**Poniendo en juego lo público. Abordajes filosóficos sobre la educación en cárceles**

**Mónica A. Córdoba,** Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro, Doctoranda en Educación (UNTREf). Docente de la cátedra “Metodología y Técnicas de la Investigación de campo”, FFyL, UBA. Integrante del Programa de Antropología y Educación (PAE), ICA, FFyL, UBA. Integrante de la Red de Investigación en Antropología y Educación (RIAE). monikacordoba@hotmail.com

**Jorge R. Martínez,** Licenciado en Sociología (UBA), Diplomado en Prácticas escolares en contexto, FLACSO. Ex docente Institutos Rocca, Agote e Inchausti. Ex coordinador Módulo 3, CENS 24, Complejo Penitenciario Federal CABA, Maestrando en Políticas públicas en desarrollo con inclusión social, FLACSO. jorgrmart@gmail.com

**INTRODUCCIÓN**

Este trabajo forma parte de una investigación cuyo objetivo general consiste en presentar una mirada crítica sobre los procesos de socialización en torno a la vida ciudadana de niños/as, adolescentes y adultos que se encuentran cursando su escolaridad en contextos de encierro punitivo.

En la ciudad de Buenos Aires el Programa de Educación en Contextos de Encierro abarca tres Centros de Régimen Cerrado para menores (niños/as y adolescentes), el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (conocido como *cárcel de Devoto*) y en los Centros de Rehabilitación Casa Flores, Casa Puerto, Casa Lucero (ex CeNaReSo)[[1]](#footnote-1). En cada una de estas instituciones funcionan Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) y escuelas primarias.

 Al iniciar la búsqueda de bibliografía especializada seleccionamos el artículo de Scarfó y Aued (2013) en el cual los autores plantean una reflexión sobre el por qué y para qué de la cárcel y sobre el necesario fortalecimiento de la educación en los contextos de encierro como un derecho y no como un *beneficio*. Nuestra atención se dirigió especialmente hacia un párrafo donde los autores plantean que : “ (…) no debemos olvidar el rol de la escuela como espacio público dentro de la cárcel (que aunque no tengamos acceso también es pública) (…) La escuela no debe convertirse en una “guardería” de los/as presos/as sino que deben acceder a ella de manera irrestricta justamente porque la institución educativa es pública lo que conlleva a pensar a la escuela como un espacio de participación social indispensable a la hora de la formación de ciudadanía” (Scarfó y Aued, 2013:94). A partir de esta y otras lecturas comenzamos a plantearnos interrogantes acerca de la escuela pública que funciona en el interior de una cárcel; fuimos elaborando otros cuestionamientos acerca de los sentidos construidos en torno a la escuela como institución de la modernidad y por lo tanto como espacio público. De manera que el objetivo del presente escrito consiste en desarrollar las diferentes concepciones acerca de *lo público* y aplicarlas al análisis de la escuela como *espacio público* dentro de la cárcel.

**LOS DIVERSOS SENTIDOS DE “LO PÚBLICO”**

Partimos de considerar a *lo público* como un espacio de límites fluctuantes cuyos sentidos son construidos históricamente. Sostenemos que la reconstrucción acerca de las diferentes concepciones de *lo público* implica no solo diferenciarlas de las nociones de sentido común, sino también indagar acerca de los usos filosóficos del término.

Las nociones de sentido común suelen identificar a *lo público* como aquél espacio opuesto a lo privado, construyendo así una oposición entre lo que queda expuesto y lo no visible. De esta forma se asume a *lo público* como lo manifiesto, ligado por tanto a la libertad de expresión, en contraposición con lo doméstico, lo privado. Se pueden detectar otras construcciones de sentido en torno a *lo público* y que estarían ligadas a: lo estatal, lo vinculado a un interés compartido, lo accesible a todos, la igualdad de oportunidades, lo que incumbe a todos. Así como lo privado también se asociaría con lo referente a la propiedad privada y lo relacionado con la vida cotidiana familiar.

Nuestro interés está guiado por una línea de indagación que rastrea la historicidad del concepto de *lo público* y que pretende ser superadora de aquellas pre-construcciones de sentido común, algunas de las cuales fueron mencionadas en los párrafos anteriores. Comenzaremos analizando como operaban las distinciones entre *lo público* y *lo privado* en la antigua Grecia, es decir desde una mirada euro-céntrica[[2]](#footnote-2).

Según la conceptualización de H.Arendt (2008), en la Antigua Grecia solo dos actividades humanas se consideraban políticas, la acción y el discurso. El vínculo entre ambas, consideradas iguales y coexistentes, arrancaba a los individuos de la esfera privada orientada a la satisfacción de necesidades. Es decir que si *lo público* se vincula con la deliberación y la acción, se le opone todo aquello que no deja actuar ni tomar la palabra.

Si bien en la Antigua Grecia la actividad política se daba entre iguales, esta misma ya generaba una partición entre iguales y desiguales. En palabras de la autora: “sin poseer una casa el hombre no podía participar en los asuntos del mundo debido a que carecía de un sitio que propiamente le perteneciera” (Arendt, 2008:42). Por lo tanto, la concepción de igualdad no estaba ligada a la justicia sino que “ser libre era serlo de la desigualdad” (2008: 45).

En este sentido, se puede plantear al espacio público entre los griegos como deliberativo y guiado por el esfuerzo de construir un espacio común/compartido pero a su vez restringido por la formación de la identidad social, en la labor, en el trabajo o en la vida activa (Cullen, 2010). En este marco, la deliberación le otorga al espacio público su dinamismo y su carácter político fundamental. En síntesis, comprende el espacio físico y simbólico donde acontece la política.

En la modernidad europea, tanto el capitalismo mercantil como las nuevas formas institucionales de poder político, crearon las condiciones que posibilitaron el surgimiento de una nueva forma de esfera pública (Thompson, 1996).

La obra de Kant, en particular el texto “¿Qué es la ilustración?”- escrito en 1784- permite profundizar las nociones sobre *lo público* y *lo privado* construidas durante la modernidad europea. La mirada kantiana vincula lo racional con *lo público* al sostener que: “el uso público de la razón siempre debe ser libre y es el único que puede producir la ilustración de los hombres. El uso privado en cambio, ha de ser con frecuencia severamente limitado, sin que se obstaculice de un modo particular el progreso de la ilustración” (Kant,[1784],1978). De manera que mediante el uso público de la razón se tiene la libertad de pensar por sí mismo y de exponer las ideas ante un público *docto,* esta forma de empleo de la razón permitiría reflexionar con libertad ilimitada sobre asuntos comunes. El uso privado de la razón quedaría restringido, según Kant, para aquellos que ocupan un puesto civil o ejercen una función pública.

Foucault (1999) analiza la mirada kantiana ligada al uso puro y legítimo de la razón, preguntándose ¿cómo asegurar un uso público de la razón? ¿Cómo el uso de la razón puede adoptar la forma pública? (1999:340). A estos interrogantes, le agregaríamos otros que fueron surgiendo al avanzar en las lecturas de los autores seleccionados: ¿cómo se vinculan estas concepciones sobre el uso de la razón con la idea de representación?¿Por qué se vincula el uso público con la noción de disciplinamiento?

La autonomía, expresada en la concepción kantiana de “pensar por sí mismo”, define individuos libres e iguales que a través del contrato social ceden la soberanía a un Estado. Esta delegación de la soberanía se vincula con la noción de representación política desarrollada por Locke. De manera que en la modernidad “ya no son la acción y el discurso los que definen el espacio público y constituyen la ciudadanía. Es la ciudadanía, como derecho de individuos libres e iguales, la que se expresa en la representación política (…)” (Cullen, 2009). Aquellos capacitados para desarrollar un uso público son quienes fueron disciplinados en el uso legítimo de la razón -los *doctos*-, de allí surge la vinculación entre este modo de uso de la razón y el disciplinamiento.

De particular importancia por los debates a que dio lugar, ha sido la conceptualización de J. Habermas sobre la emergencia de la esfera pública en las sociedades capitalistas, como ámbito analíticamente distinguible del aparato del Estado y del mercado. Habermas, en la línea reconstructivista, recupera la noción de un sujeto que comparte y dialoga en forma argumentativa en un contexto de igualdad. De manera que “esta situación ideal del habla (…) permite remozar la idea moderna de lo público como ámbito de vigencia del diálogo argumentativo para resolver los conflictos” (Cullen, 2007).Estas acciones comunicativas mediadas simbólicamente por el lenguaje conllevan la noción de participación en un espacio

-esfera pública- en el cual los ciudadanos deliberan sobre cuestiones comunes[[3]](#footnote-3). Esta concepción de la vida social pública de carácter esencialmente dialógico fue criticada por J.B. Thompson (1996) y también desde posturas identificadas como feministas y representadas por Nancy Fraser (1992)[[4]](#footnote-4).

Los planteos deconstructivistas de Foucault (1999) y de Agamben (2007) elaboran una línea de indagación que complementa a aquella que reconstruye la concepción de contrato social bajo el paradigma liberal.

En párrafos anteriores mencionamos que el surgimiento del Estado moderno supone la cesión de la soberanía a través del pacto social originario. Esta legitimación del poder es entendida por Foucault en términos de disciplinamiento, que supone que gozamos del “derecho a pensar como se quiera con tal que se obedezca como se debe” (Foucault, 1999:339).

El autor sostiene que resistimos al disciplinamiento que inviste al cuerpo - disciplinamiento de la singularidad - así como a las estrategias de poder que pretenden un control exhaustivo sobre la vida (biopoder).

Las ambigüedades vinculadas con la delegación de la soberanía son también deconstruídas por Agamben quien sostiene que el contrato social al incluir también excluye. “Estar-fuera y, sin embargo, pertenecer” (2007:75), es la frase que Agamben propone para explicar la estructura topológica del estado de excepción y la base de sus críticas al totalitarismo moderno “que permite la eliminación física no sólo de los adversarios políticos sino de categorías enteras de ciudadanos que por cualquier razón resultan no integrables al sistema político” (2007:25).

Las posturas de ambos autores remiten por tanto a la concepción de un espacio público ligado a la resistencia frente al disciplinamiento de las singularidades y al biopoder que dispone de su vida natural (*nuda vita*)[[5]](#footnote-5).

Otra mirada hacia el espacio público está constituida por el aporte de E. Lévinas quien sostiene que “el hombre libre está consagrado al prójimo, nadie puede salvarse sin los otros…nadie puede quedarse en sí mismo: la humanidad del hombre, es una responsabilidad por los otros” (2001:130). Es decir que la presencia de lo Otro con sus particularidades, con su singularidad constituye la evidencia del mundo social.

La enorme obra de Emmanuel Lévinas nos coloca en el complejo trance de seleccionar, arbitrariamente, aquellos tópicos sobre los que reflexionó. En todos los casos queremos manifestar que intentaremos ser fieles a sus principales líneas de pensamiento aunque recortemos parte de su obra para esta sucinta presentación.

La audacia y profundidad de Lévinas ha llevado su reflexión hacia los mismos inicios de la filosofía para descentrarla y proponer un doble origen: en la tradición Occidental y la Hebrea. Propone un nuevo inicio para la filosofía, no ya como amor por el saber sino como saber que nace del amor. La propuesta filosófica de Lévinas gira en torno a la tensión Mismo/Otro, Inmanencia/Trascendencia, Ontología/Ética, Libertad/Responsabilidad (Kronzonas, 2015).

Lévinas sostiene que la *responsabilidad* (el cuidado del otro) se configura a partir de la no indiferencia- la vulnerabilidad- es decir el estar siempre expuestos a la interpelación del Otro. El autor sostiene que: “la justicia aparece siempre a partir del Rostro, a partir de la responsabilidad respecto de los demás, e implica juicio y comparación, comparación de lo que en principio es incomparable, pues cada ser es único: cualquier Otro es único. Con esta necesidad de ocuparse de la justicia aparece la idea de equidad, en la que descansa la idea de objetividad” (Lévinas, 1993:130).

Pensar la ética desde la exterioridad en relación con la totalidad (tanto individual como social o simbólica) propone pensar al Otro desde la interpelación exterior, o absuelta de toda relación, insistiendo que la ética precede a la ontología, aún a la del contrato o del diálogo racional, y a la que meramente se plantea como crítica a la metafísica de la identidad (de la sustancia o del sujeto). La noción de autonomía y de autenticidad es ahora reemplazada por la de *responsabilidad*, es decir, la libertad para actuar se constituye, precisamente, porque se responde al llamado del Otro, el exterior, que hace del agente un responsable de esa interpelación (Cullen, 2016). Lévinas rompe con el idealismo de la modernidad, y convierte la heteronomía, la *responsabilidad,* en momento constitutivo y fundacional de la subjetividad. Es necesario desubjetivarse, deponerse como ego, desertar de uno mismo para ser fiel a uno mismo (Bárcena, F.; Mélich, J.C., 2014).

Tan pronto como reconozco que, al ser “yo” soy responsable, acepto que a mi libertad le antecede una obligación para con el Otro. La ética redefine la subjetividad como esta heterónoma responsabilidad en contraste con la libertad autónoma. La autonomía no atenta contra la constitución autónoma del sujeto. Todo lo contrario: la hace posible. Lo infinito (la trascendencia, la exterioridad) del Rostro como lo opuesto a la totalidad y al totalitarismo, es un hacerse cargo del destino de los otros. El Rostro no se ve, se escucha. El Rostro no es la cara. El Rostro es la huella del Otro. El Rostro es la voz del que no posee voz, la voz del huérfano, de la viuda, del extranjero. El Rostro es un imperativo ético que dice: “¡No matarás! (Bárcena, Mélich, J.C., 2014: 149).

Esta ruptura de la indiferencia es la posibilidad del uno-para-otro que constituye el acontecimiento ético. Manifestarse de forma humilde, aliado de los vencidos, de los pobres, de los perseguidos, significa precisamente no retornar al orden que la ontología prescribe.

Los aportes de Lèvinas nos permiten conceptualizar al espacio público en términos de justicia pero como una noción previa a toda comprensión de la justicia como “legalidad” (Aristóteles) o como “equidad” (Rawls), es decir, previa a todo pacto/contrato social (Cullen, 2010).

Los diversos sentidos de *lo público*, que fuimos presentando a través de la mirada de diversos autores, se asocian a: la deliberación (H. Arendt), la representación (I. Kant), la resistencia (M. Foucault, G. Agamben), y por último, la justicia - en términos de responsabilidad-(E. Levinas).

En los próximos párrafos nos proponemos analizar, el surgimiento de dos instituciones modernas: la escuela y la cárcel, y de qué manera se relacionan entre sí.

**LA ESCUELA Y LA CÁRCEL EN LA MODERNIDAD**

Como mencionamos en párrafos anteriores, la génesis del Estado moderno liberal se organiza bajo la figura del contrato social, a través del cual se afirma que para vivir en sociedad los seres humanos acuerdan implícitamente un pacto que les otorga ciertos derechos a cambio de abandonar el Estado de naturaleza (que implica la guerra de todos contra todos). Esta cesión de la soberanía también supone el aislamiento de aquellos sujetos que violen o pongan en peligro la consecución de este contrato[[6]](#footnote-6).

La escuela “moderna” se configuró en el nuevo espacio público gestado a través del método científico (ciencia moderna) y del pacto social (Estado moderno). Ambos, a su vez: “fueron funcionales al nuevo orden económico del capitalismo naciente, que crea un particular espacio privado, el “mercado” para la interacción de los sujetos así universalizados y socializados” (Cullen, 2011). El sistema educativo moderno nace así ligado no solo al desarrollo socioeconómico sino también asociado al carácter disciplinario y a la lógica normalizadora.

Es así que según el mandato moderno: “el apelativo de *público* para la escuela tiene particulares connotaciones ya que esta adjetivación comporta: a) la obligatoriedad del Estado en la distribución igualitaria de la educación como un bien social, b) la constitución de un ámbito no doméstico para el desarrollo progresivo de los vínculos sociales entre adultos y jóvenes (conformándolos en un *semi público)* y; concatenado a lo anterior, c) el reconocimiento de la particularidad de la institución educacional, como co-participada entre madres/padres/tutores (en tanto usuarios indirectos) y el Estado”(Batallán y Campanini, 2008).

En lo que respecta a la cárcel, es pertinente analizar las relaciones entre fuerza de trabajo, producción de mercancías y disciplinamiento del *tiempo* que se fueron configurando en el proyecto de la modernidad. Es decir: las necesidades disciplinarias del capital se vinculan con la producción del trabajo como mercadería, en este marco, cobra importancia el factor *tiempo.* Este pasa a ser una mercancía valiosa para el nuevo orden económico, razón por la cual el castigo para aquellos que confrontan al contrato social pasa a ser el encierro: la reclusión y el aislamiento por un *tiempo* determinado por la normativa vigente. Por tanto, en sus comienzos la cárcel encerraba a aquellos que violaban al pacto social de una sociedad que era pregonada por los ideales iluministas como “de iguales”. El encierro y el aislamiento como sinónimos de *tratamiento y cura* representa la forma de recuperar a los individuos como piezas útiles para el sistema de producción, de manera de garantizar su continuidad, aceptándolos en tanto sujetos disciplinados y sometidos.

El denominado modelo correccional carcelario, surgido en el siglo XVIII, se sustentaba en un corpus científico sostenido básicamente por el saber jurídico y el saber psiquiátrico; apuntaba al *tratamiento* para la reeducación de los sujetos a través de la programación de actividades, fundamentalmente educativas y laborales. Es decir que la educación en las cárceles surge como parte del *tratamiento* para lograr la *cura* en el marco del correccionalismo. Como afirman Frejtman y Herrera (2010:72): la educación en las cárceles “no nace para enseñar ni para desarrollar capacidades ni para respetar los derechos de las personas privadas de la libertad”.

En la actualidad, en Argentina, es posible visualizar continuidades con respecto a este modelo correccional/ disciplinario tanto en las Unidades Penales como en los Centros de Régimen Cerrado. Surge por tanto el interrogante acerca de las condiciones de posibilidad de desarrollar una escuela pública *dentro* de la cárcel bajo un modelo diferente a la propuesta de transformación moral (Herrera y Frejtman, 2010; Sozzo M., 2009).

**REFLEXIONES FINALES**

Al ser la educación considerada un derecho humano, es pertinente interrogarnos acerca de las formas de configuración de la escuela como espacio público *dentro* de una institución de encierro ligada al proyecto correccionalista de la modernidad.

Resulta evidente que la noción de espacio público como uso autónomo de la razón es insuficiente para analizar el complejo entramado en que se desarrollan los procesos educativos *dentro* de una cárcel o de un centro de régimen cerrado. Es necesario considerar que, en estos ámbitos, el derecho humano a la educación está permanentemente atravesado por lo que Agamben denomina “estado de excepción”: aquel estado fuera del orden jurídico y al mismo tiempo apresado por él. En palabras del autor: “(…) lugar en el cual la oposición entre la norma y su actuación alcanza su máxima intensidad. Es un campo de tensiones jurídicas en el cual un mínimo de vigencia formal coincide con un máximo de aplicación real y viceversa” (2007:77).

A estas consideraciones también puede agregarse que la ilusión moderna de pensar al sujeto como lo siempre “igual a sí mismo” se encuentra en relación directa con el surgimiento del modelo carcelario correccionalista. En la actualidad, los contextos de privación de la libertad aún se construyen bajo la noción de resguardarnos/defendernos frente a la diferencia, representada por lo indisciplinado, lo peligroso, lo inseguro, lo no-educado. En este punto nos preguntamos si es posible pensar en un modelo carcelario superador que contemple la posibilidad de la cárcel *pública* como un espacio abierto a la interpelación del Otro. En relación a esta posibilidad, nuestros supuestos apuntan a pensar a la institución carcelaria como refractaria a cualquier propuesta de innovación dado que sigue insistiendo en sus mismos objetivos casi sin problematizarlos. En cambio, en la institución escolar *dentro* de la cárcel podemos encontrar algunos intentos orientados a complejizar las formas de pensar lo educativo en estos ámbitos (Manchado, 2012). Estos indicios, si bien atravesados por complejidades y deslizamientos de sentido que incorporan al ámbito educativo un “estado de sospecha” generalizado, nos llevan a plantear interrogantes acerca de la posibilidad de construir un espacio escolar *dentro* de la cárcel abierto a la interpelación del Otro. (Córdoba, Martínez, Nazar y Braggio, 2015)

En esta modalidad educativa el derecho a la educación se ve permanentemente afectado por diversos factores que restan a su carácter de derecho y que están profundamente relacionados con la primacía de la lógica punitiva por sobre la lógica educativa. En estas condiciones ¿cómo plantear una escuela pública *dentro* de la cárcel que sea permeable a la construcción de una ciudadanía vulnerable, es decir, interpelada por aquél Otro exterior a nuestra totalidad? Si las instituciones de la modernidad -escuela, cárcel, centros de régimen cerrado – son legitimadoras de desigualdades ¿cómo plantear una propuesta para la escuela *dentro* de la cárcel que sea superadora de este mandato? ¿Cómo se pueden conjugar en estos espacios escolares públicos el cuidado de sí con la *responsabilidad* constituida a partir de la interpelación del “otro en cuanto Otro”?

Consideramos que construir estas respuestas implica dejar de pensar en la propuesta de Lévinas como una norma utópica y fortalecer acciones comunicativas que lleven a “trabajar el conocimiento, insistiendo en su uso público (…) atentos a las prácticas del poder dominador que intenta en el orden del discurso incluirnos excluyéndonos” (Cullen, 2008)[[7]](#footnote-7).

Para finalizar deseamos rescatar la noción de *espacio público* entendido como *responsabilidad* frente al Otro. En la ruptura de la indiferencia descansa el sentido último de esta filosofía. Nuestra reflexión apunta a incorporar este concepto como fundante de *lo público* en tanto *responsabilidad*. El espacio carcelario sostiene su “indiferencia” hacia lo escolar como espacios dominados por la lógica de la totalización. La posible búsqueda de un sentido diferente a la lógica de la totalización penitenciaria, deberá pasar por la asunción del espacio escolar como universo de fraternidad y humanidad.

**BIBLIOGRAFÍA**

Agamben, G. (2007). Estado de excepción. Buenos Aires: Hidalgo Editora.

Arendt, H. (2008). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.

Bárcena, F., Mélich, J.C. (2014). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.Buenos Aires: Miño Dávila Editores.

Batallán, G., Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuad. antropol.soc. (28), 85-106.

Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2008000200005>.

Córdoba M., Martínez J., Nazar P. y Braggio L. (2015). “Muchas veces nos quedamos encerrados con nuestros alumnos”. Reflexiones acerca del trabajo docente en un Centro de Formación Profesional en Contextos de Encierro. En Carrasco M., Lombraña A., Ojeda N. y Ramírez S. (coords.), Antropología jurídica. Diálogos entre antropología y derecho, Argentina: Eudeba.

Cullen, C. (2007).Ciudadanía Urbi et Orbi. Desventuras de un concepto histórico y desafíos de un problema contemporáneo. En C. Cullen (comp.), El Malestar en la Ciudadanía. Buenos Aires: La Crujía.

Cullen, C. (2008). Sociedad civil y ciudadanía: desafíos educativos. Transatlántica de educación, N°4, pp. 25-34.

 Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2690380.

Cullen, C. (2009). La construcción de un espacio público como alternativa a la violencia social en el contexto de globalización. En M. Feldferber (comp.), Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo ¿Existe un espacio público no estatal?. (p.27-46) Buenos Aires: Noveduc.

Cullen, C. (2011). Educación y derechos humanos. Mimeo, s/d.

Cullen, C. (2010). La construcción de ciudadanía desde la escuela en el ámbito del bicentenario. Mimeo, s/d.

Cullen, C. (2016). Perfiles Ético-Políticos de la Educación*.* Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1999). ¿Qué es la ilustración? En M. Foucault, Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III. Buenos Aires: Paidós.

Fraser, N. (1994). Reconsiderando la esfera pública: una contribución a la crítica de la democracia existente. Revista Entrepasados, año IV, (6), Buenos Aires.

Herrera P., Frejtman V., (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kant, I. [1784] (1978).¿Qué es la Ilustración? .En Filosofía de la Historia. Recuperado de http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/belfordm/materias/corrientes\_y\_movimientos\_literarios\_contemporaneos/textos\_de%20\_lectura/Kant%20Emmanuel%20-%20Que%20Es%20Ilustracion%3B%20En%20Filosofia%20De%20La%20Historia.pdf

Kronzonas, D. E. (2015). Emmanuel Lévinas*.* Entre la filosofía y el judaísmo. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Lévinas, E. (1993). Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro. Valencia: Pre-textos.

Lévinas, E. (2001). Humanismo del otro hombre. México: Siglo XXI Editores.

Manchado M. (2012). Educación en Contextos de Encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto de aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas*.* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 6 (1), pp.125-142.

Ranciere, J. (2007). El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión.

Scarfó F., Aued V. (2013). El derecho a la educación en cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre educación como derecho humano en contextos de la cárcel. Rev. Electrónica de Educacao. Sao Carlos, SP-UFSCar, v.7 (1), pp. 88-98.

Sozzo M. (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión-depósito” en Argentina. Revista Electronica da Faculdade de Direito, Sistema penal y violencia. PUCRS. Porto Alegre, v.1 (1), pp. 33-65.

Thompson, J.B. (1996) .La teoría de la esfera pública. Voces y cultura, (10), Barcelona. Recuperado de http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Thompson-Jhon-B.-La-teor%C3%ADa-de-la-esfera-p%C3%BAblica.pdf

1. Los tres Centros de Régimen Cerrado son: San Martín, Rocca y Belgrano. <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/adultos>. Antes fueron denominados “institutos de menores”. [↑](#footnote-ref-1)
2. Entendemos que sería pertinente repensar esta mirada desde una postura que permita cuestionar el uso del tiempo evolutivo lineal eurocéntrico como base de estas indagaciones. [↑](#footnote-ref-2)
3. Existe cierta confusión entre los términos “espacio” y “esfera” pública. Habermas distingue la esfera pública como el ámbito de la interacción, la *arena* discursiva. Por lo tanto la noción de espacio público quedaría restringida a lo territorial, lo físico. [↑](#footnote-ref-3)
4. J. Thompson argumenta que la concepción de la vida pública en el mundo moderno debe incorporar la importancia de los medios de comunicación. Concuerda con Fraser en que la interacción discursiva en la esfera pública está afectada por desigualdades sociales y por la existencia de una pluralidad de públicos rivales/alternativos. [↑](#footnote-ref-4)
5. La postura de Ranciere (2007) también se incluiría dentro de la línea deconstructivista, dado que considera que cada configuración sensible, cada legitimación de una situación social y política permite la exclusión – inclusión. Para este autor, el espacio público conlleva la noción de litigio. [↑](#footnote-ref-5)
6. Para profundizar sobre otras nociones de Estado sugerimos consultar a Avalos Tenorio (2010), Schmitt (2006), García Linera (2008), Luis Tapia (2011), Hernández Castellanos (2010), Bourdieu (2015). [↑](#footnote-ref-6)
7. En estos procesos es necesario incorporar a los niños y adolescentes sin excluirlos como agentes sociales capacitados para participar en el espacio público e incluyéndolos a través de un papel activo en la construcción de la *responsabilidad* ante la interpelación del Otro. [↑](#footnote-ref-7)