluación de las prácticas que se van realizando.

García Molina, a partir de la concepción de pedagogía social, propone un modelo de la educación social aludiendo al conjunto de prácticas que se manifiestan a través de diferentes mecanismos, aportando conocimientos que pueden ser investigados, sistematizados y trabajados desde alguna disciplina. Por lo tanto el modelo articula “(...) *los elementos teóricos, los objetivos y procedimientos que se enmarcan en la red teórica y que definirán las posibles aplicaciones en ésta.*” (García Molina; 2003: 108) Por otra parte, el lugar y el tiempo en el cual se ubica el modelo influye en concepciones y prácticas condicionando a las mismas. Además de que “(...) *las circunstancias históricas, sociales, culturales y/o económicas condicionan su validez y, sus posibilidades de éxito.*” (García Molina; 2003: 108)

El modelo de la educación social está constituido por componentes dependientes entre sí, es decir, que si alguna de los componentes cambia los demás se verán en una situación similar. Los componentes tienen una relación directa entre sí. Esta relación es educativa y en ella se encuentra el rol del sujeto de la educación⁵, el rol del agente de la

⁵ Ver *Sujeto de la educación*.

educación⁶, los contenidos educativos⁷ a transmitir, a través de una metodología, en un marco institucional. Componentes que serán explicados en el siguiente capítulo.

Relación Educativa

Para poder pensar la relación educativa haré referencia a *La hermenéutica foucaultiana* (1981-82). Como punto de partida, Foucault plantea al sujeto como el construido en la articulación de procesos de subjetivación y el condicionamiento del devenir de procesos históricos. Es así que a partir de esta concepción y desde la perspectiva de los aspectos condicionantes, no sólo es importante la condición histórica en la cual se encuentran insertos los sujetos sino que también los aspectos vinculados a las tecnologías que construyen subjetividad.

Foucault (1981-82) menciona además que finalizado el *momento cartesiano* la relación del sujeto con el saber se centraba en la visión del sujeto como capacitado para recibir el conocimiento, por lo que la concepción de educación se encontraba centrada en el objeto de conocimiento en lugar de estar preocupada por el sujeto. Finalizado este tiempo la relación del sujeto con el saber cambia, aparece una visión donde el sujeto no se encuentra apto para adquirir el conocimiento y por lo tanto necesita modificarse para acceder a la verdad. Desde las concepciones anteriores, el ocuparse de sí mismo es una inquietud que el agente de la educación transmite y que el sujeto de la educación puede despabilarse o no. Esta relación que se da entre el agente de la educación y el sujeto de la educación es educativa porque está mediada por contenidos educativos. El agente de la educación es el encargado de realizar acciones con intención de formar a otros, y, el sujeto de la educación es quien adquiere los conocimientos necesarios para vivir en sociedad. Por lo tanto, la relación entre estos elementos (agente de la educación, sujeto de la educación y contenidos) puede pensarse en base a la *lógica de lugares*, como plantea García Molina, donde el agente tiene la responsabilidad de transmitir el patrimonio cultural, el sujeto debe estar dispuesto a adquirir los conocimientos, y los contenidos marcan los límites de la acción educativa.

En el párrafo anterior queda de manifiesto dos nociones importantes. Por un lado el paradigma desde el cual está posicionado García Molina al momento de conceptualizar el modelo educativo. Partiendo de la base de la necesidad de una generación de adultos y

⁶ Ver *Agente de la educación*.

⁷ Ver *Contenidos educativos*.

una generación de jóvenes para el acto educativo, considerando al paradigma positivista, y con él a las nociones del autor Emile Durkheim⁸.

Por otro lado los límites de la acción educativa se vinculan con las condiciones previas al trabajo educativo. Una de estas condiciones se relaciona con el tiempo, por un lado se encuentra el tiempo social que no acompaña al tiempo del sujeto. La existencia de una desarticulación dificulta las posibilidades de sostén de la propuesta y significa una falta de respeto a los tiempos personales del sujeto. Considerar estos tiempos, en términos de Meirieu (1998), implica que sólo el sujeto puede impulsar la adquisición indiferente a que sea pedido o planificado en un momento y lugar. Esto compromete a pensar a la relación educativa desde una lógica donde nunca debe ser una relación de apropiación. Por lo tanto no se da un proceso de fabricación del sujeto que se encuentra inscripto en una historia, sino, más bien de acompañar su proceso de superación de esa historia. Además, todo aprendizaje supone una decisión personal de quien aprende, siendo esto más importante que lo que le es transmitido y las definiciones determinantes del entorno. Finalmente educar es hacer sitio a quien llega y buscar proponer los medios para que esa persona pueda ocupar ese lugar.

En términos de Miranda (1997) en la relación educativa existe una intencionalidad que se fundamenta en un marco teórico, lo que implica, inherentemente, la dimensión política en términos de Arendt (1996). El ser humano es un sujeto político, y por lo tanto, la acción es la actividad por medio de la cual los individuos demuestran su subjetividad ante la pluralidad. Por medio del discurso y la palabra, es decir, a través del encuentro entre los seres humanos. Es en estos contextos donde la acción es ética, provoca nuevas posibilidades, nuevos comienzos. Por lo tanto, reconocer las potencialidades de la propuesta, el sujeto y el mismo agente de la educación resulta importante para lograr una práctica situada y eficaz en términos pedagógicos. *“La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.”* (Freire, 2003: 24) Lo que implica, además, una sensibilidad ética que abarca el tener en claro que se hace, por qué se hace y para qué se hace.

⁸ *“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.”* (Durkheim, 1996: 60)

Por otra parte, y siguiendo con aportes de Miranda (1997), la relación educativa está orientada, es decir, posee una dirección. Por lo tanto las acciones son anticipadas, previstas y fundamentadas, lo que permitirá una instancia de reflexión y sistematización. Entonces, el papel del agente de la educación no se diluye en la acción educativa meramente, sino que existe una instancia previa y post a la misma. En la instancia previa, se construye no sólo el proyecto desde el cual se va a trabajar sino que también el encuadre necesario para llevar a cabo el mismo. Y en la instancia post se reflexiona sobre los alcances del trabajo realizado y se sistematiza con intención de dejar un registro de actividad y posibilitar una nueva instancia de trabajo. Estas dos instancias permiten la toma de distancia de la práctica misma, lo que favorece la mirada reflexiva sobre las acciones realizadas y/o a realizar.

Las palabras construyen, y es por esto que es de suma relevancia la concepción de sujeto desde la cual se trabaja. Además, esta concepción no sólo habla de profesionalidad sino también de *ética universal* como componente inseparable de la práctica educativa e imprescindible en la convivencia humana, en términos de Paulo Freire (2003). La cual considero imprescindible para trabajar en contextos donde el control es la base o tónica de la relación y las posibilidades del moralismo hipócrita están presentes.

“Si la posición de los agentes sociales construye el problema que van a tratar; la importancia de su ubicación discursiva, de los conceptos que utilizan, de la capacidad de lectura de los imperativos del discurso dominante, devienen centrales y deben ser parte de su formación.” (Hebe Tizio, 2003: 180)

Con respecto a esto, es importante reflexionar acerca de la responsabilidad en la toma de decisiones en relación al discurso sobre el sujeto. Es imprescindible considerar que la mirada que tenemos sobre el campo de lo educativo social y en específico sobre el sujeto, es siempre particular y subjetiva. Por lo que esta persona no queda restringida a un prejuicio que sobre él se construyó, sino que las posibilidades de habitar otras formas del Ser no podrían reducirse a su estado de situación presente.

Entonces, la acción es la capacidad o posibilidad de transformar algo. *“La acción humana es inicio de una cadena de acontecimientos; los humanos tenemos el extraño poder de interrumpir los procesos naturales, sociales e históricos, puesto que la acción*

hace aparecer lo inédito.” (Arendt; 1997: 19) Las acciones como procesos cumplen determinados procesos similares a los procesos biológicos, es decir, nacen, se desarrollan y mueren. El proceso de automatismo se da durante la muerte de la acción. Significa que la misma ya no tiene ese poder transformador. El profesional de la educación debe estar en formación permanente para impedir que su discurso se automatice. Frente a la posibilidad de automatismo ético para el educador social considerar un ejercicio de evaluación y reflexión sobre la acción educativa. Este posicionamiento implica “(...) *la elección con el ejercicio de una decisión, con el despliegue de una libertad.*” (Diego Silva, 2010: 32) Una libertad que implica un otro e implica un cuidado desde diferentes ámbitos (discurso, despliegue de metodologías, recorte cultural a ofrecer, necesidades e intereses), no sólo del sujeto sino, también, del agente.

Sujeto de la Educación

El sujeto de la educación es la persona que, de manera consciente, ocupa el lugar que el agente de la educación le propone asimilando conocimientos que la sociedad considera importante y exige para integrarse a la misma. Para visibilizar a un “otro” como sujeto de la educación es importante considerar el principio de *educabilidad*, haciendo referencia a que todos los individuos tienen derecho a ser educados. Es decir que se da *cultura y tiempo* en términos de Molina (2003) con la finalidad de que todos los sujetos tengan acceso a la educación en sus diversas formas.

La acción educativa va a tener sus matices de acuerdo a la concepción de sujeto de la educación que tiene el agente, lo que tiene incidencia en la relación educativa y la acción educativa. Esta acción consiste en transmitir contenidos y habilidades vinculadas a patrimonios culturales con valor social para que el sujeto de la educación pueda socializar, transitar y se propicie el encuentro con la social. Para la adquisición de estos contenidos y habilidades, es necesaria una predisposición a la adquisición y, aún más, el uso, siendo esta libertad del sujeto la que se transforma en un reto para el agente de la educación, puesto que “ *El educando es quien realizará el proceso de adquisición- reconstrucción de los contenidos, definiendo en última instancia el sentido del acto educativo, a partir de su experiencia previa y de su preferencia.*” (Lahore, López, Pereyra. 2005: 71)

Es por esto que es importante pensar una propuesta educativa desde los sujetos, considerando que la población en el ámbito punitivo son personas jóvenes y adultas, lo

que implica pensar sus intereses y necesidades en relación a lo educativo, además de los conocimientos y habilidades significativas para la vida.

Los derechos humanos son condiciones que se le adjudican a todos los seres humanos por su esencia, por lo tanto los derechos humanos son naturales e innatos a todo individuo. Además son inherentes a toda persona sin distinción alguna por sexo, raza o por condición política en la que se encuentra el país donde esa persona vive. Estos derechos son los que autorizan o permiten el ejercicio de ciudadanía, obteniendo así libertades garantizadas independientemente de los límites territoriales o políticos. Pensar la educación como un derecho, permite comprender el qué hacer de cada actor presente: sujeto, agente y contenidos de la cultura. A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en adelante, se consagra el derecho de todas las personas sin distinción alguna entre ellas, al derecho a la educación. Lo mismo sucede en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en donde se consigna el derecho de todas las personas a la educación, señalando que la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todas ellas. Por otra parte y considerando a la población infantil y adolescente, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (aprobada en noviembre de 1989) se establecen principios básicos: la no discriminación (artículo 2); el interés superior del niño (artículo 3); la supervivencia, desarrollo, asistencia y atención en corresponsabilidad (artículos 4, 5, y 6). De esta forma la Convención Internacional de los Derechos del Niño ordena y regula las relaciones del niño, la familia y el Estado. Por otra parte, según el Código de la Niñez y Adolescencia en el Artículo 1 del mismo, se expresa que: “*se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años*”. Esto significó una de las primeras delimitaciones etarias de la niñez y la adolescencia.

Finalmente, en 2008 la Ley N° 18.437 (Ley General de Educación) en Uruguay establece en su artículo primero que la educación es concebida como un derecho humano fundamental, y que el Estado debe velar por él a lo largo de toda la vida de los habitantes, sin hacer distinción en su situación legal, así como ninguna otra, lo cual se ratifica en el artículo 6.

Agente de la Educación

El agente de la educación, según la idea del “triángulo herbartiano” que tomara Violeta Núñez (1999) de F. Herbart (1776-1841), es el “*representante del mundo (...), su*

responsabilidad es transmitir (...), es a quien corresponde sostener el acto pedagógico.” Este profesional por lo tanto es el encargado de mediar entre el sujeto de la educación y los contenidos de la educación. El agente de la educación tiene una relación simétrica en términos de derechos con el sujeto de la educación, y asimétrica en relación a la responsabilidad.

Para pensar el posicionamiento frente a un “otro”, Ronda (2011) nos presenta, la dimensión ética como la posibilitadora de la acción transformadora en algunos principios de “buena praxis”. El primer principio es el del cuidado y de la solicitud (ésta también como una instancia de cuidado). El cuidarse implica el “darse buena vida” o el “promover la vida buena” en el otro. No sólo a través del discurso sino también a través de la acción, es decir que, en esta instancia es esencial que el educador lleve un discurso coherente a su accionar. *“El objetivo primario del cuidado es obtener que el “otro” tome conciencia de sí mismo para que le sea posible ejercer sus funciones sociales en las situaciones de vida concretas”* (Ronda, 2011: 57) El posicionamiento del agente de la educación debe ser desde la noción de educabilidad⁹, en términos de Molina (2003), que implica estar basado en la capacidad de transformación o cambio del devenir del ser humano en cualquier etapa de su vida. Devenir que conlleva un “hacerse” en una confrontación contra sí mismo y en encuentros con el otro. El profesional de la educación en estas instancias es quien se deja interrogar por el “otro”. Además realiza previsiones sobre los resultados de su acción sin determinar los resultados, sino que está dentro de lo inédito debido a que implica el respeto de la libertad del otro. Es por esto que el profesional de la educación acompaña este proceso de educación de las relaciones entre los seres humanos. Para acompañar es necesario considerar que *“el acto [educativo] tiene consecuencias y de ellas el profesional es el responsable”* (Tizio; 2003: 180) Responsabilidad que no solo implica el acto educativo sino que también el posicionamiento ético profesional. Considerando a la ética, desde el concepto planteado por Meirieu (2001), como *“(...) la interrogación del sujeto sobre la finalidad de sus actos.”* Esta interrogación exige un posicionamiento frente a un “otro”.

El segundo principio es el de autonomía, el cual implica el respeto al otro como sujeto, implica el reconocerlo como sujeto de derechos (inherentes a él por su condición de ser humano). Cuando este principio no es cumplido se cae en un estilo de educación

⁹ *“(...) el hombre no está determinado ni biológica ni socialmente (...)”*. (Molina,2003: 64)

“patriarcal”, en la cual el educando se somete o se rebela. El considerar la autonomía del educando implica reconocerlo, no como objeto de la educación, sino sujeto junto al profesional de la educación en su devenir del proceso educativo. Por otra parte, el reconocer esta autonomía, tiene una gran importancia en el desarrollo de la capacidad de decidir por sí mismo del educando. En términos de Freire “*El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros.*” (Freire, AÑO: 58)

El tercer y último principio es el de equidad. Este principio está vinculado al contexto y por medio del proceso educativo es el que permite la construcción de “mundos posibles”. Existen tres elementos que pueden permitir definir el contexto en el cual se da la acción educativa: el problema que se afronta, las políticas educativas a las que responde el servicio y, los recursos con los que se dispone. A pesar de que estos elementos condicionan el trabajo profesional del educador social, es imprescindible que el educador sea consciente de lo que estima como intolerable. Por lo tanto es importante pensar en términos de intencionalidad educativa y, vinculado a esta, “*el deseo de educar*” según Meirieu (1998). Es decir, los efectos educativos que el agente de la educación quiere promover en los sujetos. Función del agente que se vincula, además, con *leer* coordenadas de encargo social para articular cuidados y educación; *habilitar* condiciones para nuevos recorridos institucionales; *organizar y disponer* elementos para nuevas acciones educativas; *pasar* contenidos como responsabilidad educativa; *apostar* pensado como el tomar riesgos; *confiar* en la propuesta educativa y trabajar en la disponibilidad del sujeto (1998:17).

Considerando al ejercicio del profesional en educación, es que cabe destacar las potencialidades de la educación pensada ésta como acción ética, es decir, pensada como quien tiene la finalidad de dar lugar a nuevos comienzos.

Contenidos educativos

El tercer elemento de la relación educativa son los contenidos educativos. Para comenzar a pensar en este elemento es importante recordar que la relación educativa se da entre el agente de la educación y el sujeto de la educación, mediados por los contenidos educativos. Si no hay contenidos educativos no es relación educativa sino que es otro tipo de relación. En la relación educativa hay asimetría, es decir que el agente no

se encuentra ubicado en la misma posición (en relación al saber) que el sujeto. El agente de la educación no se relaciona directamente con el sujeto, sino que los contenidos educativos son lugares de encuentros entre el agente y el sujeto en términos de Molina (2003).

Pensar en este elemento del modelo educativo implica considerar que “(...) *la educación transmite el conocimiento o habilidad que va a posibilitar el uso y el disfrute que, en tanto se hace propio, puede tener un efecto: el de querer tener cuidado de las producciones culturales, ampliarlas tener esperanza de mejorarlas.*” (Molina: 2003: 129) Es decir que la transmisión de los contenidos tiene que habilitar no sólo el acceso sino que también la apropiación de los mismos para luego su uso adecuado. El trabajo del profesional en educación social consiste en generar, a partir de la cultura, contenidos educativos a transmitir. Por lo tanto, al momento de la planificación de los contenidos a transmitir, es importante de la presencia de los asuntos culturales que para el sujeto de la educación son necesarios (en términos de exigencia social), interesantes y tienen valor de uso. Para poder abarcar en los contenidos educativos se los organiza en áreas: área de lenguaje y comunicación, área de sujeto social y entorno, área de arte, área de tecnología y área de recreación. Pensar en las áreas habilita dos posibles movimientos, por un lado que no se estructure demasiado los contenidos dando mayor valor a los contenidos que a los sujetos; por otro lado, que no surja la posibilidad de establecerse en los contenidos mínimos lo que dificulta la educación permanente de los educadores.

Por lo tanto, la intencionalidad del agente de la educación está ligada a lograr en el sujeto la construcción de efectos educativos. Es decir, la tarea del agente de la educación implica “(...) *transmitir elementos culturales que permitan a los sujetos de la educación hacer sus propias combinatorias, trazar sus propios recorridos, buscar (constituir) sus anclajes sociales, culturales, económicos, etcétera.*” (Violeta Núñez; 1999: 55) Para que los contenidos culturales sean transformados en contenidos educativos es necesario objetivarlos, es decir, pensarlos en territorios de construcciones simbólicas y técnicas.

Por otra parte, pensar en términos de una educación que actualiza al hombre a la época en la cual vive, implica: en primer lugar, que para transmitir los contenidos educativos es necesario no sólo considerar los contenidos que nos fueron transmitidos en su momento sino que también los conocimientos nuevos en términos de contemporáneo; por otra parte, implica posicionarse en el lugar donde no todo es apto para ser transmitido. Al momento de seleccionar los contenidos educativos a transmitir cabe destacar que existe por parte del agente de la educación cierta arbitrariedad. Por lo tanto, la transmisión es

también arbitraria e implica un recorte subjetivo. Esto compromete la intencionalidad política del profesional en educación social, es decir desde la función del profesional “(...) *presentarles aquellos bienes culturales de los que aún no disponen, no decidir si les corresponden o no.*” (Violeta Núñez, 1999: 56)

Siguiendo con aportes de Violeta Núñez (1999), la transmisión de contenidos implica un pasaje de lo heredado culturalmente, es decir, “(...) *lengua, historia, nociones matemáticas, procesos de abstracción, razonamientos lógicos, etc.*” (1999: 55) a la población que habita en ese momento el mundo. Parafraseando a García Molina (2003), los contenidos educativos son los que posibilitan el acceso y la apropiación de los contenidos culturales valiosos y actuales a la sociedad en que vivimos. Es decir que través de la transmisión y adquisición de contenidos se logra un *efecto de filiación*¹⁰ en los sujetos.

¹⁰ “*La transmisión y adquisición de contenidos culturales que la educación (sea escolar o social) promueven ha de permitir un doble efecto. Por un lado, la adquisición produce un efecto de filiación, de inscripción de los que la reciben como herencia, al universo social y cultural al que han llegado.*” (Molina, 2003: 130)

UNIDAD XIV

Presentación del Centro: Institución total

Desde “*Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*” (1976) de Michel Foucault, se plantea que existieron grandes reformas de la justicia tradicional donde se produjeron nuevas teorías sobre el derecho de ley y de castigo hacia fines del siglo XVIII y la primera mitad del siglo XIX primeramente en Estados Unidos y Europa, y luego extendiéndose a todas partes del mundo. Una de estas modificaciones destacadas por Foucault es la eliminación de los suplicios sobre el cuerpo de los condenados. “*La desaparición de los suplicios es, pues, el espectáculo que se borra; y es también el relajamiento de la acción sobre el cuerpo del delincuente.*” (Foucault, 1976: 18) Por lo tanto el castigo no desaparecía, sino que pasaba a transformarse en un aspecto oculto de la justicia, ocupando un lugar simbólico en el imaginario del delincuente y la sociedad donde ya no se recibe un castigo sobre el cuerpo. Entonces este cuerpo pasa a ser instrumento de pena porque se actúa sobre él pero ya no de forma directa, sino que privándolo de uno de sus derechos fundamentales: la libertad. “*El castigo ha pasado de un arte de las sanciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos.*” (Foucault, 1976: 18)

Teniendo en cuenta este marco histórico, es posible una vinculación con el concepto de dispositivo de Giorgio Agamben (2005), quien reconoció las conceptualizaciones de Michel Foucault. El dispositivo es un conjunto heterogéneo (discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, leyes, normas morales, etc.) que incluye lo *dicho* y lo *no-dicho*, este tiene una función estratégica y se inscribe en una relación de poder. Considerando la función estratégica de este dispositivo de control que la prisión, retomando a Foucault, se presenta como una pieza de acción punitiva con “intención” humanizante. Es así que permitía (o permite) que, la aplicación del castigo a todos los sujetos por igual, privando al que delinquiró de su libertad como un bien que pertenece a todos de igual manera.

El delito *per se* no existe como definición ontológica debido a que es una construcción cultural e histórica de la sociedad de la época, y entonces la respuesta-propuesta a los delitos son modificables, donde se crean categorías y descripciones de conductas sancionables porque causan perjuicios o lesionan bienes de ciudadanos. El Estado,

contextualizado en una época histórica, es el contenedor de una posición política que selecciona qué actos y conductas va a penalizar, así como qué sanción va a llevar delante de acuerdo a la conducta categorizada como delito.

Es menester aclarar que, según Eugenio Lahera (2004), la función de las políticas públicas es encauzar el poder social, considerado este último como el gobierno, es decir, el Estado. Es decir que, las políticas públicas son instrumento del estado para la regulación social y, por lo tanto, existe una inherencia entre la política y la sociedad. Inherencia que se visualiza por medio de las políticas y las políticas públicas relacionadas directamente con el poder social. Este poder es visible cuando la sociedad a través del gobierno (encargado del diseño, la gestión y la evaluación de las políticas) elegido de forma democrática da soluciones a asuntos de índole público. En la organización del estado uruguayo es el Ministerio del Interior el órgano encargado y gestor de las políticas de privación de libertad. Por otro lado, y desde el 2010 es el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) el articulador de las diferentes instituciones penitenciarias de todo el territorio.

El INR determina que todas las unidades tienen como primera finalidad, entre muchas otras, privar del derecho a la libre circulación. Desde la educación social es posible entender esto según los planteos de *institución total* de Goffman:

“(...) Una institución total puede definirse como un lugar de residencia o trabajo donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten su encierro, una rutina diaria, administrada formalmente.” (Goffman, 2001: 13)

Es entonces que las *instituciones totales* tiendan a cubrir todos los aspectos de la vida de las personas, realizando sus tareas y entregando al otro un producto pronto para su uso. Esto genera una relación de dependencia del sujeto con la institución, que necesita de ésta por no saber cómo afrontar determinadas situaciones por su cuenta.

En relación al dispositivo de control y las lógicas que suceden en su interior y exterior es posible pensarla desde el concepto de *campo*¹¹ planteado por Pierre Bourdieu

¹¹ “Red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sea agentes o instituciones, por su situación (SITUS) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital)- cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus

(1995). Con campo se refiere a una red de relaciones objetivas entre posiciones, persona privada de libertad, operador penitenciario, policía, directora y director técnico, niño/a. Las relaciones objetivas trascienden a los actores y son relaciones independientes de las poblaciones que ocupan dichas relaciones. Es decir que, por más que cambie el funcionario policial y la persona en situación de privación de libertad, según este planteo, existiría de igual forma una tensión entre estas posiciones. Y, a su vez, las posiciones van a estar definidas por el poder que tiene actual o potencialmente; la relación que tiene con las demás posiciones imponen determinaciones y disposiciones a sus ocupantes (sean sujetos o instituciones), cada campo tiene sus propias lógicas de selectividad. Capital como el poder de cada jugador, es decir que, el valor del mismo depende del campo en el que pueda utilizarse; además existe un capital global y capitales específicos. El campo, al igual que el capital de cada jugador puede cambiar y crecer. Los límites del campo se plantean dentro del mismo y también depende de los efectos del campo. Lo dinámico del campo está dado por luchas de fuerzas por la conservación o la transformación de las configuraciones de dichas fuerzas (resistencia).

En relación a “las casitas” en la unidad penitenciaria, es posible pensarlas vinculadas a la concepción de *Estado de excepción* planteada por Giorgio Agamben. “*El estado de excepción es el lugar en el cual esta ambigüedad emerge a plena luz y, a la vez, el dispositivo que debería mantener unidos a los dos elementos contradictorios del sistema jurídico.*” (2005: 14) Es por tanto un lugar donde convergen varios puntos de tensión, donde una de las más importantes es el hecho del enfrentamiento entre el sistema punitivo y el otro es la posibilidad de vivir en una casita por fuera del perímetro de la unidad penitenciaria.

Re-habilitación

Según Larrosa “*La experiencia es lo que nos pasa, o lo que acontece, o lo que nos llega*” (Larrosa, 2002, p: 168). Cuando nos está pasando o nos pasó lo nombramos con palabras, esto da sentido a lo sucedido y lo que somos. Las palabras *crean realidad* y por lo tanto *dan sentido*. Como pensamos en palabras, pensar es dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa. Por lo tanto, las palabras construyen nuestra forma de ver y vivir la

relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera.” (Bourdieu, 1995: 64)

realidad, construyen subjetividad. es decir son subjetivas. A partir de esto considero relevante pensar la palabra re-habilitación.

La rehabilitación es el conjunto de acciones y programas dirigidos a la utilización del sujeto que le permita superar desventajas causadas por diferentes aspectos de su vida.

Según la Real Academia Española (RAE) es *“la acción y efecto de rehabilitar”* y *“el conjunto de métodos que tiene por finalidad la recuperación de una actividad o función perdida por traumatismo o enfermedad”*.

Desde el punto de vista medicinal, la Organización Mundial de la Salud (OMS) menciona que la rehabilitación es *“el conjunto de medidas sociales, educativas y profesionales destinadas a restituir al paciente minusválido la mayor capacidad e independencia posibles”*. Por lo tanto a través de la asistencia médica se van a desarrollar las capacidades funcionales y psicológicas del individuo y activar sus mecanismos de compensación, a fin de permitirle llevar una existencia autónoma y dinámica.

A partir de que en el año 2000 la OMS introdujo la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF-2000), en donde la salud, el funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud y los factores contextuales (personales y ambientales). Lo que implica la participación activa de la persona a la que concierne su propia rehabilitación y el deber de la sociedad con las personas.

Entonces, la re-habilitación es pensada como un volver a habilitar. Considerando una habilitación en distintos niveles (físico, psíquico, social y económico). Las instituciones por las que los sujetos transitan durante su vida son las encargadas de proteger, amparar y sostener la circulación (familia, escuela, hospital, etc.). Es por medio de la socialización que el sujeto es fabricado y accede a la “realidad”. Cuando alguna de estas instituciones del tejido social falla el sostén del sujeto comienza a ser más frágil, lo que puede implicar un decaimiento hasta llegar a la situación de privación de libertad. Cuando una persona comete un delito es juzgado, procesado o penado y puede ir o no a un establecimiento privativo de libertad. En esta institución el único derecho que se anula es el de la circulación ambulatoria, además del derecho al voto. Siendo el resto de los derechos necesarios de ser cumplidos, y es allí donde el rol o la función de los operadores penitenciarios toma relevancia.

Sujeto de la educación

El primer tema a analizar se encuentra en la categoría de construcción del sujeto de la educación, incluyendo como movimiento previo el posicionamiento como sujeto de derecho.

A raíz de las entrevistas realizadas en el marco del presente trabajo, y como primer punto de encuentro entre las personas entrevistadas, se menciona a las personas en situación de privación de libertad en la unidad de internación n°14 como en su mayoría caracterizada por ser vulnerada en el ejercicio de derechos, por lo tanto marginada y excluida.

Desde la visión de los funcionarios penitenciarios se aporta en relación a esta caracterización, *“A veces lo que pasa es que ellos se frustran o les pasa algo que siempre tiene que ver con el afuera, con la situación que quedó afuera. Entonces estamos atentos cuando dejan las materias hay mucha gente joven de 20 años, 18 años recién cumplidos.”* (Op. 2) Esta perspectiva se apoya en el devenir histórico de las personas y, además, habla de una población joven etariamente. Por otra parte, desde la percepción educativa social se menciona que *“(…) es la pulsión de la juventud y esa cuestión de bueno tengo un camino, tengo 18 o 19 años (...) después hay mucha gente mayor pero tiene mucha gurisada. Y ahí hay como también mucha cosa para laburar con ellos.”* (Ed.Soc.1)

Este posicionamiento es posibilitador y se puede pensar en un concepto planteado por Hanna Arendt (1996) la *acción* transformadora como lo nuevo que irrumpe, capaz de suspender los procesos naturales, sociales e históricos. Sin olvidar que se está en un lugar donde la lógica punitiva complejiza lo nuevo que irrumpe. Asimismo, la potencia transformadora no sólo refiere a las prácticas educativas sino a una pedagogía comprometida con la transformación social, como lo plantea Freire (1969) una concepción liberadora que parte del reconocimiento de las personas con conciencia histórica en la constante búsqueda por una humanización de las relaciones.

Debido a las líneas de acción planteadas desde las lógicas institucionales, las personas en situación de privación de libertad vinculan lo educativo con la redención de pena desde una especie de trueque carcelario (otro más). *“Generalmente, la mayor parte, piensa que haciendo esto sale antes ¿entendés? Entonces es como que también lo hacen con plan de redención de pena pero a su vez es un beneficio personal, un logro de ellos que a la larga se siente.”* (SDT) Esto permite un primer acercamiento, en esta situación, al ámbito educativo y puede resultar en un posicionamiento como sujeto de derechos.

Si hablamos en clave de derechos las personas que se encuentran en un centro penitenciario solo tienen limitado el derecho a la libre circulación, es decir que el resto de los derechos deben ser cumplidos en igualdad de condiciones como en toda la sociedad. El derecho a la educación en la Ley N° 18.437 establece que el Estado es quien debe velar por toda persona a lo largo de toda su vida, sin distinción de la situación por la que transite. La unidad n°14 tiene una población total de 159 personas según Informe de Comisionado Parlamentario (2017), con plazas educativas disponibles para la totalidad de la población. Desde la visión de los funcionarios de la unidad de internación se trabaja para “(...) *generar hábitos a la persona privada de libertad, darle oportunidad de que termine primaria.*” A nivel conceptual, se piensa desde una visión de educación según Durkheim (1996). Es decir, una educación que es única y múltiple, única en su dimensión homogeneizante de la población, y múltiple debido a que existen muchos tipos de educación como sectores sociales. La obligatoriedad de primaria en las unidades penitenciarias son eco de esta idea. Como fin más relevante de esta institución educativa se plantea erradicar el analfabetismo, quedando otros contenidos educativos relegados o por fuera de la currícula de primaria en contexto de encierro.

Ubicarse en el lugar de estudiante resulta un trabajo algo complejo en donde las lógicas punitivas son la tónica. *Lugar*, en términos de Augé (1992), de identidad, de relacionamiento y de devenir histórico. Trabajar este posicionamiento es tarea del funcionario penitenciario y conlleva “(...) *decir “vamos” “no, hoy no tengo ganas”. Bueno ta un día vaya y pase, pero al otro día no tenés ganas “¿Qué está pasando?”. Y a veces el tema de tratar de que no abandone.*” (Op. 1) El posicionamiento en este nuevo lugar no solo implica un esfuerzo o no a nivel intelectual, sino que también es una adaptación al lugar de estudiante, es decir un cuestionamiento en términos de identidad y trayecto histórico. Es decir, existe gran complejidad de posicionamiento cuando en la trayectoria histórica también, debido a vicisitudes de la vida familiar, barriales o de las instituciones educativas inclusive, no pudo ubicarse en este lugar.

Por otra parte, y a pesar de las dificultades, desde la unidad n°14 se articula con otras instituciones educativas para que estudiantes universitarios puedan acceder y sostener el proceso por facultad. Tal es el caso de un estudiante de Facultad de Veterinaria. “*él empezó a estudiar siendo privado de libertad, allá en la chacra. A él hay veces que le daban transitorias entonces él podía asistir a clases y hay veces que no. Hace un año que no estaba concurriendo por tema económico y demás, se habló con la facultad y la facultad le dió pasajes.*” (SDT) La persona en situación de privación de

libertad va a egresar del sistema penitenciario y garantizar el derecho a la educación es prepararse tejiendo redes para que el cambio de una situación a otra cuente con un sostén que lo fortalezca. Esto también significa seguridad en términos de posibilidades, ya que el contar con una espectro mayor de ofertas, de distinta índole (educativas, culturales, deportivas, salud, ocio, etc.), le permite al sujeto poder satisfacer más necesidades o deseos, o despertar nuevos caminos de interés para transitar.

Como punto de desencuentro entre las perspectivas de las personas entrevistadas, es importante mencionar el discurso (imperante) desde el cual se aborda el trabajo socioeducativo en este tipo de institución. Discurso que es determinante que se plantea desde la idea de voluntad, lo que culpabiliza aún más, dificultando las posibilidades de *acción transformadora* en términos de Arendt (1958). “*Depende de si ellos necesitan ayuda. Ellos vienen y te dicen necesito un trabajo y entonces nosotros empezamos a gestionar antes del egreso.*” (SDT) Aquí deseo instalar las siguientes preguntas: ¿Qué sucede cuando la oferta es tardía o inexistente? ¿Cuáles son las posibilidades de conocer algo que aún no se ha planteado? ¿De quién es responsabilidad el trabajo en el egreso? Este movimiento puede pensarse como *automatismo*, es decir el proceso que se da cuando la acción se encuentra adormecida y ya no tiene ese poder transformador.

Desde la visión educativa social y, más específicamente, posicionándose desde el trabajo desde MIDES en el departamento de Colonia se plantea lo siguiente “*Nosotros con los que sí trabajamos fuerte es con la gente de DINALI. Con ellos sí porque en general, en general no en algunos casos lamentablemente, muchas de las personas privadas de libertad después terminan en situación de calle o de extrema pobreza.*” (Ed.Soc.1) El sujeto se encuentra construido a partir de la intersección entre los procesos de subjetivación y condicionado por el trayecto histórico. Ofertar nuevos lugares desde donde posicionarse implica pensar en términos de identidad/subjetividad y romper con el devenir histórico. La finalidad del educador social, siguiendo los conceptos antes planteados, es el ofrecer los medios para que el sujeto pueda ocupar ese lugar.

En el acto educativo, en oportunidades, se necesita de articulación con otros programas, políticas e instituciones para favorecer el acceso y además darle sostén a la temática con la que se va a trabajar. En relación al vínculo interinstitucional entre INR y MIDES “*Mides tuvo un momento (...)el programa de apoyo a Emprendimientos productivos trabajaba dentro de la cárcel.(...)Creo que uno era panadería y otro era de conservas dulces. Ahí después hubo un corrimiento del ministerio(...). Lo que seguimos*

haciendo con la cárcel es Monotributo. Por ejemplo la herramienta del monotributo social si hay alguien que está privado de libertad y necesita empezar a comercializar o está pronto al egreso, eso lo hacemos.” (Ed. Soc. 1) Esta coordinación amplía la oferta educativa, diversifica las propuestas laborales y construye identidad (además de ampliar el curriculum). Pensar en términos de propuestas socioeducativas y coordinar con otras instituciones para ampliar el abanico de oportunidades es ver a un otro como sujeto de derechos. Desde esta perspectiva se ve al sujeto de la educación desde el paradigma propuesto por Meirieu (1998), donde en el proceso de construcción de subjetividad no se fabrica el sujeto de la educación, sino que se acompaña ofertando posibilidades educativas y se habilita el lugar de uso.

En el proceso educativo, aprender es una decisión personal del sujeto de la educación quien se encuentra inscripto en una historia y necesita ir contra la definición del entorno. Desde la visión educativa social, es importante el desarrollo de experiencias positivas que resulten valiosas en términos de vivencias, considerando las limitaciones físicas y discursivas del entorno y el trayecto histórico de las personas. Desde la visión de los funcionarios de la unidad de internación *“Esta unidad tiene la particularidad de que cuando vos llegas allá no sabés. ¿Viste que no hay nadie? No hay barreras, no hay portón, no hay reja afuera cuando entrás (...) todas esas hectáreas son de la unidad. (...)Y vos los ves, si vos venís y no sabes quienes son, podés pensar son empleados a no ser por el uniforme. Después ellos circulan.”* (Op. 2) La posibilidad de pensar una unidad de internación con esta apertura física y simbólica aporta un nuevo posicionamiento sobre el sujeto y su posible accionar.

Agente de la educación

El agente de la educación es el responsable de la acción educativa. Además es quien cumple el encargo social, político e institucional acoplado con un ideal de ciudadanía de la época. La función del agente de la educación es mediar entre el sujeto de la educación y la sociedad transmitiendo contenidos con valor educativo y cultural. La finalidad del agente es posibilitar *“(...)un sujeto articulado en un espacio social, antes que un sujeto para la sociedad.”* (Molina, 2003: 119) En palabras de Freire (2003), pensar el lugar del agente de la educación implica la constante reflexión sobre la práctica, es decir

una relación entre teoría y práctica para que, en la acción educativa, la teoría no sea sólo palabrería ni la práctica sólo activismo.

Considerando como primer punto de análisis la responsabilidad, desde la visión educativa social, el agente de la educación es el profesional encargado del acto educativo sin caer en “(...) *ser todólogos ni saber de todo (...) Por eso nosotros tenemos una profesión que nos permite eso ¿No? Trabajar desde lo más concreto y después hacer este tipo de articulaciones, de coordinaciones.*”

Desde la base de que las unidades de internación penitenciarias son *institución total*, según Goffman (2001), las lógicas institucionales construyen subjetividad y formas de sobre-vivir el encierro, los espacios habilitados para el trabajo socioeducativo son reducidos.

Actualmente en relación al posicionamiento que existe desde el Ministerio del Interior (MI), desde su página web se puede acceder a información (fotos, delito cometido, duración de pena) sobre las personas que se encuentran en situación de privación de libertad, violando el derecho a la privacidad de estas personas y exponiéndose desde un lugar imposibilitador. Existiendo, posterior a finalizada la pena, un posicionamiento desde el MI que se encuentra en oposición a la concepción de *situación* de Melich (2008). Lo que implica que los lineamientos institucionales (a nivel político o de dirección de unidad) son los que habilitan o inhabilitan el accionar amplio desde el paradigma educativo.

Cuando la institución no habilita el trabajo socioeducativo, el trabajo a realizar por el agente de la educación se ve muy afectado. Las posibilidades laborales en la institución se reducen a objetivos pequeños vinculados a lo cotidiano. Por lo contrario, cuando la institución habilita el trabajo socioeducativo las posibilidades de áreas a trabajar se amplían, las articulaciones se realizan y sostienen, los espacios se brindan, los tiempos alcanzan para abrir el abanico de oportunidades.

La relación educativa en este espacio debe tener como primicia la “*Práctica de enseñanza. Sostener y organizar unos modos de vida humanizado en una institución que destruye los lazos sociales, y consiguientemente lo humano.*” (Ed. Soc. 2) El posicionamiento como profesional de la educación compromete al agente como el responsable del acto educativo, este es un posicionamiento ético. Si en la institución no se da lugar a lo educativo, el agente es quien tiene el compromiso de buscar que el sujeto de la educación se involucre en alguna experiencia educativa ofertada o por ofertar.

En el acto educativo, la relación entre el sujeto de la educación y el agente de la educación es simétrica en términos de derechos y asimétrica en relación a la

responsabilidades. Esta simetría y asimetría puede verse desestabilizada cuando “(...) a veces nuestra mirada sobre esos lugares es más dramática de lo que a veces lo vive la misma persona. Que en realidad por socialización relativiza algunas cosas o ya lo vivió. Uno a veces como que lo ve peor de lo que capaz que lo está viviendo la persona que está ahí.” (Ed. Soc. 1) Es decir, que el agente de la educación construye el problema con el que va a trabajar. Desde este posicionamiento es importante como profesional tomar distancia de los discursos preponderantes: ver a un otro como el enemigo ó re victimizar. He aquí un punto de encuentro, traducido en responsabilidad frente al acto educativo de los funcionarios de la unidad penitenciaria “*Mi preocupación son ellas porque, confío en los compañeros que tengo pero sé que hay irregularidades que puede haber en cualquier lado irregularidades, entonces a veces hay femeninas y a veces no (policías durante la noche por una cuestión de que hay mucha gente con médica). (...) Entonces yo cuando llego lo primero que hago es ir a estar con ellas.*” (Op. 2) Un cuidado a un otro que es desde el discurso, desde la metodología, desde los contenidos que se ofertan, las necesidades e intereses de los sujetos de la educación, posicionamiento ético en relación al sujeto.

En relación a la autoridad adhiero a la conceptualización de Freire (2003), donde no existe la autoridad coherentemente democrática sin competencia profesional de quien asume el lugar de enseñar. El autor plantea que es “(...) *lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la responsabilidad de la libertad que se asuma.*” (2003: 90) Por lo tanto, considerando la función de la autoridad y la función del agente de la educación, desde la visión educativa social “(...) *creo que sí es posible la relación educativa teniendo en claro esto de cómo posicionarse, de que estamos cumpliendo un encargo (...) ahí seguramente vamos a estar representando el sistema igual o a la autoridad o al que te está como controlando. Imposible correremos de eso.*” (Ed. Soc. 1) Este es un posicionamiento ético, el cual no existe sin considerar la libertad de quienes están implicados. Parafraseando a Freire (2003) la finalidad última, tanto de la autoridad como de la libertad, es que los sujetos aprendan sobre su autonomía.

Desde la visión de los funcionarios y en relación a la autoridad “(...) *hay veces que no sabes cómo actuar, y actuamos siempre por intuición. Y gracias a dios hemos hecho lo correcto a intuición, siguiendo los lineamientos del INR. Pero si faltarían técnicos para hacer un buen proceso y un buen ingreso a la privada de libertad. Por lo menos una asistente social que los pueda seguir, estaría bueno.*” (SDT) La falta de personal capacitado profesionalmente en áreas técnicas (psicólogo, trabajador social, educador

social) suaviza o inhabilita el accionar, pensado desde una incompetencia profesional lo que descalifica la autoridad.

El *dispositivo* carcelario, explicado por Agamben (2005), es un conjunto heterogéneo de elementos que incluye lo dicho y lo no dicho. Elementos que se disponen de determinada manera teniendo una función estratégica dominante, para dar respuesta a un problema (por lo que tienen cierta utilidad). Esta red, produce subjetividad en los sujetos (entendidos como lo resultante de la relación entre sustancias –seres vivos- y el dispositivo), consecuencia de una fuerza de coerción que impone normas, sentimientos, comportamientos, discursos y otros elementos.

Desde la visión educativa social y en articulación con el concepto anterior, se vislumbra un posicionamiento ético ante esta circunstancia debido a que “(...) *representas eso, eso seguro, tenes que jugar con eso ser claro y después tener mucha ética. Son lugares donde eso es como vital porque estas todo el tiempo como al límite, o de la desidia de no hacer nada o de pegotearte o de usar tu poder.*”(Ed.Soc.1) En las unidades penitenciarias las fuerzas de coerción impuestas se manifiestan en las relaciones de poder. Los dispositivos son artificiales: gobiernan sí a la persona (sujeto de ese dispositivo), pero es la persona la creadora del mismo. Por lo tanto, el dispositivo como producción humana, puede ser modificado por los sujetos que gobierna, en caso de que estos consideren que él mismo comienza a alejarse de su función considerada útil.

Entonces, a la luz de la entrevista al profesional de la educación social, la función del agente de la educación es leer coordenadas de encargo social para articular cuidados y educación “(...) *también es real cuando salen las personas privadas de libertad: empleo, vivienda eso es una realidad o sea no es una fantasía que la gente tema donde vivir.*” (Ed.Soc.1) Lo que implica no sólo pensar en habilitar condiciones para nuevos recorridos institucionales sino que también atender a que los sujetos puedan asegurar las necesidades básicas al momento del egreso. Es trabajo del agente, además, organizar y disponer elementos para nuevas acciones educativas, es decir pensar posibilidades de coordinación en nuevos territorios y con otros profesionales. Sin perder el norte que es pasar como responsabilidad educativa y apostar pensado como el tomar riesgos “*Yo creo que hay también en nuestra tarea que (...) transformar algunas matrices que traemos. Es de reparar por decir de alguna manera ¿no? Tengo una experiencia que sea positiva, exitosa, bueno de alguna manera reparar todo ese periplo de experiencias frustrantes.*”

(Ed. Soc. 1) Por lo tanto, el trabajo del agente de la educación se relaciona con confiar en la propuesta educativa y trabajar en hacer emerger la disponibilidad del sujeto.

Es entonces, y como punto de desencuentro entre las perspectivas de las personas entrevistadas, que la disponibilidad del sujeto a vivir la experiencia educativa no se construye sólo desde la demanda, sino que surge a raíz de la oferta. *“Depende la demanda de ellos mismos. Generalmente los que están en una casita afuera tienen una familia de contención o estuvieron trabajando. Ellos tienen otros hábitos que los que están intramuro, que generalmente son personas que no tienen trabajo, que están vulnerables, que las familias tienen una vinculación delictiva. (...) Son muy pocas personas de afuera que nosotros estamos con ellos en un seguimiento.”* (SDT) Entonces la labor del educador radica en la búsqueda y el ofrecimiento de los requerimientos sociales necesarios para que el sujeto ocupe un nuevo lugar. Si se considera sólo la demanda de los sujetos hay tendencia a caer en el trabajo sobre el emergente exclusivamente.

“Es imprescindible que la educación social como disciplina juegue un papel relevante en los proyectos socioeducativos de las personas privadas de libertad, en las penas no privativas, en los procesos de desjudicialización y de justicia restaurativa. La flexibilidad de las prácticas y métodos de la educación social son adecuadas para organizar estrategias de trabajo singularizada con cada persona sujeta a sanciones penales.” (Ed. Soc. 2)

Contenidos educativos

Al momento de hablar de los contenidos educativos se parte de la idea de que en el acto educativo participa el agente de la educación y el sujeto de la educación, y, el qué se transmite y el cómo se transmite son inherentes entre sí debido a que *“(...) los objetivos y la metodología de la transmisión no son ajenas a aquello que se pretende transmitir.”* (Nuñez, 1999: 53). Los contenidos educativos son un *lugar de encuentro* entre el agente y el sujeto, Molina (2003).

A partir de la entrevista, desde la visión educativa social, se reflexiona en relación a la existencia del rol y su influencia en el ámbito punitivo *“(...) creo que tiene que estar porque es la única manera de que después que egresen, que pase ese tránsito por la privación de libertad y suceda algo que salgan como en otra situación. Sin desconocer*

que para mí, al menos en estas experiencias que nosotros tenemos el énfasis, la mirada no está puesta en lo educativo. Está puesto en la represión en el castigo digamos. (...) sin ser cómplices de abusos y ni ese tipo de cosas, creo que podemos hacer.” (Ed. Soc.1) Es decir, desde el posicionamiento anterior, para que suceda un cambio en la matriz de los sujetos en esta situación es importante la transmisión y adquisición de los contenidos educativos. Siendo el educador social quien trabaja en facilitar el acceso y la apropiación de los contenidos de la sociedad en la cual se vive.

Los contenidos educativos son los que median la relación educativa entre el agente de la educación y el sujeto de la educación. La acción educativa se da en un marco institucional que incide en la concepción de sujeto que se tiene como punto de partida. *“A partir de la manera como se conciba al hombre, se van estructurando un conjunto de acciones y propuestas educativas, con sugerencias sobre formas de relación entre los involucrados en la educación.”* (Pasillas, 2004: 11) A partir de la conceptualización de sujeto, el posicionamiento y la libertad de acción del agente varía, así como los contenidos educativos a transmitir y cómo se transmiten. Pero el trabajo educativo social se encuentra en, a pesar de las vicisitudes del entorno en el cual se desarrolla la práctica, buscar las posibilidades de generar o fortalecer los espacios educativos. *“(...) hay privación de libertad, hay normas estructurantes en esa organización y todo, pero bueno puede que en vez de que se tomen las decisiones (las cotidianas las que sí se pueden tomar por ejemplo de forma más horizontal) bueno intentar que se tomen.”* (Ed.Soc.1) Buscar y potenciar lo educativo en instituciones de índole punitiva es tarea del educador social.

Desde la perspectiva socioeducativa, se plantean como posibles los siguientes objetivos de trabajo en el área punitiva *“1) Reducir la violencia institucional. 2) Organizar una vida cotidiana normalizada: espacio de convivencia, modos de resolución de conflictos, organización de la vida diaria entre estudios, trabajo, cultura y ocio. 3) Planificar e implementar proyectos individuales durante el encierro y en familia y comunidad al egreso. 4) Acompañar a las familias para minimizar los efectos de desobjetivación que irradia la cárcel sobre los familiares y contexto de las personas privadas de libertad.”* (Ed. Soc. 2)

Por otro lado, y como punto de desencuentro, cuando en la entrevista se hizo referencia específicamente a los contenidos educativos, desde la unidad penitenciaria los

funcionarios hablaron de metas. “(...) *las metas son por ejemplo que salga más gente a recreación que no estaban saliendo casi gente a recreación, sólo los que viven afuera. (...) Que intramuro pueda salir a recreación. Y la recreación es un mate, hablarse con gente que vive afuera, se juntan todos en las mesitas ahí y andan a la vuelta, caminan,*” (Op. 2) Las metas pueden ser pensadas, también, en términos de objetivos para el trabajo, a nivel individual y/o grupal, con las personas en situación de privación de libertad. Si bien la propuesta de estas metas son interesantes, sería importante enmarcarlas en un proyecto educativo a nivel institucional. Así quedaría registro de las líneas de acción, evaluando lo realizado y proyectando nuevas posibilidades de trabajo en una institución que (de acuerdo a vicisitudes de la misma) puede ser muy habilitante o muy inhabilitante.

Es a través de los contenidos educativos que se da el acceso y la apropiación, por parte del sujeto, a los contenidos culturales de la época y la sociedad en que vivimos. Esto posibilita, no sólo el sentido de pertenencia e identidad sino que también habilita la adquisición de contenidos culturales y la modificación de los mismos.

Dentro de los contenidos importantes (de valor social y cultural) a trabajar en la institución punitiva, se puede considerar desde la perspectiva educativa social “*Lo laboral sin lugar a dudas. Después hay aspectos que no son educativos pero que los tenés trabajando o coordinando que tiene que ver con la salud mental y con el consumo problemático. Porque en general lamentablemente muchas de estas personas están atravesando por esos problemas. Y después bueno desde una perspectiva de obviamente de género, de diversidad sexual y de respeto a los derechos humanos más como perspectiva.*” (Ed. Soc. 1) Las unidades de internación son espacios donde existe la posibilidad de que el trayecto histórico de los sujetos y la construcción de subjetividad previa, se potencien. Si en las unidades de internación no sucede nada novedoso, las posibilidades de lucha contra el determinismo biológico e histórico se vuelven nulas.

La intencionalidad del agente de la educación se relaciona con ofertar contenidos para que el sujeto de la educación haga sus propias combinaciones y nuevos trazados, esto implica además posicionarse como acompañantes del proceso de los sujetos y no como fabricantes de los sujetos. Desde la unidad n° 14, se promueve el trabajo en relación a fechas importantes a nivel cultural. “*Y bueno ahora estamos con todo el tema de que se viene el 25 de noviembre. El 14 viene a la unidad la comisión de género del*

INR, el colectivo “Llámallo H” con unos cortos y después van a hacer un debate. Y bueno van a ser personas privadas de libertad y funcionarios.” (Op. 2) Los contenidos con valor cultural implican un posicionamiento político en relación a determinadas temáticas, estos tienen un valor de uso como sujetos sujetados a la sociedad en la cual se vive. Para lograr cumplir el objetivo que se propone, se necesita de la planificación previa que no sólo acota lo imprevisible sino que también predispone al agente frente a las posibles emergencias que puedan surgir en el acto educativo.

Dentro de los contenidos educativos existen varias áreas de contenidos según Violeta Nuñez: el área del lenguaje y la comunicación, el área del sujeto social y entorno, el área del arte, el área de la tecnología y el área de la recreación. En la unidad n° 14 se potencia una de estas áreas en particular que es la relacionada al deporte y la recreación, principalmente a través del fútbol.

Sin embargo, desde la perspectiva socioeducativa se plantea como importante el trabajo haciendo foco en “(...) *sujeto social y entorno es clave para aportar a la organización de aprendizajes a partir de la organización de un modo de vida con bajos niveles de violencia y una cotidianidad organizada por el trabajo, el estudio, la cultura, el ocio, las relaciones fraternas y familiares.*” (Ed. Soc. 2) Poniendo en perspectiva contenidos educativos que resultan de mayor valor social y cultural de acuerdo a la circunstancia. Además, desde la misma perspectiva se propone abordar la comunicación con finalidad de fortalecer “(...) *la comunicación interpersonal y la resolución de conflictos (...)*” (Ed. Soc. 1) Este contenido se vincula con el área sujeto social y entorno, el cual es imprescindible al momento de pensar la acción socioeducativa en este contexto.

Frente a la infinidad de contenidos con valor social, cultural y educativo que se pueden elegir transmitir o mediar, el agente de la educación debe hacer un recorte subjetivo. Es decir que, en la transmisión educativa hay un cuota de *arbitrariedad*, en términos de Violeta Núñez (1999). Desde la perspectiva socioeducativa, se plantea la existencia de “(...) *dos niveles uno más de la vida cotidiana y de lo que uno puede trabajar como en el cotidiano(...)*” y otro más vinculado a “*Apoyar a que se instalen adentro de la cárcel experiencias que sean educativas. Pueden ser artísticas, pueden ser productivas(...)*” Contenidos con valor de uso que habilite a los sujetos a transitar e intervenir el mundo del cual es parte.

REFLEXIONES FINALES

En el transcurso del siguiente trabajo monográfico se han presentado conceptualizaciones importantes para el análisis de la experiencia en la unidad penitenciaria n°14 “Piedra de los Indios”, departamento de Colonia. Las entrevistas fueron realizadas en el marco de la monografía de egreso, los aportes fueron codificados y analizados. Los aportes extraídos de las entrevistas se trabajaron en articulación con el marco teórico propuesto.

Uno de los temas que surge como importante en este ámbito, es el trabajo socioeducativo. Considerando al trabajo socioeducativo como el que se plantea como línea de acción a nivel institucional, propuesta que se manifiesta con la creación del INR. Sin embargo, a pesar de que esta línea de trabajo se extiende a todas las unidades penitenciarias del país, las formas y tiempos de implementación es preocupación de cada unidad de internación. Siendo los directores/ras de cada unidad penitenciaria el primer habilitador o inhabilitador de propuestas socio educativas que posibiliten algún cambio en la vida de las personas en situación de privación de libertad.

Actualmente no existe el rol del Educador Social como funcionario de INR en unidades penitenciarias. Sin embargo, el trabajo socioeducativo en el ámbito punitivo se da por medio del contexto de encierro como centro de práctica para los estudiantes de la formación en educación social. Aspecto positivo considerando que la práctica antecede a la posibilidad del ejercicio profesional desde un rol pensado institucionalmente.

En relación a la institución punitiva, si bien se plantea como línea institucional el trabajo socioeducativo, este es casi exclusivo a través de lo laboral y educativo. Esto reduce las posibilidades debido a las escasas ofertas en estos dos ámbitos, con pocas plazas en relación a la totalidad de la población. Uno de las instancias donde es importante un trabajo socioeducativo es el ingreso a la unidad penitenciaria como persona en situación de privación de libertad. Este ingreso debe ser más amplio que el vinculado a la salud, debido a que las lógicas institucionales afectan a los sujetos de sobremanera. En términos de Goffman (2001) es “enculturación”, es decir la incorporación de una persona a nuevas formas de vida en el ámbito privativo de libertad. Este primer momento de acercamiento a la persona sería importante para el conocimiento del sujeto y para comenzar a pensar una estrategia de abordaje socioeducativa. Sin olvidar que instalar

una propuesta educativa conlleva tiempo para delimitar los objetivos, los contenidos y la metodología a utilizar.

Por otra parte el egreso es también un importante eje de trabajo, considerando a este desde el momento que la persona ingresa a la unidad de internación. Al no existir demasiadas políticas que sostengan el trabajo en el egreso de las personas privadas de libertad. Esto colabora a que, en todas las unidades penitenciarias, el abordaje sobre este tema depende en gran medida de los mandatos desde la dirección de cada unidad.

El trabajo socioeducativo en el egreso aborda la búsqueda de la satisfacción de las necesidades básicas (vivienda, trabajo, educación, entre otras). Si se considera que al momento de egreso, existe la posibilidad que la persona tenga un monto de dinero (peculio) generado a través del trabajo realizado en la unidad penitenciaria. Sería importante, como trabajo en esta línea de acción, el “(...) *acompañamiento [que] puede haber en la salida para eso, para el uso de eso.*” (Ed.Soc.1)

En clave de posibilidades socioeducativas, entiendo al Proyecto Educativo Individual (PEI) como relevante, considerando a éste como herramienta para el trabajo sobre la individualidad de las personas en una lógica institucional que atiende a la masa inhabilitando la acción transformadora en términos de Arendt (1997). En la búsqueda de articular el interés particular de los sujetos con las exigencias sociales del momento histórico en el cual se vive.

Por otra parte, y como otra propuesta de trabajo socioeducativa, se plantea abordar la grupalidad haciendo especial énfasis en el contenido sujeto social y entorno. Trabajando en un principio en relación al sujeto frente a la exigencias sociales “(...) *su proceso de socialización, sus relaciones y su circulación por el entorno.*” (Molina, 2003: 138) Y en segundo lugar en relación a las formas de vinculación con el entorno, para fortalecer el sentido de apropiación e identidad. Otro contenido que sería interesante trabajar a partir de esta línea en búsqueda de fortalecer la grupalidad, son los aspectos vinculados a la comunicación asertiva y la resolución de conflictos.

A modo de síntesis considero de suma importancia el posicionamiento político y ético del profesional de la educación en la institución punitiva. Si la función del agente de la educación es generar plataformas que posibiliten, al sujeto de la educación, nuevos soportes culturales y sociales. Este movimiento implica un reconocimiento de un otro, como sujeto de derechos lo que tiene participación directa con el abanico de ofertas a

Celiana Álvarez Hernández

proponer. Cuando no existe el reconocimiento del sujeto de la educación, la arbitrariedad al momento de la elección y la transmisión de los contenidos se vuelve implacable, proponiendo contenidos que, más que ampliar el espectro de posibilidades, lo sesgan. En este ejercicio, un profesional de la educación, debe cuestionarse “*¿Le reconozco como tal, en su alteridad radical, o acaso hago de él el objeto de mis manipulaciones para que sirva a mi satisfacción?*” (Meirieu, 2001: 10) He aquí la verdadera cuestión ética en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

ADESU (2009). *Educación Social. Acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: MEC.

AGAMBEN, G. (2005). *¿Qué es un dispositivo?* La Plata: Universidad Nacional de la Plata.

_____ (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ARENDT, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1996). *Entre pasado y futuro. Cap. IV. ¿Qué es la libertad?*. Barcelona: Península s.a.

_____ (1997). "¿Qué es política?". Edición Paidós: Barcelona.

AUGE, M. (1992) *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Barcelona: Gedisea.

BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grialgo.

CAMORS, J. (2009). *Historia reciente de la educación en Uruguay*. Grupo Magro: Montevideo.

DELEUZE, G., & GUATTARI, F. (1980). *Mil mesetas*. París: Les Editions de Minuit.

DURKHEIM, E. (1996). *Educación y Sociología. 1- La educación, su naturaleza y su papel*. Barcelona: Península.

FOUCAULT, M. (1981-82). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de cultura económica, México, 2002.

_____ (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Celiana Álvarez Hernández

FREIRE, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.

_____ (1997) *Educación y participación comunitaria*, en *Nuevas Perspectivas Críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

_____ (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno: Buenos Aires.

FRYD, P. & SILVA, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. España: Gedisea.

GARCÍA MENDEZ, E. (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Forum Pacis: Bogotá.

GOFFMAN, E. (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.

LAHERA, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

LAHORE, H., LOPEZ, G., PEREYRA, R. (2005). *El adolescente omitido y el educador discrecional*. En AA.VV. *Adolescencia y Educación Social: un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo, Centro de Formación y Estudios del INAU- AECI.

LARROSA, J. (2002). *Experiencia y Pasión*. En J. LARROSA, ENTRE LAS LENGUAS. LENGUAJE Y EDUCACIÓN DESPUÉS DE BABEL. (Págs. 165- 178) Barcelona: Leartes.

_____ «Sobre la experiencia». *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, [en línea], 2006, Núm. 19, p. 87-112. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367> [Consulta: 18/04/2020].

LARROSA, J., & SKLIAR, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.

MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

_____ (2001). *“La opción de educar. Ética y pedagogía”*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Celiana Álvarez Hernández

MELICH, J.-C. (2008). *Antropología narrativa y educación*. Barcelona: Universidad de Salamanca.

MIRANDA, F. (1997). *La relación educativa y la educación social. Aportes desde la reflexión pedagógica*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios de INAME.

MOLINA, G. (2003). *Dar la palabra*. Barcelona: Gedisea S.A.

MORIN, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisea: Paris.

NÚÑEZ, V. (1999). *Cartas para Navegar*. Buenos Aires, Argentina: Beazley.

OMS. (2001). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Imprime: Grafo, S.A.

ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

PALACIOS, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: Buenos Aires.

PASILLAS, M. A. (2004). *Estructura y modos de ser de las teorías pedagógicas*. ETHOS EDUCATIVO. Volumen 31, 07-34.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consulta: 14/06/2020]

RONDA ORTÍN, L. (2011). "El educador social. Ética y práctica profesional", en *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 51- 63.

TIZIO, H. (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Barcelona: OCTAEDRO, S.L.

ANEXOS

Guión de entrevista 1: operadores penitenciarios (Op 1, Op 2)

1. Presentación de trabajo a realizar, objetivos.
2. Consentimiento informado.

Descripción de la práctica laboral. Marco institucional.

1. Relato de la persona en institución punitiva, trayectoria, cambios.
2. Funciones y tareas:
 - a. Un día típico ¿Como es?
 - b. ¿Conoce / sabe de la existencia de un proyecto de trabajo institucional o de los objetivos de la institución?
 - c. ¿Existe incidencia de los OP en el proyecto institucional?

Valoración.

1. En su experiencia ¿Cuáles considera aspectos más fuertes del trabajo en la unidad, y cuáles los negativos?
2. Tensión entre objetivos e implementación de propuestas educativas en la unidad.
3. Posibilidades/ dificultades de lo educativo en contexto de encierro.

A futuro.

1. Si pudieras implementar mejoras ¿Cuáles serían?

Guión de entrevista 2: subdirección técnica de la unidad. (SDT)

1. Presentación de trabajo a realizar, objetivos.
2. Consentimiento informado.

Descripción de la práctica laboral. Marco institucional.

1. Relato de la persona vinculada a la institución punitiva, trayectoria, cambios.
2. Funciones y tareas:
 - a. Un día típico ¿Como es?

INR.

1. Cambios a partir del surgimiento del INR como política pública.
2. ¿Hay mandatos institucionales? ¿Cuáles son?
3. En relación al trabajo con las personas privadas de libertad ¿Cuáles son las posibilidades de la unidad para la articulación interinstitucional?
4. El INR tiene como base la rehabilitación ¿Qué papel juega la dimensión laboral y educativa? ¿Cómo es el acceso?
5. ¿Cómo se aborda el egreso?
6. ¿Se realiza algún seguimiento luego del egreso?

Experiencia “las casitas”

1. Presentación de la experiencia, cuando surge y cómo.
2. Personas que allí residen, convivencia, algún trabajo que se realice con las personas que viven allí que consideren diferenciado.
3. Relación con el egreso.

A futuro.

1. Si pudieras implementar mejoras ¿Cuáles serían?

Guión de entrevista 3: Educador Social (Ed. Soc. 1)

1. Presentación de trabajo a realizar, objetivos.
2. Consentimiento informado.

Descripción de la práctica laboral. Marco institucional.

1. Relato de la persona sobre su trayectoria académica, laboral e institucional como educadora social.
2. Situación laboral actual: rol que cumple, características del cargo, tareas asignadas.

INR- MIDES.

1. Cambios a partir del surgimiento del INR como política pública, incidencias en MIDES. Impactos en población privada de libertad.
2. ¿Existen mandatos institucionales desde MIDES en relación a personas privadas de libertad?
3. En relación al trabajo con las personas privadas de libertad, posibilidades de articulación interinstitucional INR- MIDES con otras instituciones y sectoriales (educación, salud, vivienda, empleo).

Educación social

1. Visión sobre el rol del Educador Social en el área punitiva, posibles acciones y tareas.
2. Relación educativa en ámbito punitivo.
3. ¿Contenidos probables?
4. Posibilidades del trabajo en red en el territorio para abordar el trabajo en ámbito punitivo.

A futuro

1. Si pudieras implementar cambios, virajes o innovaciones. ¿Cuáles serían?

Guión de entrevista 4 (drive): Educador Social (Ed. Soc. 2)

Información personal

1. Nombre y apellido.
2. ¿Cuál es tu trayecto académico?
3. ¿Cuál es tu experiencia laboral en el área punitiva?
4. En la actualidad ¿Trabajas en algún espacio vinculado a la privación de libertad?
5. ¿Cuál es el rol y las funciones que desempeñas?

Educación Social

1. ¿Consideras pertinente el rol del educador social en el área punitiva? ¿Por qué?
2. ¿Cuáles podrían ser los objetivos propuestos para el trabajo con los sujetos de la educación en la privación de libertad desde una visión socioeducativa?
3. Partiendo de la idea de sujeto de la educación y relación educativa de Violeta Nuñez ¿Cómo describirías la relación educativa en el ámbito punitivo?
4. Considerando los aportes de Violeta Nuñez en relación a los contenidos ¿Cuáles te parecerían pertinentes para el trabajo con las personas privadas de libertad?

Políticas públicas

1. Con la creación del INR en 2010 en tu consideración ¿Cuáles fueron los cambios que más impactaron en el ámbito punitivo?
2. ¿Podría favorecer la articulación interinstitucional en la intervención educativa social con las personas privadas de libertad?

A futuro

1. Si pudieras implementar cambios, virajes o innovaciones. ¿Cuáles serían?