



Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

La pedagogía de la cárcel: un análisis de la educación de adolescentes presos

Souza, C., Silva, D. N. H.

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília/Distrito Federal, Brasil

didasouza@gmail.com; daninunes74@gmail.com

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar el papel que ejercen las escuelas en los centros de internamiento de Brasil, desde el referencial teórico de la Psicología Histórico-Cultural, considerando su base en el materialismo histórico-dialectico. Para ello, proponemos la caracterización del Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – la política pública responsable por dichos centros – además de la presentación de datos actuales acerca de la educación de los adolescentes en interface con el proyecto pedagógico destinado a este público y los desafíos que están puestos en el escenario específico del sistema socioeducativo. En Brasil, los adolescentes que tienen hasta dieciocho años y que cometen algún delito o infracción son acompañados por dicha política pública. Las instituciones que forman parte del sistema poseen dos funciones contradictorias: la pedagógica y la de responsabilización, y pueden ser de dos tipos: a) medio abierto, dónde no hay restricción de la libertad del adolescente, sino un acompañamiento de su trayectoria de vida; b) medio cerrado, en las cuales hay restricción o privación total de la libertad. Estas últimas son los centros de internamiento, cuyo trabajo ocurre por medio de profesionales de la psicología, del trabajo social y de la pedagogía. Más allá de eso, hay escuelas regulares en cada centro, que muchas veces están en conflicto con las normas de seguridad de las instituciones, una vez que la educación y el encarcelamiento forman parte de dos polos opuestos. Estas instituciones, por un lado, forman parte de la lógica punitiva y, por otro, son espacios que deben promocionar el aprendizaje del adolescente y además potencializar su desarrollo. Así que, desde nuestro punto de vista, es importante comprender la educación y, más aún, la escuela en los centros de internamiento como una política que presenta en si una contradicción interna, o sea: la pedagogía de la cárcel.

Palabras clave: Psicología Histórico-Cultural; Sistema Socioeducativo; Educación; Adolescencia.

Pedagogy of jail: an analysis of the education from adolescents in the special prison

Souza, C., Silva, D. N. H.

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília/Distrito Federal, Brasil

didasouza@gmail.com; daninunes74@gmail.com

The objective of this work is to analyze the function of the schools in the reclusion centers for adolescents in Brazil, from the Historical-Cultural Psychology perspective and considering the basis on the historical dialectical materialism. We propose a characterization of the National Socio-educational System – the public policy responsible for those centers in the country – and the exposition of dates and statistics about adolescent's education in interface with the pedagogical project for this group, pointing the specific challenges in the Socio-educational System. In Brazil, the adolescents until eighteen years y who commit some illegal act are attending by this public policy. The institutions of this system have contradictory functions: the pedagogical aspect and the responsabilization. They can be of two types: a) open conditions: where they do not have restrictions of their liberty, only are attending by professionals; b) closed conditions: where they have a restriction of full privation of their freedom. In this last case, they live in the reclusion centers that have psychologists, social workers and educational professionals. There are regular schools inside each center, which many times are in conflict with the security rules of these centers, because the educational project and the jail project are aspects of the opposite poles. These institutions, one the one hand, are a part of punitive logic, but, on the other hand, are important spaces to promote learning and social development of these adolescents. Then, from our point of view, is important understand the education and the school in the reclusion centers like a policy that have an internal contradiction: the pedagogy in the prison.

Key words: Historical-Cultural Psychology; Socio-Educational System; Education; Adolescence.

1. Introducción

Analizar una política pública bajo la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural implica considerar no sólo sus aspectos institucionales, sino buscar comprender los contextos históricos subyacentes a ella y como estos se relacionan dialécticamente al desarrollo cultural de los sujetos que la utilizan.

El presente artículo, al proponerse una contribución a los estudios de educación de adolescentes en privación de libertad, no puede olvidarse de que el escenario que forma parte de la vida de ellos está demarcado por el modo de producción capitalista. Así que planteamos un análisis materialista, histórico y dialéctico del tema. En esta dirección, el primer aspecto que importa destacar es la superación de la dicotomía interno/externo al que se refiere a la constitución del humano.

A diferencia del concepto de sujeto moderno basado en los planteamientos de Descartes, no comprendemos la concepción de humano fundada en la universalidad, sino en la historia; en la interioridad absoluta o determinismo biológico, sino en su relación dialéctica con la cultura; o en la idea de una consciencia abstracta, dislocada del cuerpo, sino en su materialidad desde la producción de signos. Partimos aquí de la premisa de que somos seres sociales, de



que la experiencia interior a uno mismo depende de sus relaciones sociales. Comprendemos, como apunta Delari Junior (2013, p. 38), que la idea del sujeto moderno cartesiano universal encubre intereses de clase, por lo tanto, concebimos la subjetividad mientras una “arena de luchas que aún están en curso”. Y eso quiere decir que pensar en el humano es reflexionar acerca de las contradicciones inherentes a él, teniendo en consideración las dimensiones políticas e ideológicas que, contradictoriamente, atraviesan su constitución.

A partir de eso, la teoría propuesta por Lev Vigotski ofrece subsidios para comprender de qué forma estos elementos culturales son significados por los adolescentes y como eso constituye su singularidad en el mundo. De acuerdo con el autor (Vigotski, 2000), los procesos de aprendizaje, desde la niñez, son los responsables por proporcionar transformaciones cualitativas en las funciones psicológicas superiores. Según esta dimensión teórica, al largo de su desarrollo, el adolescente se constituye desde las relaciones sociales que establece. Por medio de la elaboración activa de significados, poco a poco, va formándose como la síntesis de un complejo sistema simbólico. Eso quiere decir que la forma como las personas se comportan y construyen sus subjetividades es necesariamente entrecruzada por lo que aprenden no sólo en la escuela, sino en la vida. Es desde las relaciones sociales y del aprendizaje proporcionado por ellas que nos constituimos como humanos.

En este sentido, el lenguaje ocupa lugar central en el desarrollo, visto que es por medio de este mediador semiótico que se torna posible significar y producir sentidos que organizan la constitución de los sujetos (Vigotski, 2000). Al largo de las experiencias del sujeto y del contacto con otras experiencias de otras personas, de los símbolos presentes en la cultura al largo da historia, la significación posibilitada por el lenguaje se convierte en el hilo conductor del proceso de desarrollo.

De eso resulta la importancia de los diferentes espacios de sociabilidad en la vida de los sujetos. Destacamos, aquí, la escuela mientras uno de estos sitios, pues comprendemos la educación formal como un *locus* privilegiado de acceso a relaciones sociales específicas y a un tipo específico de conocimientos. O sea, el espacio de sociabilidad proporcionado por la escuela, donde el sujeto entra en contacto con otras experiencias y puede resignificar las suyas, y donde es estimulado a producir conocimientos específicos, se presenta como un campo fértil de posibilidades en el desarrollo de estos sujetos.

A diferencia de las experiencias culturales que forman parte de la vida en general, la escuela posee el papel – y el privilegio – de la intencionalidad, o sea: es en la educación formal que se torna posible organizar el proceso de aprendizaje de forma intencional, direccionando la construcción de los conocimientos y el desarrollo de funciones cognitivas superiores de una forma particular. Este es el principal punto que diferencia el proceso de aprendizaje en la escuela del aprendizaje en general, pues ella tiene la capacidad de potencializar aspectos del desarrollo cultural que las demás esferas de sociabilidad no necesariamente lo proporcionarían.

Dicho esto, nos cabe pensar de qué forma esta institución puede proveer el desarrollo cultural a que se propone, una vez inserta en el modelo de producción económica actual. ¿Cuáles los límites puestos? ¿De qué forma es posible construir conocimientos que, de hecho, resulten en una transformación cualitativa en el desarrollo de los adolescentes?

Comprendemos, desde estas indagaciones, que, aunque haya muchos límites sobre la forma que se ha direccionado la construcción de estos conocimientos en el modelo capitalista (educación bancaria, relación jerárquica, cultura de fracaso escolar etc.), podemos decir que este es un espacio en disputa que sí que puede contribuir para a formación de conocimientos críticos y ocupar el espacio privilegiado de sociabilidad a que se propone en el desarrollo de los adolescentes.

Pero, para la discusión teórica que aquí nos interesa, aún se pone una importante cuestión, que se refiere al contex-



to específico de la cárcel. Delante de la especificidad de la privación de libertad, ¿es posible promocionar un espacio pedagógico que contribuya para el desarrollo cultural? ¿Cómo promocionar una educación que sirva a eso delante de las contradicciones intrínsecas a este espacio?

A partir de estas indagaciones y para que podamos pensar acerca de la función de la educación formal en el contexto específico del sistema socioeducativo de Brasil, merece la pena hacer un rescate de esta política, con un análisis crítico que tenga en consideración sus aspectos históricos y de disputas ideológicas y políticas, y después comprender el lugar que ocupa la educación formal de estos sujetos en el referido espacio. Por lo tanto, presentamos la siguiente sesión en el intento de enseñar una contextualización de la política y, tras eso, un análisis de la educación formal aplicada a este escenario.

2. El Sistema Socioeducativo en Brasil

El Brasil, desde su redemocratización, en 1985-1988 (tras un período dictatorial civil-militar que duró 21 años), ha logrado éxito en la consolidación de legislaciones que garanticen los derechos de los niños y adolescentes. La Constitución Federal, promulgada en 1988, define en su art. 288 que:

Es obligación de la familia, del Estado y de la sociedad garantizar al niño, al adolescente y al joven, con absoluta prioridad, el derecho a vida, a alimentación, a educación, al ocio, a profesionalización, a cultura, a dignidad, al respeto, a libertad y a convivencia familiar y en comunidad, más allá de ponerlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión.

Resulta de este artículo la reglamentación del Estatuto de la Niñez y Adolescencia, de 1990, una ley que contempla derechos basados en los principios de protección integral y prioridad absoluta en la atención por las políticas públicas, puesto que ellos son personas en situación particular de desarrollo.

Entretanto, aunque se reconozcan los avances en el ámbito legal y normativo, aún estamos lejos de la consolidación de políticas que, de hecho, puedan garantizar los derechos a la niñez y adolescencia. Específicamente al que se refiere a los adolescentes que hicieron actos infraccionales (acto ilegal análogo a crimen provocado por adolescentes en la franja etaria de doce a diecisiete años), podemos mirar la completa distancia entre los derechos que están garantizados en ley específica (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo, Ley nº 12.546/2012) y la realidad de las políticas que ejecutan el sistema.

Según esta ley, la respuesta del Estado al cometimiento de actos infraccionales, de acuerdo con su gravedad, puede resultar en el encarcelamiento en institución de enseñanza. Trata-se de una medida extrema, cuya aplicación debe ser basada en actividades pedagógicas y no puede superar a tres años de duración. Esta medida se propone a ser diferente de la sanción aplicada a los adultos debido a su duplo carácter de responsabilización y pedagógico al mismo tiempo. De acuerdo con la legislación, estas instituciones deben tener un equipo interdisciplinario formado por psicólogos, trabajadores sociales y pedagogos, así como con actividades de educación formal y profesionalización. Así que las medidas socioeducativas se configuran no sólo como una respuesta a la sociedad por una conducta ilegal, sino un intento de construcción pedagógica de otros caminos para la vida de los sujetos, que os aleje de las experiencias a margen de la legalidad y que pueda resignificar sus experiencias.

Aunque el carácter excepcional sea una de las principales características de esta política, tenemos, actualmente, en Brasil, cerca de treinta mil adolescentes en privación de libertad. El perfil socioeconómico de estos jóvenes comprende las clases más desfavorecidas económicamente, en su mayoría negros y que viven en las periferias de los centros urbanos del país (CNMP, 2013). Esta caracterización apunta para un contexto social en el cual muchas veces el acceso a políticas estructurales básicas como salud, educación, vivienda y ocio no son garantizados.



Además, observamos que en las instituciones de privación de libertad, que deberían configurarse como centros de enseñanza, la atención y las actividades ofrecidas a ellos están lejos de producir los efectos a que se proponen. La falta de infraestructura adecuada, la lógica disciplinar y la precariedad en el acceso a justicia son algunos de los elementos que dificultan lograr éxito el proceso pedagógico. Hacemos hincapié en la heranza dejada por los antiguos centros de internamiento (anteriores a la legislación actual) que hace con que la perspectiva sancionatoria sobresalga a la idea de educación. Tenemos, de hecho, una pedagogía de la cárcel, cuyas características merecen nuestra atención y análisis crítico.

3. Educación versus encarcelamiento: desafíos de la escuela de la cárcel

Antes que nos debrucemos acerca de los aspectos institucionales de la educación formal en los centros de privación de libertad, resaltamos que la utilización del término “cárcel” para referirnos a tal institución es una escoja política. Aunque los centros tengan, de acuerdo con la legislación en vigor actualmente no Brasil, la propuesta pedagógica, la utilización exacerbada de mecanismos de control y vigilancia, las denuncias de torturas y malos tratos, la estructura de los cuartos donde viven los adolescentes, con grades, candados y agentes de seguridad, el uso a menudo de esposas y otros mecanismos de contención y demás aspectos institucionales guardan fuerte semejanza con la prisión de adultos. Sería, en mínimo, un eufemismo no reconocerlos mientras ello.

Así que, a pesar de comprender el intento de diferenciación de los dos tipos de sistema, consideramos que es preciso partir de la premisa de que lidiamos con una institución que, en la praxis, cumple la función de control de cuerpos y que se encaja en la definición de institución total presentada por Foucault (1975/2007) al debatir acerca de la genealogía de las prisiones.

En este sentido, analizar el funcionamiento de las escuelas presentes en estos centros es tener en perspectiva esta contradicción inherente a este espacio de sociabilidad. La educación formal en el sistema capitalista ya tiene sus contradicciones inherentes. En el escenario de la cárcel, observamos la profundización de estas contradicciones, que esbaran, especialmente, en la libertad.

El modelo pedagógico utilizado actualmente en las escuelas regulares en general sirve a la mantención de la lógica capitalista. A pesar de, en el ámbito teórico, haber una predominancia del discurso de la educación mientras potencial promotora de la emancipación humana, hay un claro límite impuesto por la sociedad de mercado. Según Tonet (2012), el modelo de educación formal tiene a tónica de su ejecución en la reproducción del capital. La preparación para el trabajo se constituye como su principal finalidad, de forma que la preparación de los sujetos para la vida social significa su apresto para la vida en este modelo económico.

En este sentido, la función social da escuela es controversia: de un lado, es un espacio de movilidad de trayectorias subjetivas y, por lo tanto, un sitio privilegiado de transformación y desarrollo cultural de los sujetos y, de otro, es una institución que refuerza valores mercantiles y la lógica de mantención del status quo. La transmisión de conocimientos útiles a la consolidación del capital, aliada a reproducción de un conjunto de valores y creencias que legitiman los intereses de las clases dominantes son aspectos que se chocan contra su potencial pedagógico y de transformación (Meszáros, 2008).

En esta dirección, Cruz (2010) dice que hay una función selectiva y excluyente en la escuela, que se pone de manifiesto de muchas formas: en los contenidos transmitidos en clase, en la metodología, en las actividades y en el proceso evaluativo, en las reglas disciplinares etc. Más allá de eso, la reproducción de la individualización, de la cultura de fracaso escolar, pone en evidencia el alumno, como si él fuera el único responsable por no corresponder a las expectativas de la sociedad.



Según Dazzani (2010), el fracaso escolar indica un proceso de exclusión al paso que el suceso o fracaso serían decurrentes de la inteligencia, capacidad y aptitudes de cada sujeto, o sea, tener una educación formal direccionada hacia el mercado contribuye para el fortalecimiento de una noción ideológica que responsabiliza el adolescente por su supuesto fracaso y que encubre las relaciones sociales de exclusión que permean la relación de estos sujetos con el proceso de escolarización (Frigotto, 2005).

La búsqueda por explicaciones para el llamado fracaso escolar tiene orígenes en las teorías eugénicas y en el higienismo social y también en las teorías de la carencia y diferencia cultural, en las cuales se defendía que el bajo desempeño escolar tendría relación con la falta de condiciones de la familia al promover, en el desarrollo del adolescente, las habilidades que él precisaría tener para obtener un buen rendimiento escolar. Percibimos que estas teorías fundamentan una relación directa entre la pobreza y la estigmatización de estos sujetos, contribuyendo para un modelo de escuela que perpetúa la rotulación y la educación acrítica y ahistórica, reproductora de segregación social.

Estos elementos están presentes en la vida de los sujetos y la tríade pobreza-criminalización-fracaso escolar parece formar parte del desarrollo cultural de estos adolescentes. En el caso de los adolescentes que cometieron actos infraccionales, percibimos un recrudecimiento de esta perspectiva, que es reforzado por los altos índices de distorsión edad-serie en los cuales se encuentran estos sujetos (CNMP, 2013). Muchos de los adolescentes que cumplen medidas socioeducativas o no estaban en la escuela cuando cometieran el delito, o estaban en niveles escolares diferentes del adecuado a su edad. Así que nos cabe reflexionar de qué forma se puede pensar en un proyecto pedagógico que rompa con esta perspectiva y sea un agente de transformación en la vida de ellos. Sobre ese aspecto, Frigotto (2010) apunta que hay una concepción y práctica educacional que está en disputa. Al hacer una lectura crítica de la educación ofertada por el Estado brasileño, observamos, desde el comienzo del capitalismo, un intento de control de los conflictos de clase, pero también destacamos que hay un potencial de fortalecimiento del papel revolucionario de la educación. Como apunta Duarte (2013), eso se torna posible desde la socialización de conocimientos que sean críticos en los ámbitos científico, filosófico y artístico.

En este sentido, las contradicciones presentes en la escuela del sistema socioeducativo se presentan dialécticamente y tienen relación directa con las contradicciones sociales. Pero, adolescentes y escuela se transforman mutuamente. Al llegar a la cárcel, se deparan con la educación formal como una obligación, que forma parte de su respuesta a justicia. Eso también se presenta como elemento central al analizar la contribución de la escuela en sus trayectorias de desarrollo. Mientras están en el sistema socioeducativo, la frecuencia a la escuela ocurre de forma compulsoria y eso también tiene impactos en sus procesos de aprendizaje y sociabilidad.

4. Conclusiones

¿Cómo podríamos, pues, promocionar procesos pedagógicos que potencialicen el desarrollo cultural de los adolescentes en la cárcel?

La respuesta a esta pregunta no está dada, tampoco es fácil resolverla. Sin embargo, sabemos que su solución atraviesa una transformación radical de la propuesta pedagógica, en la cual se considere la importancia de los procesos de significación de estos sujetos y que los procesos de aprendizaje no sigan como rehenes de la lógica disciplinar presente en el interior de los centros educacionales. Para que eso sea posible, se hace necesario, en primer lugar, un cambio de análisis sobre quien son los sujetos que allí están y cuáles son sus posibilidades de construcción de nuevos proyectos de vida, que tengan en cuenta la construcción de la ciudadanía y su participación política activa en la sociedad.

Referências

Aquilles (2013)

CNJ (2012). *Panorama nacional. A execução das medidas socioeducativas de internação. Programa justiça ao jovem*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça.

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público (2013). *Relatório da infância e juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes*. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público.

Cruz, A. V. H. (2010). *O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Delari Junior, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas/SP: Alínea.

Dazzani, M. V. M. (2010). A Psicologia Escolar e a Educação Inclusiva: uma leitura crítica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(2), 362-375.

Duarte, N. (2013). Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP*, 24(1), 19-29.

Foucault, M. (1975/2007). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

Frigotto, G. (2005). Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência & Opinião*, 2(1/2), 15-28.

Frigotto, G. (2010). Educação contemporânea: disputa de concepções, práticas e caminhos. São Paulo, XXIV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*, 11(62).

Meszáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

Tonet, I. (2012). *Educação contra o capital*. São Paulo: Instituto Lukács.

Vigotski, L. S. (2000). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.