

La educación popular: una oportunidad social de reparación de los derechos vulnerados en la privación de la libertad.

Trabajo realizado en el Marco de la Maestría en Educación Popular de Adultos
Universidad Nacional de Luján

Autora: María Marta Bunge
Julio 2019

1. Introducción

Este trabajo se propone hacer un análisis de la cuestión educativa en contexto de encierro. Para ello, se consideran dos modelos de abordaje del sujeto que transgredió la ley y está detenido; uno de ellos es la educación como reparación de los derechos vulnerados y la otra, el castigo como solución. Ambos modelos se brindan desde el Estado Nacional Argentino. Se comparan en este documento la cárcel común, por un lado, donde el sistema penal integrado por el Poder Judicial y el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) opera el castigo con lógica operacional; y por otro lado, los Centros de Contención, donde se opera desde la educación. Para este trabajo en particular, se toma el Centro de Contención Moreno, donde no trabaja personal penitenciario.

2. El delito como hecho social.

En la Argentina, el Estado tiene graves problemas que surgen de encarcelar cada vez más y carecer de cupos para todas las personas que aprisiona, que son, en su enorme mayoría pobres de múltiples pobrezas, vulnerados en casi todos los derechos desde niños.

Ante el panorama de encarcelamiento masivo que conduce al hacinamiento, con falta de accesos a la alimentación, educación, trabajo, vínculo social y familiar, y ante el requerimiento de Organismos de Derechos Humanos de respetar la Constitución Nacional con cárceles que generen condiciones inhumanas, el Estado propone educación con menor calidad y liberación con pulseras electrónicas.

La pulsera electrónica como forma de punitivismo, desentiende al Estado de la atención del sujeto. Si bien evita la tortura deshumanizante (física, por hambre, por soledad y cosificación), no deja de vulnerar derechos. Con el principal fin de bajar el presupuesto, desatiende las otras condiciones de vida del sujeto, insertándolo en una familia y contexto que no siempre es el que le posibilitará su desarrollo personal. Este sistema no resuelve en absoluto la inseguridad ni la desigualdad, y sigue generando individuos descartables y descartados que no merecen siquiera el amparo del Estado.

Es interesante traer aquí el concepto de “espacios heridos” al que refiere Francisco Ferrandiz Martín (2004), para intentar proporcionar una descripción de lo que comunican los medios de comunicación y las realidades en los barrios de los cuales provienen muchos de los sujetos apresados por el sistema penal. La concepción de los espacios heridos, da cuenta de la experiencia que se vive cotidianamente en los barrios, donde la ternura, el humor y la creatividad en la supervivencia se mezclan con la tragedia cotidiana.

Las elites, políticos y medios de comunicación imponen una representación de la violencia simplificada, indecente, generando que la violencia se convierta en rutina, sin responsabilidades sociales. *“El análisis de las causas estructurales y de las vidas trágicas que hay detrás de la violencia delincuencial queda inhabilitado, lo que contribuye al fomento de nuevos ciclos de desconfianza social, miedo y pánico moral.”* Ferrandiz (2004)

En este modelo de encarcelamiento masivo, no se aborda la problemática anterior a la cárcel, lo cual es coherente con la mercantilización de la vida, pero no posibilita pensar responsabilidades. El hecho de que jóvenes adultos cometan delitos, no es un hecho de responsabilidades individuales, sino que debe convocarnos como sociedad, en una problemática que exige soluciones sociales ante hechos sociales. Pensar el delito como cuestión individual, corre el eje de las cuestiones principales, que son el incumplimiento de las garantías de los derechos para todos los ciudadanos y las desigualdades que determinan las pobrezas. Pensar el delito como falta individual, que merece castigo personal produce una disociación social, que desresponsabiliza a la sociedad. El delito es un acto individual, pero es un hecho social. Y como tal, debe abordarse con reparaciones de los derechos vulnerados para que todos tengamos las mismas posibilidades de ejercicio ciudadano. Si el delito es un hecho social, la restauración es también una responsabilidad social.

Sirvent (1998) define el “riesgo educativo”, como el no haberse apropiado de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas necesarias para participar en una forma plena, crítica, creativa y autónoma en la vida social, política y económica. Ser alfabeto implica, además de leer y escribir, la apropiación de una compleja red de conocimientos que posibilita la participación real y ciudadana. Según la autora, los jóvenes en situación de riesgo educativo tienen una enorme desventaja social, condenados a un futuro de exclusión. Estar preso es entonces, una manifestación tangible de analfabetismo.

El análisis de los sujetos que habitan la cárcel, demuestran que el encarcelamiento está dirigido a un sector de la población con riesgo educativo, lo que demuestra claramente que el acceso de esos sujetos ha sido vulnerado socialmente, con un Estado presente que permitió el no acceso y una sociedad que habilitó tal desigualdad.

Las posiciones polarizadas que alternan entre pensar que un sujeto delinque porque elige esa vida y la que sugiere que es forzado por las condiciones sociales y el contexto, son distintos modos de privatizar el conflicto social.

3. El contexto de encierro punitivo

El modelo de la cárcel común.

El sistema penal supone que la persona privada de su libertad debe ser moldeada para que respete las normas sociales. Ese moldeado supone técnicas externas, que se habilitan desde la religión, el trabajo, la educación y la vigilancia, para la resocialización, entendiendo según refiere Gutiérrez (2013) que el individuo que ingresa es un objeto deficiente.

El Informe de la Comisión Provincial por la Memoria (2018), define muy claramente las técnicas aplicadas para la resocialización del preso, en el siguiente párrafo:

“Los malos tratos y las torturas se registran de manera regular en los lugares de detención de la provincia de Buenos Aires; su producción se sostiene por la articulación de los tres poderes del Estado. Por un lado, la violencia focalizada es sistemática, e impacta de manera particular y selectiva sobre determinados sectores de la población encarcelada en un momento dado: el aislamiento y las agresiones físicas por parte de funcionarios públicos (picana eléctrica, submarino seco o húmedo, abusos sexuales, golpizas). Por otro lado, la vulneración de derechos generalizada es persistente en las cárceles bonaerenses, y afecta de manera extensiva a la población detenida: las malas condiciones materiales de detención, la falta o deficiente alimentación, el impedimento para la vinculación familiar y social y la falta o deficiente asistencia de la salud. Estas prácticas se insertan en el programa de gobierno carcelario produciendo y gestionando la degradación y la sumisión de los presos y las presas. Así, las torturas resultan elementos constitutivos del encierro penal, que sustentan lo que desde la Comisión Provincial por la Memoria hemos llamado el sistema de la crueldad.”

La práctica penitenciaria tiene como prioridad mantener el orden por sobre todos los otros aspectos. La forma de administrar el orden es manteniendo la individualización, promoviendo la jerarquización de manera de que sean los propios detenidos quienes solucionen sus conflictos, generados también por ellos, según la lógica penitenciaria, aunque promovidos y administrados por el manejo cotidiano penitenciario. El conflicto se gestiona con premios y castigos. Así, el “limpieza” (se denomina así al preso que se “gana” el lugar) es quien consigue los beneficios a cambio de mantener el orden en su pabellón. De esta manera, se instala fuertemente una jerarquía autoritaria hacia adentro de los pabellones que se contrapone a la educación popular.

Lo dicho evidencia que la cárcel es gestionada por una alianza entre penitenciaros y presos jerarquizados, en la que el acceso a educación, trabajo, bienes, visitas, queda sujeto al respeto de esas jerarquías. La supervivencia establece prioridades y entre ellas, no está la reflexión ni la educación.

Una vez que los sujetos son atrapados por las fuerzas del orden (policiales penitenciarias, gendarmería), y conducidos al sistema de depósito de personas, el sistema los atrapa y no los dejará salir. El contexto delictivo y la policía los identifica rápidamente y los presiona para trabajar como sus soldados, llevándolos a la comisaría y amenazándolos cada vez que lo considere necesario.

Un sujeto que entra a la cárcel, sale en peores condiciones culturales, sociales, alimentarias, de salud, de resentimiento y de conciencia que la que entró. La reincidencia en nuestro país, demuestra que la casi totalidad de las veces, ese sujeto queda incapacitado para ejercer una ciudadanía responsable, queda definitivamente atrapado por ese sistema.

Cada vez que el detenido obtenga su libertad, el sistema estará listo para volver a atraparlo.

La puerta giratoria tan mentada, funciona de afuera hacia adentro, a modo de aspiradora, y no de adentro hacia afuera, como muestran los medios de comunicación y repite el común de la sociedad.

El modelo de los Centros de Contención (CC)

Los Centros de contención, dependen del Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires, alojan adolescentes y jóvenes transgresores de la ley penal. Son abiertos, con población poco numerosa, entre 8 y 15 personas. La concepción de abierto, contempla actividades relacionadas con la comunidad y también una serie de normas rutinarias de seguridad y control a respetar. El trabajo de los CC tiene como objetivo posibilitar que el joven modifique su estructura psico-social mediante una metodología convivencial y asistencia personalizada. Contempla el proceso de desarrollo familiar y social y se considera a la pena como una medida socioeducativa, que tiene como finalidad el aprendizaje del ejercicio ciudadano.

Quien cometió delito siendo menor de edad, cuando llega a su mayoría de edad, puede ir a cárcel común en régimen de jóvenes adultos, o finalizar su condena en un Centro de Contención, dependiente del área de Responsabilidad Penal Juvenil (RPJ) y donde la normativa, la resolución y la forma de pensarse del Centro, dispone a la educación como dispositivo principal.

Estos centros trabajan sobre lo que denominan el Sistema de responsabilidades, acompañando a los jóvenes a tomar paulatinamente distintas acciones que permitan aprender y ejercer derechos y obligaciones.

El Centro de Contención de Moreno (CCM)

El CCM, en particular, no tiene trabajadores del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), y es la experiencia desarrollada allí, la que permite aseverar que la presencia del SPB es disruptiva en el objetivo educativo.

“Las actividades están pensadas de modo que posibiliten al joven realizar una construcción de participación activa y ciudadana, a partir de su inserción paulatina en la casa y en la comunidad. Por ese motivo el orden en el cual se desarrollan tiene que ver con el joven que va avanzando en esa construcción, siendo las de cocina y panadería, junto con las solidarias las actividades de mayor prestigio como el punto más alto de responsabilidad y autonomía, ya que elaborar la comida no es una tarea que pueda asignarse o realizarse porque sí, implica poner en manos de una persona una serie de factores importantes relacionados con la necesidad y el placer de todos y cada uno de los convivientes de la casa; del mismo modo que elaborar y proveer de pan y facturas a un jardín maternal y/o un centro de jubilados también les permite poner en juego su máximo grado de responsabilidad y autonomía.” Proyecto Institucional de Moreno (2019)

El CCM dispone ciertas acciones que se encuadran en la justicia restaurativa, como ser entrevistas individuales; rupturas de los códigos carcelarios; espacios de opinión, diálogo y reflexión individual y grupal; inclusión al ámbito Educativo, según las necesidades y

características de cada uno; abordaje psicológico del joven de manera externa; atención integral de la salud; inclusión de los jóvenes a las distintas responsabilidades de la Institución; participación en actividades culturales, deportivas, recreativas y solidarias en la comunidad; atiende la capacitación en oficio y la inclusión laboral. También genera como parte de su programa, espacios individuales y grupales de reflexión con la familia del joven, donde se abordan cuestiones referidas a la contención, puesta de límites, vínculos, roles y acompañamiento con el proceso que viene realizando.

Vale resaltar que el CCM tiene una escasísima reincidencia en el delito.

4. Sujeto encarcelado. Sujeto educando

Las características que definen a la población encarcelada, sean adultos, jóvenes adultos o adolescentes, son comunes. Pertenecen en su mayoría a los conurbanos, bonaerense en este caso, con familias monoparentales, muchas veces ligadas a la violencia doméstica o consumo de sustancias tóxicas, con algún familiar privado de la libertad. Ellos mismos o sus familias no están incluidos en el sistema de trabajo formal, quedando excluidos de la seguridad social. Generalmente se encuentran fuera del sistema educativo y tienen o han tenido repitencias o cambios de institución escolar. Quienes han trabajado, lo han hecho en puestos de muy baja calificación.

La mayoría de los sujetos detenidos tienen un vocabulario muy restringido, un lenguaje acotado a la comunicación esencial y con códigos propios que le dificultan la comunicación con otros ámbitos. La comprensión de texto es sumamente deficitaria, y ello dificulta el acceso a literatura diversa.

Tomando el concepto de clase de Thomson citado en Michi (2012), y relacionándolo con la pedagogía neoliberal de la cárcel en general, más allá de la escuela, como expresión del capitalismo más brutal, vemos una misma clase social pobre y excluida, pero que no se asume totalmente con consciencia de su clase, que lucha y roba para tener más y acceder a la clase pudiente que detente poder sobre otros. Desde este lugar, se genera el sujeto que, luego de oprimido, será opresor, sin salir de su rol binomial.

Sin embargo, aunque podemos caracterizar las condiciones sociales, económicas y políticas de los sujetos, podemos afirmar que el sujeto que delinque no está estrictamente determinado por su contexto, sino que es a la vez, constructor y construido por él, fue aprendiendo de y en ese medio y ello configuró su identidad. *“Así, entendemos el contexto como un condicionante en la constitución del sujeto, en ocasiones un condicionante de fuerte peso, pero no un determinante”*. Centro de Contención Moreno (2019).

Por ello, un aprendizaje en otro marco, de otro contexto y en otro contexto, puede reconfigurar, desaprender y aprender, de manera de lograr tomar decisiones diferentes frente a situaciones concretas.

El sujeto que delinque, toma esa decisión frente a lo que puede reconocer como oportunidad y según su propia capacidad selectiva, lo que está condicionado por las alternativas que haya concebido como posibles.

5. Diferentes abordajes del sujeto encarcelado

Me interesa aquí hacer una comparación de las expectativas con el sujeto y del sujeto entre quienes son encarcelados en un Penal común y quienes van a un Centro de Contención, tomando al Centro de Contención de Moreno (CCM), como modelo de abordaje.

Cabe entonces, describir las percepciones de los sujetos en ambos espacios, cárcel y CC, distinguiendo que al último llegan sujetos que cometieron delitos siendo menores de edad. Sin embargo, la problemática de los sujetos que llegan a la cárcel, sean adolescentes o jóvenes adultos, es la misma y por ello, la forma de comprenderlos, es también la misma.

El modelo del Centro de Contención de Moreno, sin SPB

Desde la mirada del CCM, todo ronda en pensar que ese sujeto no ha tenido un desarrollo madurativo emocional acorde a la edad, seguramente influenciado por su contexto y entonces se deben devolver los derechos para que pueda hacer esa evolución madurativa. Lo que se espera de este sujeto es que pueda crecer y tener un proyecto de vida distinto. La expectativa de él también es, en alguna medida, la de una oportunidad para ser una persona de derechos.

Distinto es el caso de los sujetos que van a parar a una cárcel, donde la expectativa del Poder Judicial y Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) es que esas personas nunca dejarán de delinquir y entonces el castigo debe ser brutal y la muerte puede ser ocasionalmente una oportunidad beneficiosa. La expectativa de los sujetos con ellos mismos, es también esa misma, en la que van construyendo una carrera delictiva y un mundo rodeado de delito que tiene que ver con la enorme desigualdad, la falta de oportunidades, el trabajar con lo que se conoce, la posibilidad de elegir entre muy poco. En el caso de la cárcel común, no hay una expectativa educativa, no hay expectativa de desarrollo, no hay expectativa de nada más que de depósito de personas.

Del análisis comparativo de ambos modelos, se puede ver claramente que según cuál sea abordaje que se plantee, cambia el sujeto educando y cambian también las posibilidades de la educación popular de disputar sentido en ambos modelos de instituciones de encierro.

El sujeto está de muchas maneras influenciado por su contexto, como dice Rodolfo Gómez, director del CCM, pero también está influenciado por lo que se espera de él, o el contexto determina lo que se espera de él.

El sujeto que ingresa al CC y a la cárcel común es el mismo, tiene el mismo contexto de punto de partida, de barrio, de familia, pero tiene distinto contexto en cuanto a lo que se espera de él y al rol desde el que se lo convoca. En el penal se espera que siga siendo eternamente un delincuente y desde allí se lo convoca, desde el criminal que es, para que cumpla forzosamente las normas. En cambio en el CCM, se espera que el sujeto se eduque en toda la amplitud del término, se forme, madure y pueda construir y constituir un proyecto de vida verdaderamente diferente.

6. La educación en el encierro

La cárcel es la expresión feroz del colonialismo, del capitalismo y del patriarcado. Llena de sujetos pobres, se los trata como adolescentes marcando los horarios y tareas, en el camino contrario al de la autonomía, con estrictas miradas binarias: preso/persona de la calle, delincuente/persona de bien, alumno/maestro, preso/guardia. La educación exige salirse de esas miradas para entender los actos como momentos en las vidas. Desde ese pensamiento, no se es delincuente, sino que se delinque.

Ahora bien, profundizando en el sujeto que delinque en el caso de la cárcel, se encuentra que delinque más profunda y frecuentemente el Estado con sus sistemas judicial y penitenciario, que quien está encerrado por delinquir. Nos encontramos en una enorme contradicción, entonces, en la que se plantea educar teniendo como educadores (entendiendo la educación integrada por todos los momentos de la cotidianidad) a quienes profundizan el delito y la tortura, a quienes son responsables de la deshumanización del sujeto encarcelado.

Tomando a Sirvent (1998), quienes les generan las múltiples pobreza, de protección, de entendimiento y política, son los mismos que quienes pretenden educarlos. Se educa para, casi como único fin, conseguir empleo, pero se favorecen las políticas de desempleo y exclusión. Una contradicción que ejemplifica claramente el ejercicio del poder para generar cada vez más opresión y educar para sobrellevarla dócilmente. En cuanto a la pobreza política a que se refiere ésta autora, la educación neoliberal promueve la individualización de las acciones, despreciando lo colectivo. Por el contrario, la educación emancipadora promueve el pensar colectivo como única forma de disputar el poder establecido.

Dentro del ámbito carcelario, el objetivo de la educación de formar sujetos capaces de una participación crítica exige de los educandos vivir en gran contradicción, ya que esa misma educación crítica pondría en juicio las torturas del estado (Sobrepoblación carcelaria, pag 215 y mas). Foucault definió la crítica como: *“el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva”* (Foucault, 1995: 8)

Las identidades se conforman, según Thompson (1989), en la confrontación con el adversario, en este caso el SPB, y el reconocimiento de los iguales dentro de la lucha. Si analizamos los procesos en el tiempo de encierro, con una forma educativa (tomando la totalidad de los tiempos de encierro) que atenta contra la desindividualización de la persona en tanto sujeto colectivo, esta conciencia no se establece, ya que la lucha que allí se da, y la única que se admite, es la de muchos individuos contra un sistema penitenciario y judicial que oprime, traslada a zonas remotas y mata. Los individuos en tanto cuerpos aislados, no son capaces de plantear ninguna autonomía.

La educación formal que se brinda hoy en la cárcel, a la que por superpoblación se establecen dos cupos en uno, yendo en una misma semana dos personas (lunes, miércoles y viernes unos, martes y jueves, otros) es una educación claramente mercantilista, para la obtención del título y el trabajo. Una educación para insertar en el mercado laboral, que los atiende tan solo como sujetos trabajadores.

Relacionando los modelos de encierro descriptos, el análisis de la cuestión educativa en la cárcel, exige preguntarse si es posible educar en la soledad y violencia del encierro, si se puede rescatar al sujeto niño, revelar las trayectorias y pensar la historia propia para, a partir de allí, construirse como ciudadano con derechos y obligaciones.

Parte de esta respuesta, la explicita Daroqui (2012) cuando dice: *“Al interior de este tipo de dispositivos (de poder, carcelarios) se desarticula el dominio de los sujetos sobre su propia economía de acción, bajo la égida de un régimen de minucioso control y estipulación de tiempos y espacios por los que se puede circular, actividades permitidas y prohibidas bajo sanciones y “beneficios”, tiempos de hacer nada, sin nada y para nada, que se erigen como herramientas para la gobernabilidad intramuros. Esta desarticulación del dominio de los sujetos, no obstante, provoca un cambio en el registro de la subjetividad y aloja la generación de un habitus específico de la vida en el encierro, definido centralmente por las técnicas de subordinación, obediencia y degradación.”*

Podemos pensar entonces cuál es el objetivo de la educación en la cárcel y si ese objetivo es posible en nuestras prisiones. O pensar quizás si ese objetivo formativo es imposible en el modelo carcelario argentino, aunque sí es posible en el modelo de los Centros de Contención.

7. La educación popular y el encierro punitivo

Es necesario evaluar si puede la educación normalizada, la educación de éste lado de la línea abismal según de Souza Santos (2015), ser útil a la población que está del otro lado de la línea, o debemos generar instancias educativas nuevas, abarcativas, considerando que las personas que están del otro lado de la línea han sido faltadas a sus derechos, a esos derechos que la educación da por supuestos y respetados.

Pensar la educación popular en este ámbito, nos lleva a pensar una educación para todos, a ambos lados de la línea abismal, con las individualidades de cada uno.

Partimos del concepto de Educación popular, tomado por Reynoso (1988), *definida como: “(...) el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la prácticas del grupo o de la organización, es la confrontación de la practica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión Es la teoría a partir de la practica y no la teoría sobre la práctica. Así, una práctica de educación popular (...) es tomar la propia realidad (y la práctica transformadora sobre esa realidad) como fuente de conocimientos, como punto de partida y de llegada permanente, recorriendo dialécticamente el camino entre la práctica y su*

comprensión sistemática, histórica, global y científica, sobre esta relación entre “teoría y práctica”

La educación hegemónica capitalista, intenta hacer de las personas privadas de libertad, sujetos trabajadores desde la lógica capitalista. Hay allí una fuerte contradicción, ya que son sujetos y culturas separados por una línea abismal. Pretender educar al sujeto mencionado por de Souza Santos (2015) como colonial subhumano para que se “humanice” (arriba de la línea abismal), será solo mas dominación. El trabajo hacia la conciencia de clase y la conformación o integración en movimientos sociales es estrictamente necesario como pedagogía en los contextos de encierro.

7.1. Dificultades

En el documento de GEMSEP (2014, pág. 4) se recuperan estrategias del bachillerato popular para atender el derecho a la educación y también a la certificación, desde la perspectiva emancipadora, que entiendo serian claves para la educación en contexto, donde encontramos a los más excluidos del sistema, pobres, con desigualdades y pobreza múltiples desde niños, en su gran mayoría. Se analizan aquí algunas de las dificultades mencionadas en el documento y algunas otras que se presentan en la educación popular en el encierro carcelario:

- Con respecto al trabajo en parejas pedagógicas, para reflexionar sobre los procesos político pedagógicos, el presupuesto disponible para los salarios, la restricción horaria de las unidades penales y la presencia del servicio penitenciario, dificultan el trabajo en parejas pedagógicas, estrictamente necesario dada la complejidad de los educandos y su contexto. La reflexión sobre los procesos político pedagógicos en presencia del SPB, puede ser motivo tanto para docentes como para los estudiantes, de perder el cupo en la escuela, obtener una paliza o ser trasladado, lo cual impide cualquier reflexión.
- Procesos de debate sobre las pautas de convivencia, acreditaciones y contenidos entre docentes y estudiantes, con lo que mejora la asistencia a la escuela. En contexto, la asistencia depende en grandísima medida del beneficio otorgado por el sistema penitenciario, dado que los cupos para el acceso a la educación son escasos. Con respecto a lo participativo de la educación popular, el ámbito carcelario dispone a los sujetos en una permanente actitud defensiva, donde exponerse puede ser castigado por otros estudiantes o por el propio servicio. Ello promueve fuertemente la actitud pasiva, transitando la escuela con la menor exposición posible.
- La gestión conjunta de la escuela que facilite la configuración de sujetos políticos críticos, protagonistas de su realidad, es cercenada desde la propia concepción de escuela administrada por el servicio penitenciario. La participación activa del estudiante (mas allá de ordenar bancos y limpiar la escuela), y su fuerte vinculo con docentes es disparador

de restricción del acceso a la educación. Solo se accede a la educación para cumplir con una ley, no para educarse críticamente.

- En la cárcel, los educadores son parte del contexto de encierro. Aun cuando sean maestros dependientes del área educación, están limitados, cuando no influenciados, por el régimen punitivo. Ser críticos con la realidad de las barriadas primero y de la cárcel luego, en la misma cárcel, es una cuestión que exige una mirada de la realidad social que generalmente no está presente. Por otro lado, ser críticos en la cárcel sobre el sistema carcelario y la acción penitenciaria, pone en riesgo al docente, a los estudiantes y al espacio educativo.
- Los espacios de formación planificados y los no planificados suelen ser antagónicos. Como espacios planificados, existe la escuela, los talleres laborales administrados por el SPB donde se aprende lo disciplinar necesario para el sujeto trabajador, y algunos talleres brindados por actores externos al sistema, en los que algunas veces, se trabaja con educación popular. Los espacios de formación no planificados suceden en algunas prácticas de talleres que implementan la educación popular como abordaje pedagógico, y muchos otros suceden entre algunos detenidos que tienen confianza entre ellos.
- El proceso educativo requiere tiempos y vínculos de confianza. Los tiempos en la cárcel suelen ser interrumpidos con sucesivos traslados, de manera explícita para interrumpir vínculos. También, el tiempo de encarcelamiento o el tiempo de acceso a la escuela que es administrado por el SPB como beneficio y no como derecho, muchas veces es escaso para generar una educación capaz de reflexionar críticamente sobre las causas del propio riesgo educativo.
- En la cárcel, el modelo jerárquico de poderes operantes, incluye a los detenidos, que asimilan esa lógica como obligatoria para la supervivencia. La educación que visibiliza esos poderes, los cuestiona y debate sobre la formación de colectivos en los que el poder se asuma como grupo y no individual, es fuertemente reprimida por quienes ostentan el poder: el SPB, las iglesias católicas y evangelistas, el poder judicial. Las lógicas de esas tres Instituciones articuladas, promueven la individualidad y el mérito personal, atentando contra lo colectivo.
- El Achkar (2002), en su análisis de la política de Freire, hace mención a la necesidad del respeto a los saberes. Las personas detenidas, por su condición de delincuentes, son fuertemente descalificadas como propietarios de saberes no delincuentes, constituyendo esto, en si mismo, una práctica discriminatoria.
- La pedagogía freireana propone una educación crítica en la que educadores y educandos asuman una posición política. En la cárcel, cuando los estudiantes y docentes asumen una posición crítica, la reflexión comienza por la realidad más cercana y allí aparecen en primera instancia los guardias, que son quienes tienen contacto directo con ellos. Es en

La educación popular: una oportunidad social de reparación de los derechos vulnerados en la privación de la libertad.

Autora: María Marta Bunge.

Julio 2019

esa primera instancia de reflexión, en donde muchas veces se suceden los castigos o traslados, coartando la posibilidad de avanzar en ese sentido pedagógico.

Aún bajo esta presión de ser castigados por pensar críticamente, a veces es posible pensar el modelo punitivo carcelario en su totalidad, para superar al menos la cuestión cotidiana que los tortura. Ese proceso de lograr mirar el sistema más amplio que el de la realidad que los rodea muy cercanamente, implica muchas capacidades docentes que habiliten la profunda reflexión de estudiantes y requiere de tiempos y vínculos que permitan esos procesos

- Otro concepto fuertemente cercenado en la cárcel es la curiosidad epistemológica, ya que es muy dificultosa la tarea de convocar emociones, hacerse preguntas y reflexionar sobre las mismas en un contexto donde la supervivencia está amenazada. La educación puede habilitar esos momentos-espacios, pero sólo se sostienen en el tiempo corto de taller, volviendo a la lógica carcelaria en cuanto se cruza la puerta.

Los mayores impedimentos educativos están constituidos o fuertemente influenciados por la presencia del SPB, que es quien determina el real cupo educativo, respondiendo a premios y castigos. Cuando se sanciona al preso, se interrumpe su proceso educativo y se eleva un informe al juez, generando consecuencias en su causa penal. Por otro lado, los guardias se apropian de funciones educativas, especialmente en el sistema de menores y jóvenes adultos, donde el penitenciario a cargo de un taller se adjudica el título de “maestro”.

Traigo aquí una experiencia muy significativa para mí, en el marco del programa FINES en régimen abierto de la Unidad 47. Se tomó la decisión de que algunos de los docentes fueran estudiantes avanzados o egresados del Centro Universitario San Martín en la Unidad 48 (CUSAM). Uno de los muchos comentarios similares recibidos fue: “que me va a enseñar a mí este gato, si estuvo preso”. Esto denota, por un lado, la fuerte construcción de identidad como colectivo, de la que es muy difícil salir, y que remarca la imposibilidad de construir proyectos distintos al delito. Y por otro lado, la línea abismal a que se refiere de Souza Santos (2015) tan difícil de alterar, porque son ellos los que conocen la cuestión cultural y sin embargo también son ellos, los que no admiten ser educados por ellos mismos. La colonización tiene una fuerte impronta y solo admiten ser educados por quienes están del otro lado de la línea abismal.

El objetivo común que podría conformar el saberse en comunidad, no está visible para esos sujetos a los que el sistema individualiza cada jornada.

El problema aquí, creo yo, es que la opresión es tan fuerte, que solo permite aprendizajes dirigidos a como evadirse del blanco de la fuerza, como vivir tranquilo; pero no admite debates colectivos sobre la subjetividad del proceso y de los sujetos, ni de sus historias. El contraste con la ferocidad de lo vivido y la restricción de convivencia entre sujetos reflexivos, atenta contra toda formación que no sea opresora.

7.2. Potencialidades

Atendiendo lo que propone Conell (1999) sobre la justicia curricular, sería más que interesante poder desarrollarlos, orientados hacia la justicia social en la cárcel:

- El principio de los intereses de los menos favorecidos, planteando el abordaje de la vida desde los bordes, desde los espacios heridos, las barriadas, las familias con madres presas, todo aquello que involucre e interese por propio, al estudiantado. En el CCM las escuelas del barrio públicas o de gestión comunitaria, tienen currícula normalizada, pero atienden la problemática de los barrios populares. En el propio CCM, los talleres se abordan desde las problemáticas de los detenidos que allí habitan.
- El segundo principio, de la participación democrática y escolarización común, es sumamente contradictorio en los espacios carcelarios. La educación, para ser participe activo de una democracia, se opone fuertemente con la lógica penitenciaria¹. Al contrario de lo que propone este principio, las prácticas de aprendizaje (aprendizajes múltiples) en la cárcel son jerarquizadas y altamente competitivas ya que de ello depende la supervivencia y la libertad.
- El tercer principio que propone el autor, el de la producción histórica de la igualdad, implicaría la participación por igual y ello atenta contra las lógicas extremadamente jerárquicas de la población detenida y penitenciaria. Solo algunos detenidos son habilitados por sus "limpieza"² para la participación, generando con ello la presencia ausente de muchos estudiantes. El control sobre quien habla y participa y quien no, está dado por el SPB, quien luego informa al limpieza. Ello funciona en la práctica como un verdadero sistema panóptico, que produce y reproduce relaciones sociales atravesadas por el poder, muy desiguales.

El Achkar hace referencia, y creo pertinente para este trabajo, a la asunción de la identidad cultural con la conciencia de que lo que hoy somos, es resultado de lo que hemos sido social, histórica y culturalmente. La conciencia sobre la historia de vida permite a los sujetos privados de libertad reflexionar sobre la vulneración y cercenamiento de muchos de los derechos considerados derechos humanos. Es allí donde creo que se pone en cuestión el encarcelamiento de personas resultadas de la vulneración del Estado, sujetos desprovistos de atención y protagonismo en las políticas, que son mirados y visibilizados recién en la comisión de un delito.

¹ La lógica carcelaria no implica la administración de los derechos por parte del personal de seguridad, por ello hablo de lógica penitenciaria, en la que el SPB se adjudica el derecho de restringir y administrar la salud, educación, alimentación, vínculos y comunicación.

² Jefe de pabellón, elegido por los detenidos. Muchas veces esta elección esta comandada por los penitenciarios, quienes negocian con él la tranquilidad del pabellón, a cambio de bienes y servicios.

7.3. Desafíos

A partir de la experiencia de trabajo en talleres de oficio en paralelo con taller de prácticas restaurativas en unidades penales con jóvenes adultos, que es lo que me interesa abordar en este trabajo, se hizo evidente que hay una dificultad para responsabilizarse, coincidente con un proceso madurativo emocional que no se corresponde con la edad de los sujetos, un ciclo emocional interrumpido que dificulta la reflexión sobre la historia personal y la comisión del delito. En el trabajo con jóvenes adultos, es imprescindible el trabajo de educación popular, para el abordaje de la totalidad del sujeto en el encierro, como estrategia para avanzar en ese proceso madurativo.

La educación popular puede colaborar en la subjetivación de la propia historia, en los caminos recorridos, las elecciones tomadas con el objetivo de analizar las otras trayectorias/caminos posibles. Entendiendo que es necesario conocer para identificar-se, es indispensable ampliar lo conocido a cosas que le den sentido al existir, producir ese conocimiento en colectivo y convocar a los sujetos desde otros roles distintos al de delincuentes.

En oposición al trabajo educativo en la cárcel, en el CCM, se aborda el trabajo de interpelación personal de las historias de vida personales y familiares, con talleres que posibiliten la reflexión, la puesta en valor de la palabra, el abordaje de género, la educación sexual, entendiendo que el proceso madurativo es una gran parte del problema.

Si la *“producción, recuperación, recreación de conocimientos es uno de los elementos centrales de la producción cultural de los movimientos”*, como refiere Michi (2012, pag 26), se hace visible y estrictamente necesario el espacio educativo no planificado, como espacios otros en la cárcel. Si bien el proceso en la cárcel no se refleja como un movimiento social, ya que carece de luchas reflexionadas colectivas, aún cuando se comparten objetivos, la presencia del SPB impide la articulación, gestión y educación en forma, al menos, cogestionada. En el CCM, en cambio, las medidas educativas que reflexionan sobre el respeto a las pautas acordadas, proponen una cogestión del espacio educativo.

En contraposición al régimen carcelario, el CCM tiene régimen abierto y promueve el acceso a escuelas públicas y/o de gestión social, generando interacción social con personas sin conflicto con la ley penal o no detenidas. El resto de la formación, se brinda en talleres desde el Municipio, generando enlaces vinculares con el propio territorio, contrarrestando el aislamiento social que implica el encierro. También se fortalece la educación con talleres en el mismo Centro, entre profesionales y jóvenes para reflexionar críticamente las propias historias de vida. Se parte de pensar el proceso de la vida, de vidas muy difíciles que tienden a repetir las historias, para proporcionar herramientas que permitan evaluar decisiones, modelos sociales y vinculares propios. Los talleres de reflexión y otros, mediante distintas estrategias, revisan la historia de vida, abordan e intervienen sobre los vínculos familiares, para poder repensarse desde el comienzo, desprenderse de los mandatos familiares, descubrir el origen de las reacciones y permitir la conciencia de los propios deseos, potencialidades y capacidades.

Torres Carrillo describe algunos rasgos de la educación popular, que representan los desafíos posibles:

- Lectura y posición crítica e indignada frente a la realidad social y el sistema escolar. El sistema reproductor de desigualdades está fuertemente imbricado en la gestión penitenciaria y judicial. Si bien es necesario plantear una pedagogía crítica justamente aquí, se requiere la complicidad de políticas estatales que protejan a la comunidad educativa.
- Horizonte ético y político emancipador. Las utopías de otros mundos posibles, otras sociedades inclusivas están siempre presentes como sueño. Pensar desde el encierro y la opresión, un mundo distinto ejerce un espacio de supervivencia a la vez que resulta poco creíble ya que nunca fue visto. Cuando la educación invita a la reflexión crítica, da una esperanza a la vez que permite comprender, tal como sucede en el CCM, donde la acción pedagógica atraviesa todas las instancias del día, almuerzo, talleres, actividades cotidianas que conforman colectivo de crecimiento de conciencia.
- El pensamiento crítico posibilita identificar las debilidades propias para rectificar procesos. Generar espacios comunitarios de reflexividad (práctica de explicitar los principios y criterios que orientan los discursos y las acciones) es una estrategia disponible de la educación popular, que debe ser tomada por la educación en el contexto punitivo

La educación popular en el espacio carcelario, tiene el desafío de educar con el *“compromiso desde la convicción que no se puede estar en el mundo siendo una omisión sino un sujeto de opciones, que no se puede estar de forma indiferente y de brazos cruzados frente a los atropellos contra los más débiles, los mecanismos de impunidad y la injusta distribución de los bienes del mundo.”* El Achkar (2002)

8. Conclusiones

Ante la pregunta de si es posible abordar la educación crítica en la cárcel, entendiendo que la crítica cuestiona relaciones de poder, forma sujetos con conciencia y capacidad para modificar las condiciones opresoras de su propia vida, es posible afirmar que ésto en la cárcel es inadmisibles para la gestión penitenciaria de verticalidad y obediencia debida.

Sin embargo, el modelo emancipador en el espacio carcelario, si bien no puede desplegar su potencial crítico, promueve el cuestionamiento de las estructuras de poder. Revela y rebela los roles, los disputa. Entiende que el desafío es jugar con determinadas reglas, para cambiarlas. Conocer las reglas de la opresión, para salirse, aprender juntos a modificar esa realidad, generando estrategias que nos pongan conscientes de las diferencias y de la antagonía, para encontrar caminos alternos que posibiliten una disputa de poderes, de roles, de herramientas. No para hacerse rico, sino para hacerse libre.

La estrategia educativa multidisciplinaria y transdisciplinaria no implica solamente la escuela, sino que implica el trabajo de la totalidad de la persona. Ese abordaje requiere que la

totalidad del penal sea un ámbito educativo. Pensar el encierro como espacio formativo, es pensarlo sin fuerzas de seguridad que ejerzan el control dentro del espacio

El trabajo de la educación popular, que constituya un aprendizaje de las propias posibilidades, ampliando el espectro y evidenciando otras alternativas que no han podido observarse como propias o posibles, es clave para la construcción de ciudadanía, haciendo notorio que el delito no es un hecho particular, sino un hecho social, que involucra directamente al Estado.

Es necesaria una estrategia consiente y activa que reconfigure las percepciones de acceso a los derechos, la salud, educación, alimentación, casa y trabajos dignos, familia, para que todos los ciudadanos estén incluidos.

9. Bibliografía

BOAVENTURA de Sousa Santos (2015) *Una Epistemología del Sur*. Clacso Coediciones. Siglo XXI. Bs.As. págs 160-209.

CENTRO DE CONTENCIÓN MORENO (2019) Una propuesta para la vida, con dignidad.

COMISIÓN PROVINCIAL POR LA MEMORIA (2018) Informe anual 2018 El sistema de la crueldad XII Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad y niñez en la Provincia de Buenos Aires. Disponible al 03/07/2019, en:

<http://www.comisionporlamemoria.org/project/informes-anales/>

Comité contra la tortura (2008) ACCESO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES Disponible al 03/07/2019, en:

http://v2.campanaderechoeducacion.org/phocadownload/userupload/acceso%20a%20la%20ed%20en%20contexto%20de%20encierro_bs_as.pdf

CONNELL R.W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Morata. Madrid. Caps. 1 y 4.

DAROQUI Alcira y otros (coords) (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo sapiens. Rosario.

Del Valle Aramburu, R. (2015) Problemática del acceso a la educación en contexto de encierro carcelario cuando debe ser un derecho y no un beneficio. Revista Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. U.N.L.P. Disponible 03/07/2019 en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/50656/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

El Achkar, Soraya (2002) Una mirada a la educación en derechos humanos desde el pensamiento de Paulo Freire. Prácticas de intervención político cultural. En: Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder. CLACSO, Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales Disponible 03/07/2019 en:
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100916022205/10achkar.pdf>

Ferrandiz Martin, Francisco (2004) Escenarios del cuerpo: espiritismo y sociedad en Venezuela. Serie Ciencias Sociales, vol. 22 Universidad de Deusto, Bilbao I.S.B.N.: 978-84-9830-713-9. Disponible 03/07/2019 en:
[https://www.academia.edu/4768434/Escenarios del cuerpo Espiritismo y sociedad en Venezuela](https://www.academia.edu/4768434/Escenarios_del_cuerpo_Espiritismo_y_sociedad_en_Venezuela)

GEMSEP (2014) La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión Kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2. En Revista ENCUENTRO DE SABERES Revista semestral de Historia, Antropología y Educación. Año II; N°4, mayo 2014.

GUTIERREZ, Mariano Hernán (2013) La educación en cárceles: ¿política criminal o política educativa? Disponible 03/07/2019 en: <https://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-c%C3%A1rceles-%C2%BFpol%C3%ADtica-criminal-o-pol%C3%ADtica-educativa>

KUSH, Rodolfo.(1976) Geocultura y desarrollismo. En *Obras Completas*. Tomo III. Ed Fundación Ross. (Selección de párrafos).

Lopez, Claudia; Ramuni, Gabriela; Salas, Paola. (2012) Adolescentes: una mirada desde la carencia. Jornadas técnico profesionales Secretaria de niñez y adolescencia.

López, M.(2010). La educación en las cárceles de la provincia de buenos aires: entre una legislación incluyente y su violación permanente ¿ejercicio de un derecho? Disponible al 03/07/2019 en: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/999>

Michi, N.; Di Matteo, Á.; Vila, D. (2012) Movimientos populares y procesos formativos. Polifonías Revista de Educación Año 1 N°1 - ISSN: 2314-0496, pp. 22-41

Nazabal, Begoña; Bunge, M.M. (2018) Dos modelos contrapuestos con el mismo alumnado. Educar para el adoctrinamiento o para la autonomía.

Reynoso, Liliana; Gómez, Rodolfo (1988). En Educación Superior y educación popular: un encuentro para el encuentro. La Plata

Rodríguez Lidia, (1997) Pedagogía de la liberación y educación de adultos en Dictadura y utopías en la historia reciente de la Nación Argentina (1955-1983) Ed galerna

Sirvent, María Teresa (1998). Poder, participación y múltiples pobrezas. La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Disponible al 13/06/2018: <http://www.centroconviven.org.ar>

La educación popular: una oportunidad social de reparación de los derechos vulnerados en la privación de la libertad.

Autora: María Marta Bunge.

Julio 2019

Sirvent, María Teresa (1998) Esta política educativa ignora a los pobres. Clarín 2/6/1998

TORRES CARRILLO, A (2018) ¿Dónde está lo crítico de la educación popular? en Guelman, A, Cabaluz, F, Zalazar, M. (coords). *Educación Popular y pedagogías críticas en América Latina. Corrientes emancipatorias para la educación pública en el siglo XXI*. Clacso. Bs As. Biblioteca digital.