

LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Gladys Susana Blazich *

SÍNTESIS: La educación en contextos de encierro conforma un escenario altamente complejo. Los establecimientos educativos que funcionan en instituciones penitenciarias desarrollan sus actividades en un campo de tensiones permanentes, generadas no solo por la particularidad de su alumnado sino por un difícil contexto de funcionamiento en el que priman las cuestiones de seguridad.

En este trabajo se analizan, primeramente, los contextos institucionales implicados, cárcel y escuela, considerando sus orígenes y su estatuto actual. Luego, se reflexiona acerca de la potencia de la educación para las personas privadas de libertad desde líneas teóricas vinculadas con la educación de jóvenes y adultos, no solamente con una mirada puesta en el futuro –cuando se salga en libertad–, sino con aquella que permite generar un proyecto de vida distinto, aun en condiciones de reclusión.

SÍNTESE: *A educação em contextos de prisão configura um cenário altamente complexo. Os estabelecimentos educativos que funcionam em instituições penitenciárias desenvolvem suas atividades num campo de tensões permanentes, geradas não só pela particularidade de seu alunado, mas também por um difícil contexto de funcionamento em que primam as questões de segurança.*

Neste trabalho, analisam-se, primeiramente, os contextos institucionais implicados, cárcere e escola, considerando suas origens e seu estatuto atual. A seguir, reflexiona-se sobre a potência da educação para as pessoas privadas de liberdade a partir de linhas teóricas vinculadas com a educação de jovens e de adultos, não somente com um olhar posto no futuro – quando se estiver em liberdade –, senão com aquele que permite gerar um projeto de vida diferente, ainda em condições de reclusão.

ABSTRACT: *Education in confinement is an extremely complex scenario. Educational institutions working within the penitentiary system present an atmosphere of constant tension. This atmosphere is not only a result of the very nature of the alumni, but also a result of the dynamics of the institution, in which security issues are prioritized.*

* Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

In the first place, this paper analyzes the institutional contexts involved, namely prison and school, taking into consideration their origins and current state of affairs. Then, the power of education for people deprived of their freedom is discussed from the point of view of education for youngsters and adults. Not only with the aim set on the future, namely, when they regain their freedom, but also with the aim set on creating a different life project, even while imprisoned.

1. INTRODUCCIÓN

La educación dentro de establecimientos penitenciarios es uno de los escenarios más complejos y quizás menos estudiado del campo de la enseñanza en nuestro país. La particularidad de su alumnado y el difícil contexto de funcionamiento definen una situación surcada por múltiples variables que implican diversos niveles de abordaje (UNESCO, 1995).

Los destinatarios de la educación en cárceles forman parte de la población a la que está dirigida la educación de jóvenes y adultos. Sujetos de múltiples exclusiones, su existencia nos revela en primer lugar una realidad educativa: «[...] la incapacidad como sistema de incorporar y retener a la población cuando tiene la edad de integrarse al trayecto que le corresponde en el sistema educativo» (Gracia de Millán, 2005) y, por el otro, acusa una asociación entre exclusión y marginalidad que suele estar relacionada con bajos o prácticamente nulos niveles educativos, que alertan sobre las necesidades de formación de este colectivo, si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito.

La escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación¹.

En todas partes las ofertas educativas destinadas a las personas privadas de libertad son heterogéneas y dispares, según el establecimiento

¹ Si bien la educación en la Argentina también tiene su origen en la lógica del disciplinamiento, en este ámbito aparece más fuertemente su potencia para la construcción de la autonomía de los sujetos.

penitenciario del cual dependan. Esencialmente se componen de planes de alfabetización, educación primaria, secundaria y en muy pocas jurisdicciones superior no universitaria y universitaria; sin embargo, la oferta educativa más difundida es la desarrollada a través de cursos breves de capacitación laboral, de diverso nivel y calidad. Los distintos actores que participan de estas propuestas –agentes penitenciarios, docentes, internos, funcionarios, familiares, etc.–, tienen diversos enfoques y valoraciones acerca de la función de la educación en este ámbito. Así, están dirigidas a los mismos sujetos pero cumplen distintos objetivos: ocupación del tiempo libre, re-socialización, disminución de la agresividad, proyección a la reinserción laboral, entre otras. Es decir, que en estos ámbitos conviven concepciones contradictorias o divergentes acerca de la función de los establecimientos penitenciarios y de la educación dentro de ellos.

Es en este marco que se despliegan diversos interrogantes que orientan el desarrollo del presente trabajo e indagan acerca de la posible incidencia de estas escuelas como productoras de significados con potencia para la reformulación de los proyectos de vida de los internos. En tal caso, ¿en qué condiciones puede habilitar una vida digna intramuros?, ¿cuáles son las circunstancias que pueden constituir la como espacio de libertad aun en contextos de encierro? En este escenario donde las condiciones existentes dificultan la posibilidad de experiencia, ¿qué significado tiene para los internos ser alumnos dentro de una institución penitenciaria?, ¿qué valor asume la educación como derecho, cuando se ha sido privado del mismo y hoy se transforma en el único que pueden ejercer?

55

Para ensayar posibles respuestas y abrir otras líneas de pensamiento, los distintos apartados de este trabajo implican una mirada a los contextos institucionales involucrados, escuela y cárcel, así como al sujeto y sus propias condiciones de vida en circunstancias de privación de la libertad.

2. CONTEXTOS INSTITUCIONALES

En este trabajo la noción de institución se entenderá como «[...] tanto las formas sociales establecidas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado, como los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan para generar procesos de cambios, de transformación de lo instituido a lo instituyente» (Bertoni y otros, 1996).

2.1 LA INSTITUCIÓN CARCELARIA

La modalidad de organización de las cárceles responde a lo que Goffman (1984) denomina «instituciones totales o cerradas» cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación.

Las características de la vida cotidiana de las personas privadas de libertad coinciden con las que el mismo autor menciona para describir su configuración, que se realiza sobre la base del plan y los objetivos de la institución, en la cual la seguridad es prioritaria y por lo tanto toda actividad allí desarrollada está atravesada por esta característica. Estas condiciones determinan que la intimidad sea prácticamente nula (los individuos están expuestos a una vigilancia continua), y que no existan límites que establezcan espacios diferentes para dormir, trabajar, recrearse. Las visitas son controladas, hay inhibición y/o restricción de contactos con el exterior, las actividades son generalmente colectivas y obedecen a rutinas programadas que masifican a los individuos, las necesidades individuales se manipulan y los sujetos son objeto de tratamientos de sometimiento y humillación.

56

Estas condiciones también reproducen los principios que Michel Foucault (1998) refiere con respecto a la genealogía de las cárceles desde una perspectiva de las relaciones de poder: la unión del aparato disciplinario con el aparato pedagógico en función de «corregir al delincuente», instalándose así la concepción de «tratamiento», fuertemente vinculada a un enfoque en el que el sujeto se concibe como alguien anormal, que porta una patología a tratar. Desde el siglo XVIII hasta hoy, estos principios se han mantenido como matriz organizadora de los establecimientos penales.

Durante la modernidad el Estado-nación actuó como mega-institución reguladora, dadora de sentido y articuladora simbólica de todas las instituciones. La ley estatal era la que determinaba las operaciones que los individuos debían realizar para habitar las instituciones. Cada individuo ocupaba un lugar en alguna institución y seguía un recorrido predeterminado según el rol que cumpliera: primero la familia, luego la escuela y posteriormente la fábrica, o el hospital para los enfermos... o la cárcel para los que habían infringido la ley y serían sujetos

de tratamiento para su reconversión en ciudadanos. Sin embargo, hoy, en la *modernidad líquida* (Bauman, 2003) el estatuto de las cárceles ha cambiado, «[...] no se trata de la decadencia de una institución sino de la alteración estructural de su función» (Lewkowicz, 2004). Ya no constituyen dispositivos para la corrección y rehabilitación de los reos para devolverlos a la sociedad: las cárceles actuales se han transformado en «depósitos de pobres» (Lewkowicz, *op. cit.*); depósitos que contienen a los expulsados del mercado de consumo, inhabilitándolos para cualquier tipo de vida social.

Sin embargo la escuela –aun dentro de la cárcel– podría aportar un lugar propio desde donde fuera posible pensar una sociedad más incluyente, que valorizara a los sujetos como «sujetos de derechos».

La educación, vista desde la mirada de la educación social, se constituye como un componente insoslayable de la construcción social y coproducción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros, con el mundo. La educación así entendida se hace un imperativo de inscripción, construcción de identidad, pertenencia y lazo en las sociedades humanas (Scarfó, 2005).

57

De este modo, se podría volver sobre las preguntas iniciales acerca de las condiciones en que la escuela podría tornarse potente en la apertura de posibilidades de construcción de nuevos soportes y anclajes sociales y culturales, en definitiva, de reinclusión de las personas en las redes sociales tanto intra como extramuros. Entonces se podría pensar cómo construir un espacio –el de la escuela– que valore a las personas como sujetos de derecho y promueva su autoestima, reduciendo su vulnerabilidad y mejorando su posición a nivel psicológico, personal y social.

2.2 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA INSTITUCIÓN PENITENCIARIA

La organización de cualquier institución escolar tiene una dimensión de análisis que comprende todos los aspectos que la estructuran y moldean y que facilitan o dificultan las prácticas que se dan en su interior. En contextos de encierro las escuelas funcionan dentro de otras instituciones, las penitenciarias, cuya lógica de funcionamiento condi-

ciona a las primeras, no solo en los aspectos pedagógico-didácticos sino en los que se refieren a la distribución del poder. Además, al responder a distintas dependencias gubernamentales su comunicación se complica ya que, en general, no funcionan articuladamente. Las dificultades de comunicación entre el personal de ambas instituciones para construir acuerdos basados en criterios comunes para el manejo de la educación, derivan en impedimentos para el normal desarrollo de las actividades académicas por razones ajenas a ella. A modo de ejemplo, pueden citarse la falta de valoración del espacio educativo, que conduce a la generación de un clima negativo por parte del personal penitenciario hacia la escuela, funcionando ésta como premio o castigo hacia los internos; las exigencias para el ingreso de los docentes a las unidades penales que implican someterse a revisiones y controles; el retraso o la imposibilidad de asistencia a clase por parte de los internos por requisas, castigos, etcétera.

Estas circunstancias hacen que las actividades vinculadas al proyecto escolar se vean reguladas por la estructura administrativa vertical y rígida de la cárcel, donde el trabajo y la participación están condicionados por las normas de seguridad. Es decir, a la escuela que de por sí representa una realidad compleja hay que sumarle la complejidad del contexto.

58

La organización es la forma de agrupamiento de los sujetos en tiempos fluidos; Lewkowitz (*op. cit.*) señala que la principal fuerza de cohesión en estos agrupamientos es el pensamiento y esta capacidad de pensar «con otros» tiene una potencia de afección que constituye la base para distintas posibilidades de acción.

Este es el escenario en donde «[...] los discursos y las prácticas pedagógicas de la escuela conviven con otros originados al interior de distintos dispositivos que también configuran la subjetividad. Pero desde el punto de vista de la legitimidad social, la escuela en cualquier ámbito en que se localice sigue siendo una institución fundamental en la formación de sujetos, y puede plantear puntos de ruptura (o no) con respecto a otros dispositivos». Este es el lugar que puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación.

3. ¿EL ESTUDIANTE-PRESO O EL PRESO-ESTUDIANTE?

Los alumnos que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma una nueva: la privación de la libertad. Estudiar en la cárcel les permite recuperar al menos un derecho negado, el de la educación. De esta manera el lugar ocupado puede ser no solo el de recluso, sino el de alumno en un espacio que abre una posibilidad diferente. Quizá aquí pueda radicarse la esperanza en que estos seres humanos se conecten con su propia potencia y originen acciones autohabilitadoras que marquen la diferencia entre modos de existencia: «[...] la diferencia cualitativa entre los modos de existencia bueno-malo» (Deleuze, 2001) en un plan de inmanencia que pueda representar, entre otros logros, el pasaje de ocupante al de habitante.

Ser ocupante de un espacio remite a la idea de «galpones» (Lewkowicz, 2003), ser habitante, en cambio, implica la determinación de un espacio y un tiempo. Y determinar en condiciones de fluidez es sinónimo de construcción; entonces habitar deviene estrategia de subjetivación. Aquí donde el encierro es tomado como condición, la escuela puede habilitar un espacio de libertad no para «rehabilitar» para un futuro (cuando se salga en libertad), sino interviniendo en el hoy para constituirse en uno, donde la dignidad sea posible.

El estudiante preso se resiste a ser tomado como preso en la prisión; no puede ser capturado integralmente como preso en la prisión en la que está apresado. El estudiante preso, si bien está preso, no es preso –voluntad única del actual sistema carcelario– sino estudiante (Lewkowicz, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Zygmunt (2003): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BENJAMÍN, Walter (1999): «El narrador», en *Para una crítica de la violencia. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus.
- (1989): «Experiencia y pobreza», en *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires: Taurus.
- BERTONI, Alicia y OTROS (1995): *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapeluz.

- DELEUZE, Gilles (2001): *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: TusQuets.
- FOUCAULT, Michel (1998): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- GOFFMAN, Erwin (1984): *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GRACIA DE MILLÁN, Sonia (2005): «Curso "Experto Universitario en Administración de la Educación"». Ensayo inédito. OEI-UNED.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004): *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- (2003). *Clase, escuela y ciudadanía*. Postgrado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones. Buenos Aires: FLACSO.
- (1996): «La situación carcelaria», en Diego Zerba (comp.): *El malestar en el sistema carcelario*. Buenos Aires. <<http://www.estudiolwz.com.ar/protoWeb/lwzArchGral/art/SituacionCarcelaria.pdf>> [consulta: mayo de 2007].
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2003): «Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios», documento de trabajo del Programa Nacional «La educación en contextos de encierro». Buenos Aires.
- SCARFÓ, Francisco (2005): *Competencias del rol profesional pedagógico en la formación de docentes para la educación básica en cárceles*. La Plata, inédito.
- SPANARELLI, Sofía (coord.) (2004): «Educación e institución escolar en ámbitos carcelarios. Proyecto capacitación de docentes de escuelas en ámbitos carcelarios». Documento de apoyo para la capacitación. Dirección General de Cultura y Educación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- NACIONES UNIDAS - INSTITUTO DE EDUCACIÓN DE LA UNESCO (UIE) (1995): *La educación básica en los establecimientos penitenciarios*. Oficina de las Naciones Unidas en Viena. S.95.IV.3. 8RL15.LSP.
- VERÓN OSPINA, A. (2005): «Walter Benjamín: entre la información y la experiencia», en *Revista Ciencias Humanas*, n.º 28. <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/veron.htm>> [consulta: noviembre de 2005].
- VIRNO, Paolo (2003): «La multitud como subjetividad», en *Gramática de la multitud*. Buenos Aires: Colihue.