

ARTÍCULO  
PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.1

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>  
Montevideo - Uruguay  
ISSN 2393-7076

---

**Inclusión, reclusión, locución<sup>1</sup>: la Educación en Contextos de Encierro**

Lic. Santiago Dentone<sup>1</sup>

Máquina barredora de la precariedad, la institución penitenciaria no se conforma con recoger y amontonar a los (sub)proletarios tenidos por inútiles, indeseables o peligrosos, y ocultar así la miseria y neutralizar sus efectos más desorganizadores; con demasiada frecuencia se olvida que ella misma contribuye activamente a extender y perennizar la inseguridad y el desamparo social que la alimentan y le sirven de aval.

63

---

Löic Wacquant “Las cárceles de la miseria”

**Resumen**

El título, por encima del juego de palabras, remite a las experiencias educativas en situación de reclusión en el marco de la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación en 2011. La Educación en Contextos de Encierro (ECE) nació con el cometido de profundizar la universalización de la educación básica y asegurar el ejercicio de su derecho, así como asegurar la *inclusión* de todos, a partir de reconocer y respetar la diversidad de los grupos sociales (Ordóñez y Techera, 2011). Pero al mismo tiempo nos proponemos abordar la locución

---

<sup>1</sup> Profesor de Lengua y Literatura (CeRP del Este) en ejercicio desde 2006. Actualmente da clases de Idioma Español y Literatura en UTU y liceos de Maldonado, y en la cárcel de Las Rosas. Fue docente titular del curso de Teoría Literaria en el CeRP del Este desde 2009 hasta 2014 y es profesor de Metodología de la Investigación y Análisis Literario hasta la fecha. Además es Licenciado en Comunicación Social (UCUDAL). Realizó una Especialización en Estrategias Comunicacionales de la Maestría en Comunicación (UCUDAL). E-mail: santidentone@hotmail.com

*“educación inclusiva”* desde una perspectiva incómoda: más allá de las buenas intenciones que de esta se infiere, ¿cuáles son las posibilidades reales de que los reclusos sean incluidos a la sociedad en el sentido más parcial del término: que dejen de delinquir?, ¿cuál es la forma de actuar de este interior que los repele?, ¿cómo operan los factores sistémicos de la exclusión?

**PALABRAS CLAVE:** inclusión – exclusión – educación – criminalización de la pobreza – psicoanálisis

### **Abstract**

The title, beyond the pun, refers to educational experiences in confinement within the context of the creation of the National Rehabilitation Institute in 2011. Inmate Education (ECE) was born with the purposes of expanding basic education globally, ensuring the exercise of the inmates' rights and guaranteeing the inclusion of all, being the recognition and diversity of social groups the starting point (Ordóñez and Techera, 2011). At the same time, we aim to address the term "inclusive education" from an uncomfortable perspective: beyond the good intentions that emerge from its enunciation, what are the real possibilities that prisoners can be included in society in the strictest sense of the term, in other words, that they renounce crime? What is the modus operandi of the interior that repels them? How do systemic factors of exclusion operate?

**KEY WORDS:** inclusion - exclusion - education - criminalization of poverty - psychoanalysis

## **“Inclusión”: el beneficio de la duda**

Que la palabra “inclusión” se proponga como eje temático del primer número de una revista dedicada a fomentar la reflexión del quehacer educativo permite constatar la relevancia que ha venido adquiriendo dicho término en los últimos tiempos. De acuerdo con la “gráfica de evolución anual de frecuencia de uso” que ofrece el sitio [lexicoon.org](http://lexicoon.org), desde la década de los 80 la palabra “inclusión” ha iniciado una curva ascendente exponencial. Actualmente, aparece vinculada a la Educación bajo su forma adjetival (educación inclusiva) probablemente a partir de la traducción anglicista (*inclusive education*). Pero también se observa significativamente asociada al campo económico a través de la expresión “inclusión financiera” (también inspirada en la anglosajona “*financial inclusion*” o “*inclusive financing*”). El incremento del uso de la palabra podría estar indicando una mayor atención al problema de la inclusión por lo que debería ser recibido con entusiasmo. Sin embargo, la propia universalidad u omnipresencia de su empleo ha dado lugar a cierta indeterminación semántica. Será preciso repensar los términos de inclusión y exclusión a partir de la discusión de su significado y la apertura hacia dimensiones que trascienden los límites institucionales de lo estrictamente educativo.

En ocasiones, las palabras cristalizan determinados significados que no llegan a explicitarse y que parecerían darse por sobreentendidos. Percibimos entonces que mientras su uso se extiende, su poder referencial disminuye. Gabriel Zaid, ingeniero y escritor mexicano, en un desafiante artículo titulado “Conectar lecturas y experiencias” (2012), advierte sobre cierto desfasaje petulante entre el lenguaje autocomplaciente de la academia y la experiencia, entre el claustro universitario y el afuera vulgar, entre la propia producción de teorías y el conocimiento. No importa de qué círculo de privilegio provenga la palabra, siempre debemos otorgarnos el beneficio de la duda. Para que las palabras digan algo hay que ponerlas en tela de juicio porque lo que deberíamos lograr es que circulen ideas y no meras palabras.

El vocablo “inclusión” se ha hecho moneda corriente aunque poco se sabe sobre su valor de cambio. En nuestro país aparece en cuanto documento sobre Educación se trate. Hablar de inclusión se ha vuelto parte de un gesto samaritano casi obligatorio. Sin embargo, no es común que nos detengamos a entender las complejidades que verdaderamente entraña el problema de la inclusión. A este respecto, el docente, escritor y crítico literario Gustavo Espinosa publicó un agudo análisis sobre las políticas inclusivas de los últimos años en Uruguay a partir de una crítica realizada al documento elaborado por la Fundación 2030 titulado “La educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente *inclusiva*”<sup>ii</sup>. Tras

reparar y comentar algunos de los pasajes del documento, el autor ironiza sobre los objetivos y la metodología de la llamada educación inclusiva: “lo primero y principal en un sistema educativo *genuinamente inclusivo* es franquear la entrada, aunque sea por la ventana. Lo que sucede luego en las aulas o el modo en que se egresa, son asuntos secundarios, subordinados al principio rector de la inclusión y determinados por él” (2015: 58). De acuerdo con lo que expresa el citado documento, la educación debe procurar la “inclusión de los jóvenes excluidos en una agenda personalizada, descentralizada y adecuada a la diversidad de la demanda”. La realización de este objetivo abrumador implicaría, según señala Espinosa, la selección de “contenidos líquidos” hechos a la medida de cada alumno: “la seducción, como único mecanismo posible y encubierto de *disciplinamiento*, jamás debe fastidiar o interrumpir el deseo de su propio objeto de deseo”. La lógica inclusiva, en esta versión *líquida*, perpetúa la lógica del mercado de la oferta y de la demanda, en cuanto que la oferta debe adaptarse (ilimitadamente) al gusto del consumidor y tiende a olvidar que los principios del conocimiento son (y deberían ser) irreductibles a los principios del mercado. Incluir, de acuerdo con esta acepción, equivaldría a una especie de certificación puramente administrativa, desprovista de todo sentido o valor. Incluir no sería tan distinto a aglutinar, masificar o trivializar.

La postura que defiende Espinosa no es ni original ni desconocida para quienes transitamos el ambiente educativo, pero está claramente ausente del ámbito gubernamental y periodístico (sea por la necesidad electoralista del resultado, en un caso, o por la necesidad mercantilista de la noticia, en otro). En el ámbito público parece dominar una especie de “pragmatismo fundamentalista” para el cual la estadística se constituye en el principal recurso argumentativo. Muchos recordarán que el presidente Tabaré Vázquez tradujo en un porcentaje el futuro éxito de sus políticas educativas (luego de abocar por un “modelo educativo de excelencia e *inclusión*” estableció la meta de que “el 75% termine el ciclo de enseñanza media”). Por su parte los medios periodísticos acuden a todo tipo de registro estadístico sin reparar en aspectos conceptuales o contextuales probablemente menos efectistas (y maniqueístas). Así, por ejemplo, se destaca que “Uruguay tiene la peor *tasa de aprobación* del Mercosur” situada en un 75% o que “*La tasa de repetición* del Uruguay supera a la de África subsahariana”.

El tratamiento político y mediático que se generó hace pocos años en torno al Liceo 4 de Maldonado puede servir de ejemplo para ilustrar la brecha que media entre la construcción de los discursos públicos y aquello que podría definirse como lo real. Este Centro Educativo se dio a conocer a través de los medios de comunicación por el reconocimiento recibido por parte de la NASA y por su casi nula tasa de repetición. Además de recibir públicos elogios de la

entonces directora de Secundaria, Alex Mazzei, el Liceo 4 ocupó páginas en los diarios y minutos en la televisión como ejemplo de gestión (o excepción que confirma la regla de lo mala que es -o *debe ser*- la Educación Pública). El secreto de su éxito se asociaba a la eficiencia en la gestión, asimilable a la de los colegios privados<sup>iii</sup>. Sin embargo, para muchos docentes de Maldonado, el secreto del éxito del Liceo 4 era un secreto a voces: en el Liceo 4 no había repetición porque, según se decía, “no se podía” mandar a alumnos a examen y porque existía toda una connivencia administrativa y docente que así lo determinaba. Más allá de la teoría educativa que pregona su director, los mecanismos de llevarla a cabo habrían sido improcedentes y encubiertos<sup>iv</sup>. Más recientemente los medios de comunicación se hacían eco de los números arrojados por los últimos datos estadísticos ubicando en el tapete al liceo 7 de Pocitos con el mejor índice de aprobación y al Liceo 13 de Maroñas como “el peor de todos”<sup>v</sup>. Lo que sigue resultando altamente inquietante -o irritante- es que ni los voceros del gobierno ni la prensa se ocupen de establecer criterios de calidad por encima de lo insignificante numérico: ¿qué aprendieron los que aprendieron?, ¿por qué aprendieron?, ¿qué otras diferencias, además de la cifra, existen entre los jóvenes “incluidos” del Liceo de Pocitos y los jóvenes al filo de la “exclusión” del Liceo de Maroñas?, ¿cuál es la situación de partida en cada caso? ¿Y entre los estudiantes de los “decadentes” liceos públicos y los bien reputados colegios privados?

Semejantes actitudes se deben, según suponemos, a intencionalidades políticas partidarias, a cierta pereza intelectual, al uso irresponsable y efectista de las estadísticas o a la combinación de las anteriores. Lo cierto es que la falta de un lenguaje explicativo que intente establecer relaciones de causalidad entre los resultados y las condiciones de vida de los alumnos constituye, más que nada, una forma desviada de culpabilizar a los excluidos de su exclusión. Desviada también porque desvía la atención de las verdaderas causas de la exclusión. La “educación inclusiva”, cuando es heredera de este paradigma excesivamente pragmático y exclusivamente numérico, incapaz de establecer asociaciones, se vuelve instrumento del “gran sistema de seguridad” tendiente a corregir las anomalías que el mismo sistema contribuye a generar. Tal como lo expresa el filósofo uruguayo Sandino Núñez:

(...) a pocos se les ocurre pensar las adicciones o el estado de violencia que asoma en cifras y diagnósticos y anécdotas de la crónica roja, a lo mejor tienen algo que ver con la desregulación misma del mercado, con el fetichismo alucinatorio de la imagen y los objetos, con la privatización radical del lenguaje (...). Ninguna adversidad es estructural, todas son presentadas y vividas como *anomalías* (...) nada que ver con el sistema social o económico, nada que ver con el capitalismo desregulado, con la ansiedad desarrollista, con la voracidad del hiperconsumo. Las anomalías son fallas en el gran sistema de seguridad que demuestran que hay que redoblar la seguridad y que algo fracasa en la gestión global de la vida biológica (2012: 109).

No deberíamos desvincular esta miopía intelectual de ciertas formas establecidas de interpretar la vida bajo criterios economicistas. Según sostiene Sandino: “una comunidad económica se entiende por mera adición o yuxtaposición; hay ricos y pobres y patrones y obreros y marginales y profesionales y mujeres y niños y etcétera” (2011: 135). Los números, los porcentajes, la estadística construyen un objeto hiperconcreto, incompleto, pragmático, peligrosamente parcial. “Lo más terrible”, señala Sandino, “ocurre a un nivel oculto” para lo cual es necesario desplegar un lenguaje político que tome el riesgo de “arriesgar una hipótesis inferencial sobre una relación antagónica (...): hay ricos *porque* hay pobres, hay capital *porque* hay una quita al trabajo asalariado”. Agregaríamos: hay incluidos *porque* hay excluidos. Esta suerte de lógica paradójica que acabamos de establecer entre la inclusión y la exclusión queda de manifiesto en el uso de la palabra “exclusivo” por parte de, por ejemplo, el lenguaje publicitario (servicio exclusivo, automóvil exclusivo, balneario exclusivo, tratamiento facial exclusivo). Allí donde “lo exclusivo”, aquello que me permite acceder a un círculo restringido de privilegio, es también “lo excluyente”, aquello que expulsa a otros de la posibilidad de acceder.

### **Criminalización de la pobreza y educación en cárceles**

El funcionamiento de las cárceles y la reciente experiencia educativa en las mismas pueden ayudarnos a comprender mejor la dialéctica paradójica inclusión-exclusión, ya que la cárcel es el lugar por antonomasia donde se patentiza la exclusión social.

Cuando Serafín J. García escribió aquellos versos del “Orejano” (“porque al copetudo de riñón cubierto/*pa'l que no usa leyes ningún comesario/lo trato lo mismo que al que solo tiene/ chiripá de bolsa pa taparse el rabo*”) estaba señalando en el lenguaje de la poesía gauchesca lo mismo que podría observar cualquiera que recorriera los centros penitenciarios del Uruguay: las leyes han sido dictadas por las clases dominantes y las cárceles fueron hechas para los pobres. No deberíamos asombrarnos de tan contundente y evidente proposición. Nuestra propia historia relata la forma en que se fortaleció al ejército nacional y demás instrumentos de control social ante la necesidad de combatir al gaucho, figura incompatible con el pujante modelo desarrollista de la modernidad uruguaya. Aún desde visiones actuales y autorizadas se admite que:

La cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema los genera y excluye, generando sus propios mecanismos que responden a una lógica del poder que impera en ese momento (Scarfó, sf: 292).

En Uruguay contamos con algunos datos recientes que demuestran los bajos niveles educativos y la precariedad laboral de los reclusos. De acuerdo al I Censo Nacional de Reclusos llevado a cabo en diciembre de 2010 por el Ministerio del Interior y el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (en Ordóñez y Techera, 2011), el perfil del preso coincidiría con el que se desprende de la definición de Scarfó. Resulta oportuno recordar que el 2010 se incluye dentro de un período de bonanza económica y de cifras históricas de ocupación. Aún así, si se atiende a la formación educativa de la población carcelaria de 2010 el censo arroja los siguientes resultados:

Primaria incompleta	4,2%
Primaria completa	26,0%
Ciclo Básico incompleto	19,2%
Ciclo Básico completo	7,8%
Bachillerato	6,2%
UTU	9,2%
Terciarios	2,1%

En materia laboral, entre los censados, el 16,6% tuvo su primer trabajo estable y remunerado antes de los 14 años y 34% entre los 14 y los 17 años. Es decir que la mayoría empezó a trabajar siendo menor de edad. Por otra parte, el 16,2% de los reclusos nunca trabajó o nunca tuvo un trabajo estable. Quienes afirmaron haber trabajado, el 42,1% fueron asalariados privados y en segundo lugar trabajadores por cuenta propia sin local (30,2%). En cuanto a la vivienda un 20% residía en un asentamiento.

De acuerdo con lo que señalan los autores de “Aportes para una matriz socioeducativa integral referida a las personas privadas de libertad y su entorno” (AA.vv., 2011), documento generado a partir del trabajo articulado de los variados actores del ámbito carcelario, para plantear un pensamiento sobre la exclusión y la criminalidad, hay que ubicarlo “en el marco de los procesos de exclusión, desafiliación, expulsión y segregación social actuales”:

Somos parte de una sociedad que no ha logrado aún la igualdad para sus miembros, donde el acceso a los derechos no está garantizado en sus niveles más básicos. La cárcel en este contexto, es uno de los mecanismos que hemos construido para la gestión de algunos de los efectos de esta injusticia inaugural (...) La cárcel sirve también como válvula de escape para la incomodidad que nos provoca como sociedad uno de los efectos de no haber podido resolver la cuestión de la igualdad: la percepción de la inseguridad (2011: 18).

La cárcel es “válvula de escape” y es, a la vez, mito de refundación. Desde este marco, la Educación en Cárceles es concebida como instrumento para la reconversión del individuo y, en definitiva, para la disminución del delito. La propia Constitución nacional, en su artículo 26, establece que “en ningún caso se permitirá que las cárceles sirvan para mortificar, y sí solo para asegurar a los procesados y penados, persiguiendo su reeducación, la *aptitud para el trabajo* y la *profilaxis del delito*” (abordaremos, más adelante, el valor que adquiere el trabajo para las sociedades actuales). Otros tantos documentos relativos a la formación educativa en cárceles plantean la función inhibitoria o desarticuladora del delito; proceso que se daría bajo el supuesto de que el conocimiento de derechos y deberes, y sus respectivas responsabilidades, determinarían un mayor respeto a los Derechos Humanos de otras personas; o que la adquisición de determinados saberes disciplinares podría restituirlos a la vía del trabajo, auténtico símbolo de la vida civilizada.

La Guía informativa del XX Curso Interdisciplinario de DDHH citada por Scarfó (sf. 293-294) sostiene que la Educación en Derechos Humanos (EDH) en el ámbito carcelario es: “(...) de vital importancia, no solo por ser un derecho, que hace a la esencia de todo ser humano, sino también por el beneficio personal de quien recibe educación y el impacto auspicioso de una EDH en la participación y pertenencia real en la sociedad. “

El propio Scarfó continúa alegando que “La EDH es un medio para promover ese conocimiento y respeto y, de esta manera, se convierte en un instrumento concreto de prevención de violaciones a los derechos humanos”. Luego de dejar por sentado que los presos se han visto *excluidos* por haber cometido delitos contra *las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados*<sup>vi</sup> agrega que el encarcelamiento no sería suficiente respuesta al fenómeno de la delincuencia: cuando los presos dejan de serlo “son puestos en libertad en la sociedad en que han delinquido. En consecuencia, hay motivos reconocidos para tratar de proteger a la sociedad contra nuevos delitos, mejorando a tal efecto las oportunidades de una reintegración con éxito de los ex-presos a la sociedad” (Scarfó, sf.: 294).

Educar en Derechos Humanos y en la aplicación práctica de los valores que estos integran es tarea difícil de llevar a cabo. En primer lugar, porque a menudo existen conflictos

entre diferentes situaciones concretas por más que se coincida en la valoración abstracta. Pero, principalmente, porque los llamados Derechos Humanos constituyen una especie de marco de referencia para un ser humano modelo, es decir, abstracto. Los principios y deberes que los derechos humanos pretenden irradiar como rayos a toda la sociedad simplemente no alcanzan o chocan frontalmente con las realidades materiales y simbólicas de gran parte de los hombres y mujeres que habitan esa misma sociedad que ideó tales derechos. Planteada de esta manera, la “reintegración con éxito de los ex-presos a la sociedad” podría concluir no más que en el noble principio de sus intenciones o, lo que sería peor, en reforzar el prejuicio de que los delincuentes no desean su reinserción.

Pero además hay algo de ingenuo y falso en la concepción de una sociedad que hay que proteger de la delincuencia o de un grupo de delincuentes que deben reinsertarse a la sociedad, porque eso nos impide ver que la sociedad es una sola y que el problema es, precisamente, de índole social. Tales imaginarios pueden estar en la base de posiciones decididamente fragmentaristas y violentas como la que supone la llamada “doctrina de la guerra social”. Hace pocos días el senador Jorge Saravia<sup>vii</sup> defendió ardorosamente la necesidad de ingresar a ciertos barrios de Montevideo “a sangre y fuego” en el marco de una “guerra social”, doctrina que estaría enmarcando, según el senador, “la realidad de las grandes ciudades de América Latina durante los próximos 30 o 40 años”. La nueva “guerra social” enfrentaría a dos sociedades: “una sociedad tradicional occidental que vive de determinada manera (...) que es una población como toda que sufre, vive y labura”, y “una nueva sociedad en construcción (...) que es la sociedad marginal que está tomando el territorio”, y a la cual Saravia identifica como “el enemigo”. El “enemigo” estaría habitando y tomando el control de “barrios como Casabó, el Marconi, Cerro Norte, los Palomares” (aunque aclara no estar estigmatizando la pobreza) y quien sufre su accionar sería “la gente que labura (...) que no tiene más remedio que ir a vivir allí”. Más allá de algunos comentarios que guardamos para más adelante sobre el valor asignado al trabajo como “paso de frontera” entre dos supuestas sociedades enfrentadas (y otros que obviaremos, como el dudoso sentido que se pretende otorgar al adjetivo “occidental” o la supuesta desvinculación en su oratoria del crimen y la pobreza) está claro que estamos frente a un pensamiento dicotómico y peligrosamente a-teórico. Como si las guerras territoriales se plantearan solo en esos territorios y en esas circunstancias. Como si realmente no existiera un escenario bélico de mayores proyecciones (como, sin ir muy lejos, la lucha de clases). Francamente podríamos llegar a pensar que este tipo de planteamientos reflejan la cara más contundente de la derrota.

Incapaces de entender el complejo proceso de inclusión-exclusión, y aún de responder

satisfactoriamente, se expulsa al otro a un afuera amenazante y estigmatizado como significante de “lo peor”; antimodelo contra el cual modelizamos nuestra vida digna (y occidental). Sostenemos, por tanto, la necesidad y conveniencia de entender a la sociedad como una realidad paradójica o una unidad dual<sup>viii</sup>. La paradoja, tal como figura en la versión española de la Enciclopedia Británica “juega al artificio de amalgamar ideas de apariencia contraria que son conciliables en la medida en que su propio contraste establece entre ellas un vínculo o que simplemente se avienen por la fuerza del ingenio”. Para entender mejor su funcionamiento y, eventualmente, poder incluir al “indeseable excluido” será preciso, antes, penetrar en la centralidad del discurso inclusivo.

### **Paradojas del discurso inclusivo**

Quienes tenemos el poder y la autoridad de formular la dicotomía inclusión-exclusión (economistas, políticos, empresarios, jueces, académicos, en fin, todo el grupo de los “privilegiados” del sistema) tenemos “un modelo implícito de la apoteosis del ser humano” tal como lo expone el ya citado Gabriel Zaid en otro artículo titulado “Modelos de vida pobre” (2012: 203-209). Para Zaid esta presencia no formulada explícitamente determina que de manera inconsciente (“no sujeta a crítica ni control”) oriente los razonamientos y los proyectos civilizadores. “Si el modelo fuera explícito”, sostiene Zaid, “saltarían a la vista consecuencias inesperadas” o, agregaríamos, posiblemente inconfesables por inmorales. El modelo del ser humano para el incluido es el de sí mismo, es decir: con estudios, con trabajo, con un sueldo digno, con auto, con celular, con tiempo, con “cultura”, con comida, con criada, con calefacción, con techo, con vestimenta adecuada, con proyectos de vida y un sin fin de posesiones más. ¿Será entonces que “la existencia de criadas, albañiles o campesinos -se pregunta Zaid- representa tan solo un problema de transición, mientras todos los miembros de la especie llegan a ser plenamente humanos?” Y qué decir sobre asalariados, analfabetos funcionales y presos. ¿O está previsto que cuando las criadas alcancen un título universitario quieran continuar siendo criadas? ¿Y que el rapiñero cuando logre las comodidades de un sueldo digno quiera continuar cometiendo rapiñas?

El razonamiento nos conduce a una primera paradoja: si en las sociedades capitalistas el dinero es el único medio de vida y el trabajo la única forma válida de obtenerlo, cómo pretendemos integrar a individuos expulsados por la falta de oportunidades laborales y salarios dignos; más aún, cuando la precariedad del trabajo o el desempleo no son hechos fortuitos sino elementos estructurales del sistema capitalista desde que la escala piramidal concentra la riqueza en unos pocos en base a la precariedad de muchos. La reconocida doctora en letras e investigadora uruguaya Alma Bolón (2014) define a la eterna promesa de la

“creación de puestos de trabajo” como una “razón extorsiva” del capitalismo (sea de izquierda o de derecha). Según sostiene, el trabajo representa “la apoteosis del individuo integrado” y cada vez más vitales en el proceso de inclusión aparecen el conjunto de beneficios que pueden obtenerse mediante la conquista de un trabajo bien remunerado. Del otro lado, quedan los residuos sociales que son arrojados a la delincuencia o al “trabajo” informal, indigno y repudiado por la sociedad integrada, pero a la vez fundamentales para la subsistencia de una masa social marginal (¿qué sería de quienes viven de la venta de drogas, la prostitución, la reventa de objetos robados, los limpiavidrios, cuida coches o demás emprendimientos no formales o directamente ilegales si se vieran impedidos de su sustento?). El trabajo instala la brecha social a tal punto que la delincuencia, según lo expresa Bolón, pasa a valorarse de forma desigual en tanto el delito sea cometido en el trabajo y contra el capital o fuera del trabajo contra la propiedad.

(...) las ruinas del trabajo dejadas por la razón creacionista de puestos de trabajo; entre esas ruinas, la figura del delincuente cobra su sentido (...) quienes no ocupan los puestos de trabajo cuya creación asegura la salvación reciben la andanada de odio de quienes sí los ocupan ¿qué otra cosa que odio son los linchamientos de Argentina o la voluntad uruguaya de bajar la edad de imputabilidad, para que así ocupen en la cárcel quienes son reacios a ocuparlo en el mercado de trabajo? Matar a patadas o encerrar en cárceles ¿no es acaso la manera de darle su lugar a quien no quiso o no pudo quedarse en su lugar? Contrapuesta al odio homicida que despierta el delincuente aparece la resignada aceptación de las muchas formas de corrupción, coimas, sobornos, presiones, manganetas e incumplimientos. ¿Por dónde pasa la diferencia entre estos delitos y los que comete el delincuente, si no es porque los primeros solo pueden cometerse si se ocupa un puesto de trabajo? (2014: 36).

La criminalización de la pobreza nos enfrenta a una segunda paradoja: los delitos perpetuados por individuos pobres segregados de la esfera laboral contra la propiedad (muchas veces de individuos de buen pasar económico beneficiados por las inequidades del sistema) reciben el odio y el castigo de la sociedad integrada, mientras que los delitos económicos (que muchas veces provocan daños en el bien público o, como los delitos fiscales, atentan contra los más pobres) reciben condenas judiciales y sociales mucho más benévolas o llegan a constituirse como prácticas aceptadas por la sociedad integrada<sup>ix</sup>.

Quienes trabajamos en instancias educativas con los reclusos con la buena intención de que desistan de delinquir una vez finalizada la condena judicial, tenemos la sensación de que nos faltan argumentos a la hora de querer convencerlos y de que, posiblemente, les estemos pidiendo demasiado. Cuando en el interior de la sociedad integrada existen las inequidades que existen: son pocos los que ganan millones y millones los que ganan poco o nada (mientras la sociedad sacraliza la acumulación de la riqueza y el consumo, estableciendo verdaderos rituales

de adoración a los más “poderosos”); cuando en el interior de la sociedad se producen todo tipo de abusos, avivadas, amiguismos, privilegios y picardías (cuando no delitos) para el acopio y acumulación de dinero (mientras que la sociedad se muestra impasible a tales tipos de injusticias normalizadas); cuando “la injusticia inaugural” ha provisto a unos de mucho y a otros de poco (mientras que la sociedad nunca compromete las medidas necesarias para equilibrar la balanza); en fin, cuando el individuo se encuentra efectivamente aislado y desprotegido frente a una sociedad agresiva y repulsiva, ciertas exigencias o solicitudes son abusivas y ciertos llamados a la responsabilidad pueden resultar más bien cínicos.

### **La brecha simbólica y la “silla vacía” de la Psicología**

Al inicio de este ensayo nos preguntábamos sobre las posibilidades reales de que los delincuentes dejaran de delinquir. A la luz de lo visto, el problema resulta más complejo de lo que se presume. En todo caso, algo que se postule como solución no podría limitarse al ámbito educativo o represivo. El problema del delito exige más que adoctrinamiento o prohibiciones. Para que la situación delictiva cambie, otros tantos posibles deben ocurrir en el seno de la sociedad incluida.

En lo que refiere específicamente al papel de la Educación en Contextos de Encierro, entendemos que nuestra tarea requiere algo más que la transmisión de conocimientos disciplinares. Promover competencias y saberes específicos puede ampliar los horizontes humanos y enriquecer la vida humana, pero difícilmente puedan enseñarse los contenidos necesarios para competir en el mercado laboral (la competencia resultaría, por otra parte, en la derrota de otros). Es preciso que el docente también ayude a propiciar un ámbito de diálogo franco que acompañe al sujeto a reconocerse en una realidad inundada de inequidad social. Como señala Magendzo, la educación en contextos de encierro implica “una metodología experiencial y activa, donde la gente confronta ideas, problematiza su realidad y enfrenta situaciones y problemas de la vida personal o colectiva. Enfrentar los problemas significa admitir los conflictos, analizar contradicciones, manejar tensiones y dilemas que están implícitos en el conocimiento y en la experiencia diaria” (en Scarfó, sf.: 295). En otras palabras, también es preciso ayudar a comprender o, si se quiere, exteriorizar la brecha simbólica. Ante la carencia de elaboraciones simbólicas más complejas, es común que los reclusos se asuman en el rol al que la sociedad dominante los ha reducido.

Quizás “admitir conflictos” o “manejar tensiones” no sea lo suficientemente transformador, pero para personas que se sienten y viven como “seres residuales”<sup>x</sup> puede ser

una forma de transformar al menos su autoconcepto para poder llegar a ocupar un rol más positivo en el devenir de su vida. Como lo expresó el psicoanalista Donald Winnicott “el individuo llega a sentirse responsable por el mal medio ambiente del que en realidad no es responsable y al que (si lo supiera) podría echar la culpa de haber turbado la continuidad de su proceso innato de desarrollo” (en Anfusso e Indart, 2009: 63). Los procesos educativos deben partir, entonces, de la reivindicación de la persona humana en situación de reclusión así como “ofrecer un marco posible de transformación de las causas que desembocaron en la situación delictiva” (Ordóñez y Techera, 2011: 33). La Educación en Contextos de Encierro nos exige replantearnos el concepto tradicional de Educación. Y posiblemente lo mismo pueda decirse sobre toda la educación formal: en su concepción más abarcadora la Educación debe entenderse en el sentido de ayudar a conocerse; y ayudar a conocerse significa, también, ayudar a vivirse.

Recuerdo el reclamo angustiado de un recluso que, luego de recaer en prisión por desacato a la prohibición de acercarse a su ex mujer, expresó más o menos estas palabras: “Cuando salí de acá ni sabía lo que iba a hacer. Arranqué y fui a patearle la puerta porque sé cómo trata su novio a mis hijas. Fíjese que ahora estoy hablando con usted que es un profesor, porque acá no tengo a nadie más con quien hablar esto ni de lo que puedo hacer”. Le pregunté entonces si no había un Psicólogo en la cárcel a lo que me respondió con una mueca de decepción y enojo: “¿Psicólogo? Cuando fui me dijo: tomate estas pastillas”. Esta breve anécdota no es fortuita, nos conduce a un pensamiento más profundo sobre el exiguo papel que se otorga a la Psicología hoy en día en los Centros de Formación: ¿es posible contribuir, en un proceso de formación -carcelaria o no carcelaria-, al complejo tránsito por la vida, prescindiendo absolutamente de un campo de saber tan indispensable como la Psicología?

En lo particular, siempre me ha resultado cuestionable la ausencia deliberada del Psicoanálisis<sup>xi</sup> de los programas de Formación Docente y, sobre todo, del Plan de estudios de Educación Inicial y Media<sup>xii</sup>. La sociedad en su conjunto está cediendo demasiado al prescindir de los conocimientos adquiridos sobre el funcionamiento de la psiquis durante todo el siglo XX hasta la actualidad. Más allá de las aplicaciones clínicas, tan necesarias como intermitentes en las instituciones educativas, nos estamos denegando una posibilidad de colectivizar sentires y saberes sobre los aspectos más cruciales de la vida: la trascendencia de los primeros años de vida en el desarrollo psíquico del ser humano, la interacción individuo-ambiente, la conformación de la personalidad, la incidencia de la sexualidad en nuestra vida psíquica, las implicancias del vínculo materno, los estímulos positivos y negativos del aprendizaje, las relaciones entre los modos de enseñar y los deseos de conocer, la importancia del juego, de la creatividad, el rol del lenguaje y demás aspectos que intervienen en la conformación del

equilibrio psíquico y emocional de los seres humanos. Cuestiones directamente vinculadas a la felicidad personal, a la sana convivencia con el otro, a la enorme responsabilidad y compromiso que asumimos al ser padres y madres. Pocas veces logro más atención en mis clases de Idioma Español o Literatura que cuando converso de estas cuestiones con mis alumnos, saliendo transitoriamente del programa. Sin embargo, entre tantas especificidades, ninguna disciplina hay que ayude a entender específicamente el universo de la psiquis y a mejorar los vínculos humanos.

Volviendo al fenómeno delictivo, desde el Psicoanálisis también se plantea la relación entre la delincuencia y las experiencias más tempranas en la vida de las personas. Winnicott, por ejemplo, plantea que “la fase inicial de la delincuencia es la tendencia antisocial de niños y adolescentes que roban buscando a la madre perdida y destruyen o molestan intentando recuperar el marco confiable, el hogar y la función paterna de los que fueron desposeídos” (en Anfusso e Indart, 2009: 184). Simplificando un tanto las cosas podría decirse que quienes han vivido la falta, quienes no han recibido lo suficiente (hablamos de amor), difícilmente estén capacitados psíquicamente para dar. La demanda del niño, al no haber sido satisfecha en su momento, se prolonga en la vida adulta manifestándose en la incapacidad de dar. El adulto, aquel niño carenciado, es incapaz de dar al otro lo que él mismo continúa reclamando, por lo general, mediante la manera comportamental del egoísmo y la dificultad de comprenderse partícipe de una red social. Ya Freud señalaba esta tendencia del individuo a reaccionar contra la civilización que le ha infligido daños, desarrollando “una resistencia proporcional contra las instituciones de la civilización correspondiente” (1988: 2968) Desde esta perspectiva el analista cumpliría un rol de “ambiente facilitador” y el “curar” sería metáfora de “cuidar” o “criar” (Anfusso, 2009: 219) como sustituto de la “función madre” detenida o desviada por faltas ambientales. Las Instituciones Educativas deberían constituirse como especies de “prótesis sociales” capaces de restituir aquello que muchos apreciaron y perdieron antes de tiempo.

La integración del sujeto a la sociedad es producto de un largo recorrido psíquico evolutivo que se adquiere cuando se logra transitar del “yo” al “tú”. Ese proceso, que subyace a la “preocupación” por el otro y que es el fundamento del respeto y la defensa de los derechos humanos, no depende de un simple acto de voluntad del sujeto. Habida cuenta de los hechos fortuitos que condicionan nuestra personalidad, Winnicott llega a afirmar que “la salud es cuestión de suerte”. El perfil psicológico de la mayor parte de los hombres y mujeres privados de libertad responde a las secuelas propias de la brusquedad con la que transcurrió su desarrollo y a las interrupciones entre el sí mismo y el ambiente. De ello se derivan las características que observaron Ross, R. R. y Fabiano, E. A a partir de una investigación realizada en un Instituto

carcelario de Canadá (citado por Scarfó, sf: 302). De acuerdo con el estudio estos individuos “adolecen de falta de autocontrol”, “son egocéntricos” “no pueden establecer relaciones de causa efecto” por lo que “perciben las normas sociales como arbitrarias”, “son incapaces de imaginar soluciones alternativas o de conceptualizar un planteamiento gradual para alcanzar los objetivos”.

Por lo tanto, para poder reconstruir, en parte, la experiencia (en cierto modo fallida) de iniciación a la vida social, parecería necesaria -más bien indispensable- la existencia de un tercero: papel correspondiente a la función y al saber disciplinar del Psicoanalista. El Psicoanálisis realizaría, entonces, aportes a los procesos de inclusión relacionados con las dimensiones sociales y simbólicas en tanto que introduce el lugar del tercero en los procesos que involucran a los sujetos con el ambiente (Schroeder, 2008: 146). Pero también, desde una visión más global, podríamos sostener que el rol del analista no difiere en algunos aspectos del rol del docente. Al menos esto resulta bastante claro en lo referente a la Educación en Contextos de Encierro. En tal caso, como sostiene Verónica Frejtman, lo que se demanda del educador consiste en ofrecer “herramientas, despertar inquietudes y encender algún deseo” (en Ordóñez y Techera, 2011: 25) o, como concluye el grupo multiinstitucional anteriormente mencionado, se requiere apuntar al desarrollo de un fuerte “sentido de vida”, un “proyecto de vida” y una “estructura ética personal” (AA.vv., 2011: 28). No obstante, consideramos que todo el sistema educativo -formal o no formal- de alguna manera debe fortalecer su rol transicional en la vida de los sujetos desde el marco teórico que ofrece una teoría de la personalidad o de la vida afectiva e intelectual, ya sea incorporando la Teoría Psicoanalítica al conjunto de saberes disciplinares, formando a los docentes en esta materia o auspiciando un vínculo mucho más próximo y sostenido entre los especialistas y los alumnos.

En suma, pensamos que el problema de la inclusión exige discutirse seriamente desde la complejidad que constituye una realidad de dimensiones entrelazadas. Es preciso analizar el tema de la inclusión educativa en relación a factores económicos, culturales, simbólicos, laborales, jurídicos, etc. Por otra parte, debemos plantearnos qué clase de equilibrios deseamos establecer entre una pedagogía del saber y una pedagogía del ser (si es que pueden considerarse términos contrapuestos). Las Instituciones Educativas, además de impartir conocimientos específicos orientados al mercado laboral, necesitan ocupar esa “función madre” a la que referimos anteriormente, que media entre el individuo y la sociedad. En ese sentido nos queda también vencer prejuicios y resistencias que persisten en relación a la Psicología.

Los cambios estructurales en el sistema educativo, recurrentemente proclamados, ni están cerca de ocurrir ni se avizoran a mediano plazo. Y esto es así porque la Educación es ya

un subsistema del sistema económico universal imperante; el único, por otra parte, que se piensa posible. Todo cambio estructural profundo supondría arriesgarse a tomar un camino del que no tenemos certezas y que, en todo caso, no podríamos emprender en solitario. No significa esto que debamos resignarnos a aceptar la realidad que se nos impone. Desde el lugar que solo propicia la reflexión crítica nos cabe plantear una dialéctica “in-ex” profunda y abarcadora a fin de comprender el tránsito entre el adentro y el afuera, favorecer integraciones y relaciones de equidad, acompañar y propiciar la creación del mundo propio y del propio mundo.

---

## Notas

<sup>i</sup> Según el Diccionario de la RAE: grupo de palabras que funcionan como una sola pieza léxica con un sentido unitario y cierto grado de fijación formal.

<sup>ii</sup> El documento fue elaborado y firmado por Fernando Filgueira, Martín Pasturino, Renato Operti y Ricardo Vilaró.

<sup>iii</sup> La nota publicada por el diario El País titulaba: “Liceo público con materias y resultados de privado”. Claramente, el título parte de otro supuesto popular que no suele contextualizarse debidamente. Además de que se tiende a simplificar la diversidad del universo público y del universo privado en dos modelos abstractos de mal y buen funcionamiento respectivamente, se omite analizar los factores asociados a los también supuestos malos y buenos rendimientos. La nota generó un extenso debate en la sección de “Comentarios” sobre el punto de vista sesgado del titular y sobre la “verdadera realidad” del Liceo 4. Puede consultarse en: <http://www.elpais.com.uy/informacion/liceo-publico-materias-resultados-privado.html>

<sup>iv</sup> Desde el 2015 ha habido un cambio en la dirección del liceo y, con este, los números asombrosos y los focos de los medios se han corrido hacia otras “realidades” hiperestésicas.

<sup>v</sup> Bajo el título: “Liceo 13, el peor de todos: mejoró pero sigue siendo el que más repiten” el diario El Observador publicó los resultados de los últimos datos de aprobación. Disponible en <http://www.elobservador.com.uy/liceo-13-el-peor-todos-mejoro-pero-sigue-siendo-el-que-mas-repiten-n287349>

<sup>vi</sup> En este sentido cabe señalarse que la mayoría de los reclusos han sido condenados por delitos contra la propiedad, como es el caso de las rapiñas (36%) y los hurtos (14.8%), o por narcotráfico (10.4%). Estos delitos y otros en menor porcentaje están relacionados directa o indirectamente a situaciones de pobreza. Los delitos económicos representan el 1.1% .

<sup>vii</sup> Saravia, J. (5 de Julio de 2016). Radio El Espectador (transcripción del audio). (D. Castro, Entrevistador) Montevideo, Uruguay. <http://www.espectador.com/sociedad/337687/jorge-saravia-la-policia-tiene-que-entrar-a-sangre-y-fuegoF>

<sup>viii</sup> En Psicología estos conceptos se encuentran asociados a la Teoría de Donald Winnicott.

<sup>ix</sup> Otra paradoja que podría inscribirse dentro de la lógica neocapitalista de la profanación de lo público y la sacralización de lo privado. Sandino Núñez sostiene que la aceptación y la necesidad de este mundo que impone el capital está ya metido en “la lógica vital y metabólica de la masa y hasta del pueblo (hasta el punto en el que las medidas políticas anticapitalistas serán vividas como profundamente impopulares). (Núñez, 2015: 38 )

<sup>x</sup> Término que se ha extendido a partir de la lectura de la obra de Zygmunt Bauman.

<sup>xi</sup> Nos referimos específicamente a esta Teoría Psicológica y no a otras en el entendido de que es la que plantea de forma más elaborada una teoría del desarrollo psíquico y la personalidad. No obstante, no es nuestra intención excluir lo que puedan aportar otras corrientes psicológicas.

<sup>xii</sup> En Uruguay se pueden tratar algunas nociones de Psicología dentro de los programas de Filosofía. Recientemente, en Argentina se ha incorporado Psicología al 4to año de Educación Secundaria, cuyo mapa curricular puede consultarse en: [abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/.../secundaria/.../psicologia.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/.../secundaria/.../psicologia.pdf). No obstante, entendemos que la Psicología debería acompañar el crecimiento del individuo desde su formación inicial.

## Referencias

AA.VV. (2011), *Aportes para una matriz socioeducativa integral referida a las personas privadas de libertad y su entorno*. Montevideo: Fundación Entre Todos.

Anfusso, A. (2009), *Moralidad, superyó, delincuencia, democracia*. En Anfusso, A. e Indart, V. *¿De qué hablamos cuando hablamos de Winnicott?* Montevideo: Editorial Psicolibros.

Bolón, A. (2014), *El trabajo, un campo en ruinas*. (Colectivo Prohibido Pensar, Ed.) Revista de ensayos. *Capitalismos de izquierda* (nº2), 33-37.

Espinosa, G. (2015), *Episodios recientes de la analfabetización del Uruguay*. (Colectivo

---

Prohibido Pensar, Ed.) Revista de Ensayos: Educamiento (nº7), 51-61.

Ordóñez, F. y Techera, J. (2011), *Educación formal en cárceles: Diálogos en construcción*. Montevideo: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo e Instituto Nacional de Rehabilitación.

Freud, S. (1988), *El porvenir de una ilusión* [1927]. En Freud: Obras Completas vol. 17 (págs. 2961-2992). Hyspamérica ediciones Argentina.

Núñez, S. (2011), *Disney War*. Montevideo: Editorial HUM.

\_\_\_\_\_ (2012), *El miedo es el mensaje*. Montevideo: Editorial HUM.

\_\_\_\_\_ (enero-febrero de 2015), *Un lugar para la militancia intelectual* (Colectivo Prohibido Pensar, ed.) Revista de Ensayos: Militancias (nº5), 5-39.

Scarfó, F. J. (sf.), *El derecho a la educación en las cárceles como garantía para la educación en derechos humanos*. Revista IIDH, vol.36, 291-324. <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>

---

80

Schroeder, D. (2008), *Exclusión social. Aportes del psicoanálisis a los procesos de inclusión*. En AA.vv, *Exclusión-Inclusión II Coloquio Emergencia Social* (págs. 244-251). Montevideo: Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis.

Zaid, G. (2012), *Leer*. México: Editorial Océano.

Recibido: 24/07/2016

Aprobado: 14/11/2016