



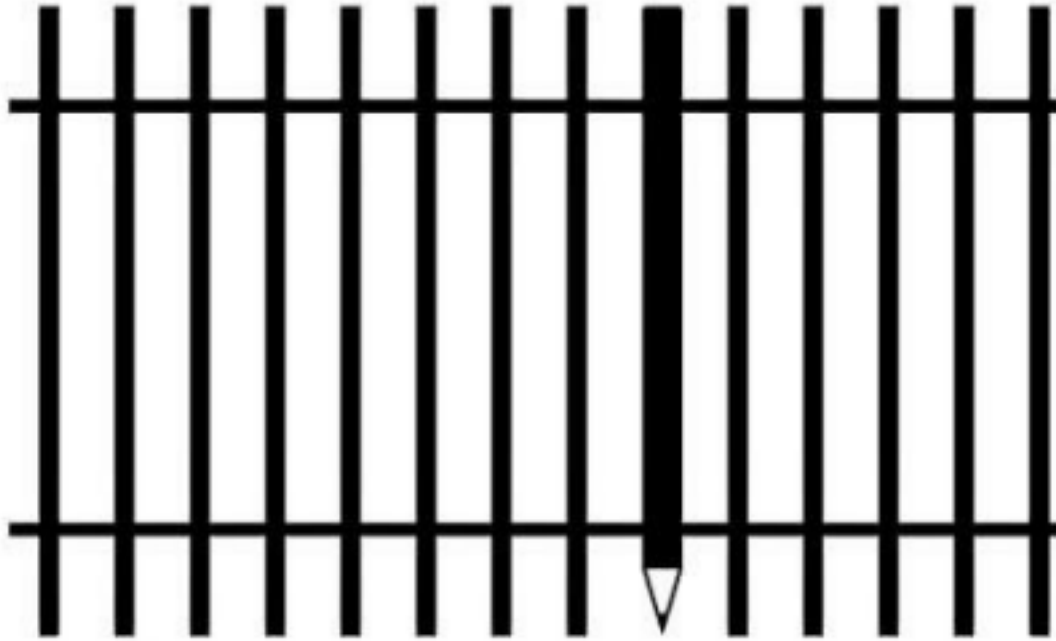
ANEP

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



INSTITUTOS NORMALES DE MONTEVIDEO
María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

UNA ESCUELA INSERTADA



Vínculos educativos en instituciones penitenciarias

Maestra de Educación Primaria

Lucía Fernández Miguez

Tutora: Gabriela Ferreira

Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

Montevideo

Julio, 2020

Índice

Resumen	Pág 2
Fundamentación	Pág 3
Marco teórico	
Introducción	Pág. 7
I. Modelo punitivo vs modelo educativo	Pág. 9
Modelo punitivo	Pág. 10
Modelo educativo	Pág. 18
Una escuela insertada	Pág. 21
II. Vínculos educativos en la institución penitenciaria	
Pedagogía de la liberación en la institución penitenciaria	Pág. 24
Enfoque de las capacidades	Pág. 28
Estrategias educativas	Pág. 31
III. La actualidad de los espacios educativos en las instituciones penitenciarias	Pág. 34
Análisis pedagógico	Pág. 38
Caso 1: “Mujeres con niños”	Pág. 39
Caso 2: “Cárcel masculina”	Pág. 43
Reflexiones finales	Pág. 47
Referencias bibliográficas	Pág. 50

Resumen

El presente ensayo es el Trabajo Final de Grado que se enmarca en la culminación de la carrera de Maestra de Educación Primaria de los Institutos Normales de Montevideo del Consejo de Formación en Educación de ANEP. El tema a abordar trata sobre la educación en contextos de encierro. Se indaga acerca de la relación entre el espacio educativo y la institución penitenciaria. La escuela también tiene su lugar dentro de la cárcel; ahora bien, esto implica que la lógica de la cárcel se superponga a la escolar imponiendo parte de sus prácticas por sobre las de la escuela. Es interesante tener en cuenta que tanto la cárcel como la escuela son instituciones que han sido atravesadas por distintos modelos a lo largo de la historia. El sistema penitenciario uruguayo ha transitado desde el 2010 un cambio desde las bases con la creación del operador penitenciario, valorando el rol educativo y con un enfoque en derechos humanos. En el caso de la escuela, ha sido históricamente un espacio de disciplinamiento y opresión, especialmente la escuela tradicional. Teniendo presente estas consideraciones paradigmáticas que responden a los procesos institucionales a lo largo de la historia: ¿Cómo se conjuga este espacio educativo dentro de una institución punitiva? Tal vez concibiendo a la escuela a partir de una visión crítica de la educación, las tensiones entre las lógicas organizacionales no sean tan contradictorias, y se logre visualizar a la escuela como una institución que posibilita el derecho a la educación, propiciando la emancipación del sujeto. Mientras que la escuela ve al sujeto como un ser social, con derechos y posibilidades, la cárcel lo ve como un sujeto perdido, terminado, el delincuente que debe pagar su delito con aislamiento. Necesitamos cambiar el sentido de las cárceles a nivel cultural y político abandonando la idea de lugares destructivos y pensando en promover los procesos educativos.

Palabras clave: **institución penitenciaria - espacio escolar - privación de libertad - prácticas pedagógicas**

Fundamentación

El ensayo buscará generar una reflexión a partir de la relación entre las prácticas pedagógicas observadas en las instituciones penitenciarias visitadas y el marco teórico desarrollado. En el trabajo de campo se intentará captar la experiencia de los sujetos involucrados: docentes, operadores penitenciarios y las personas privadas de libertad, así como las estrategias didácticas que se desarrollan en el contexto de encierro, siendo este el punto de partida para el análisis pedagógico.

Las instituciones penitenciarias así como los sujetos que allí comparten sus condenas se encuentran atravesados por múltiples formas de violencia. El lugar de encierro pretende corregir a las personas que luego de “aprendida la lección” intentarán reinsertarse en la vida social. Inicialmente se interpreta que un espacio educativo en contextos de encierro, es una institución funcionando dentro de otra institución, cada una de ellas con prácticas muy opuestas. Es decir, en la institución penitenciaria rige el disciplinamiento, la vigilancia y el castigo; por el contrario en las instituciones educativas se promueve (en ciertas tendencias pedagógicas) el desarrollo integral de las personas y rige la lógica de igualdad, la participación y la construcción de relaciones horizontales. En estos aspectos profundizaré más adelante.

Parece pertinente traer las palabras del Mtro. Eduardo Camejo, asesor pedagógico de la CAEC¹ en cuanto sostiene en referencia a nuestro tema que: “La función de esta suerte de escuela insertada en una prisión oficiará de nexo entre el mundo intra muros y el extra muros.” (2010, p.43) Y si estamos hablando de contextos de encierro tal vez sea necesario considerar que la tarea educativa implica, entre otras cosas, darse el espacio para pensarse a sí mismo y a los otros con posibilidades, más allá de los determinismos o destinos socialmente esperados. Es a partir de esta interpretación que se considera de suma importancia la reflexión acerca de la educación de las personas privadas de libertad y la representación de lo

¹ Comisión de apoyo a la Educación en Cárceles (CAEC)

escolar en la institución penitenciaria.

Acerca de los problemas que constituyen el ensayo, se busca indagar en torno a las siguientes cuestiones: la consideración de la escuela como un espacio de libertad; la escuela como un espacio que invita a la persona privada de libertad pensarse como sujeto transformador de su realidad; la función que cumple la escuela en la cárcel; las nociones de cuerpo, tiempo y espacio que se reconocen en el espacio pedagógico y en la institución penitenciaria; la posibilidad de que convivan el pensamiento punitivo (tradicional - policía) y el pensamiento educativo (crítico - operador penitenciario); así como las estrategias didácticas que se conjugan en los espacios educativos de las instituciones penitenciarias.

El análisis pedagógico de este ensayo se encuentra centrado en la tendencia progresista liberadora, corriente crítica y emancipadora como expresa Paulo Freire. En esta tendencia se concibe a la educación como una actividad donde educadores y educandos, inmersos en una realidad determinada, generan la conciencia necesaria a fin de transformarla. A esta idea se vincula el concepto de praxis, el mismo fundamenta nuestro ensayo, siendo un lugar de posicionamiento frente a la realidad en la que intervenimos. Se considera la reflexión y acción como condiciones necesarias para la praxis; por un lado la reflexión como el ejercicio de pensarse como sujeto transformador, con inquietudes que motivan la crítica de la realidad en la que vivimos; por otro lado la acción como ejercicio práctico sobre la realidad concreta. Según Giroux: "La teoría no dictamina la práctica, sino que más bien sirve para tenerla al alcance de la mano, de forma que sea posible ejercer la mediación y comprender críticamente el tipo de praxis exigida en un marco específico y en un momento dado." (1990, p.169) Es gracias a la praxis que se logra dar cuenta de las contradicciones a las que se puede caer en la práctica, por esto su atención permanente será una forma de concientizar la misma.

Para tratar sobre pedagogía se tomarán como referentes a Paulo Freire y Henry Giroux, desde la experiencia local resaltamos a Jesualdo Sosa. Para abordar la comprensión de las instituciones penitenciarias voy a referirme a Michel Foucault, Erving Goffman, Martha Nussbaum y a nivel local a Anibal Corti. Desde la educación en instituciones penitenciarias y los vínculos educativos se tomarán los aportes de Francisco Scarfó, Natalia Barraco y Patricia Banchemo. Por otro lado vamos a

indagar algunos números de Revista Fermentario² así como los aportes de la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles. Además revisaremos artículos y documentos de referencia como los Informes Anuales del Comisionado Parlamentario Penitenciario, Reglamento interno de los centros de recuperación carcelaria, Boletines estadísticos, Ley N° 17.897, entre otros. A partir de estos autores y documentos iré construyendo el cuerpo del ensayo, se realizarán aportes desde las instancias de observación realizadas en las instituciones penitenciarias antes mencionadas y se intentará aproximarse a responder las cuestiones planteadas.

Para justificar la elección del tema que indagaré en este ensayo, considero interesante compartir cómo surgió mi interés en él. Quizá mi actual desempeño de funciones en un hospital de la ciudad, específicamente en el sector donde se encuentra el control de las cámaras de vigilancia, ha influido en mi reflexión acerca del sometimiento de los sujetos a los sistemas de vigilancia. En mi opinión están lejos de constituir dispositivos que promuevan una buena educación; frecuentemente se utiliza este sistema de control con el fin de conducir a las personas a determinadas conductas esperadas o de lo contrario serán castigadas. Por lo tanto las personas no actúan según su criterio, sino bajo el miedo de las consecuencias negativas de la infracción, es aquí donde se evidencia el acto punitivo. Así se inicia el vínculo con la reflexión acerca del rol social y político que conlleva ser docente y surge de esta unión de ideas, una reflexión sobre un espacio educativo dentro de una institución punitiva.

El pasado año tuve la oportunidad de participar del EFI³ “Escuela y cárcel: igualdad y diferencia” dirigido por el Instituto de Educación de la FHCE de Udelar, en el cual se brindaron las posibilidades para interactuar con operadores penitenciarios, quienes trabajan diariamente en contextos de encierro. En la interacción con ellos logré acercarme al trabajo directo que realizan con las personas privadas de libertad, así como los obstáculos que enfrentan para fortalecer un modelo educativo en las instituciones penitenciarias.

Gracias a algunas personas que conocí en el curso pude acceder a las

² <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario>

³ Espacios de Formación Integral

experiencias en las cárceles visitadas en el trabajo de campo, logrando ampliar mis reflexiones sobre la educación en contextos de encierro. En estas visitas logre observar aspectos pedagógicos y didácticos que sin lugar a duda han cultivado en mi ánimo el interés de profundizar en estos conocimientos, así como la motivación de colaborar con el compromiso educativo en contextos de encierro desde mi rol docente.

Marco teórico

Introducción

En el inicio de este ensayo pretendemos identificar nociones y conceptos importantes para comprender la relación entre el espacio educativo y la institución penitenciaria, así como aproximarnos a elementos que nos permitan indagar en los vínculos educativos que se desarrollan en el contexto de encierro. Algunas ideas desde el campo de la filosofía de la educación parecen clave para una reflexión sobre las cuestiones que desarrolla el ensayo, de modo que también iremos profundizando lo pertinente a cada idea durante el desarrollo.

En el primer capítulo se aborda la iniciativa en las políticas del INR en la transición de un pensamiento tradicional a un pensamiento crítico con la creación del rol de operador penitenciario así como la disposición para la humanización de las instituciones penitenciarias. Se trabajan las nociones del rol de policía y la institución penitenciaria que representan al modelo punitivo desde una perspectiva foucaultiana. Por otro lado se indagan las nociones del rol de operador penitenciario y la escuela que representan al modelo educativo, considerando a la educación como un derecho que hace a la condición de ser humano. Para cerrar el capítulo se reflexiona acerca de las tensiones que existen entre ambos modelos. Pensamos a la escuela como una institución insertada de modo en que las prácticas y normativas de ambas instituciones (escuela y cárcel) se deben conjugar en un territorio común.

En el segundo capítulo se trabaja la visión y función de la escuela dentro del contexto de encierro, cómo interactúa este espacio con las personas privadas de libertad. Los vínculos educativos en la institución penitenciaria desde la pedagogía liberadora, reflexionando sobre las relaciones entre opresores y oprimidos y como se entiende en el contexto de encierro el sistema opresor. Por otra parte, se trabajan los vínculos desde el enfoque de las capacidades abordadas por Martha Nussbaum acercándonos a la reflexión de las capacidades que implica el espacio educativo.

Para cerrar el capítulo se indaga sobre las estrategias educativas que se pueden conjugar en los espacios educativos y cómo funcionan las lógicas organizacionales de la escuela en el contexto de encierro. Sobre estos aspectos centraremos el análisis pedagógico ya que surgen algunas cuestiones al pensar las situaciones pedagógicas: ¿Cuáles son las estrategias didácticas preferentes para trabajar en contextos de encierro?, ¿Cómo se desarrolla el aula graduada en la institución penitenciaria?

Para cerrar el marco teórico en el tercer capítulo se reflexiona acerca de la actualidad de los espacios educativos en las instituciones penitenciarias, a que se apuesta para continuar incentivando la humanización del sistema penitenciario, así como la misión del espacio educativo en contextos de encierro. Para esto nos apoyamos en documentos y publicaciones que exponen la situación actual como los Informes Anuales del Comisionado Parlamentario Penitenciario y la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles, entre otros aportes y documentos.

CAPÍTULO I. Modelo punitivo vs modelo educativo

Para comenzar es necesario conocer el argumento por el cual nos referimos a la institución penitenciaria como un espacio educativo, o al menos en proceso de serlo. Es conveniente conocer que en el contexto crítico en el que se encontraban las cárceles (el cual comentaremos más adelante) es declarada una emergencia humanitaria por el Dr. Tabaré Vázquez en 2005; en este momento es que se promueve el origen de la Ley de Humanización y Modernización del Sistema Carcelario⁴. Posteriormente en 2009 nuestro país recibió la visita de Manfred Nowak, referente de la ONU, quien realizó un relevo de las prisiones. Al finalizar su visita expone en su informe⁵ una crítica al sistema penitenciario en varios aspectos y algunas recomendaciones a tener en cuenta por el Estado. En su informe relata:

El estricto régimen que supone el encierro de los reclusos durante casi 24 horas al día en las celdas, las escasas posibilidades de rehabilitación y preparación para la reinserción en la sociedad, así como la falta de actividades educativas o de ocio, junto con las abominables condiciones de reclusión, fomentan la delincuencia. (2009, p.19)

Este informe denuncia el estado emergente de las cárceles uruguayas, donde las personas privadas de libertad (en adelante PPL) sobreviven en condiciones de detención inhumanas. Y por otro lado, gracias a los datos publicados en el Boletín Estadístico del Comisionado Parlamentario Penitenciario⁶ podemos comprobar que el 62% de la población penitenciaria ha tenido algún tipo de reincidencia delictiva. Como se ha mostrado la privación de libertad en las penitenciarias que conocemos hasta ahora colabora con la profesionalización de los delincuentes. Este panorama exige al Estado tomar medidas urgentes en el asunto y activar el cambio desde las bases. La consecuencia más significativa de dicho informe fue la creación del INR (Instituto Nacional de Rehabilitación) en el año 2010, el cual sule a lo que

⁴ Ley N° 17897 <http://www.impco.com.uy/bases/leyes/17897-2005>

⁵ Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Misión al Uruguay. Naciones Unidas. Manfred Nowak (2009)

⁶ <https://parlamento.gub.uy>

previamente era Dirección Nacional de Cárceles. El INR trae en su creación varios cambios cualitativos institucionales que propician un enfoque en derechos humanos dignificando la vida dentro de las instituciones penitenciarias. En este cambio de enfoque es que se entiende apropiado la creación de un funcionario penitenciario que logre asegurar a las PPL los derechos humanos fundamentales, partiendo de vínculos socioeducativos, este cargo es el operador penitenciario, en el cual profundizaremos más adelante.

Modelo punitivo

Para comprender con qué objetivo ocurren los cambios es necesario visualizar desde qué concepción filosófica y política proviene el sistema penitenciario. Para ello vamos a dedicarnos a indagar sobre la genealogía de la prisión. Históricamente se consideró a la cárcel como un lugar de castigo y sufrimiento. En el comienzo, la función era encerrar al delincuente para su retención a la espera de la condena. A fines del siglo XVIII se estableció la prisión como castigo mismo, por esta razón, es pertinente traer aquí los análisis filosóficos sobre el castigo. Para iniciar este recorrido traemos las nociones de Aníbal Corti:

Tradicionalmente se ha justificado la práctica punitiva sobre la base de razones o bien prospectivas o bien retrospectivas, que dieron lugar a dos clases de teorías del castigo: las prospectivas sirvieron de base al utilitarismo y las retrospectivas al retributivismo. El utilitarismo sostiene que el castigo se justifica por los efectos benéficos que (supuestamente) produce, mientras que el retributivismo encuentra la justificación del castigo en el delito mismo. (2015, p.250)

El fragmento ofrece dos conceptos acerca de la justificación del castigo: por un lado la concepción utilitarista entiende a la pena como un instrumento útil, esto quiere decir que se castiga no porque se ha cometido un delito sino para que no se

cometan otros, ya que mientras los autores de los delitos estén en la cárcel, el resto de la población estará protegida. Aquí se justifica en parte la función originaria de la prisión. No obstante, se plantea la posibilidad de considerar la prevención del delito a través de otras formas menos dañinas que la encarcelación. (Corti, 2015) Mientras, la concepción retrospectiva entiende al castigo como consecuencia propia del acto delictivo: la pena se justifica meramente por la existencia del delito, no por las consecuencias beneficiosas que derivan de este. La persona que ha cometido un acto indebido merece sufrir un castigo y allí está su esencia del mismo. Se justifica la función de la prisión como castigo mismo del delito cometido. (Corti, 2015)

Por otra parte, para analizar las nociones de castigo, es necesario manejar una perspectiva foucaultiana de la institución penitenciaria. Esta es la pieza esencial que constituye el conjunto de mecanismos punitivos. El encarcelamiento es la base de la justicia penal actual, en principio porque la libertad es un bien que pertenece a todos de la misma manera, su pérdida tiene el mismo precio para todos, por lo tanto la privación de la libertad es un castigo igualitario. Además es posible cuantificar la pena según el tiempo, así pues, a delitos más graves le corresponde una encarcelación más larga. En tal sentido argumenta Foucault que

la prisión debe ser un aparato disciplinario exhaustivo. En varios sentidos: debe ocuparse de todos los aspectos del individuo, su acción sobre el individuo debe ser ininterrumpida: disciplina despótica. Lleva a su intensidad el más fuerte de todos los procedimientos que se encuentran en los demás dispositivos de disciplina. Tiene que ser la maquinaria más poderosa para imponer una nueva forma al individuo pervertido. (1999, p.238)

Desde esta perspectiva la cárcel se ha configurado como un dispositivo represivo que intenta corregir a los desviados, a aquel que no supo recorrer el camino correcto, así como reeducar a los criminales a través del disciplinamiento. Este modelo de organización de las cárceles responde a lo que Goffman denomina *instituciones totales* (concepto que ampliaremos más adelante). El fin de estas instituciones es la homogeneización, masificación y clasificación de los sujetos. No obstante, la institución penitenciaria no ha dejado de fabricar delincuentes. El aislamiento, la imposición de trabajos inútiles para los cuales no encontrarán empleo, el hacinamiento, la exposición continua a la violencia, la presencia de

enfermedades, el ocio compulsivo, el consumo de drogas, y el incesante modo de abuso de poder entre otros factores, hacen muy difícil que el encarcelamiento sea un pasaje constructivo para el individuo. (Nowak, 2009) En este sentido, las cárceles no reeducan, ni rehabilitan, ni previenen el delito, ni brindan seguridad pública, sino que reproducen la delincuencia, en circunstancias de incumplimiento de los derechos humanos fundamentales como el derecho a la vida, a la salud, a la educación, entre otros.

Para analizar de qué maneras y en qué formas el poder atraviesa a los dominados y los dominantes generando las relaciones de poder que se representan en los sistemas disciplinarios realizaremos un análisis foucaultiano del tema. Entre estos sistemas se encuentra la escuela y la institución penitenciaria; en la obra “Vigilar y castigar” estas relaciones de poder se ejemplifican en aspectos del sistema militar. El cuerpo es tomado como objeto y un blanco de las relaciones de poder y autoridad. Así, el poder exige la necesidad de un cuerpo obediente, productivo y manipulable. “Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.” (1999, p.140) Para lograr este cuerpo se deben generar determinados hábitos que respondan a ese valor productivo que posee el cuerpo. El autor entonces hace referencia a la figura ideal del soldado fabricado del siglo XVIII:

...los ojos vivos y despiertos, la cabeza erguida, el estómago levantado, los hombros anchos, los brazos largos, los dedos fuertes, el vientre hundido, los muslos gruesos, las piernas flacas y los pies secos, porque el hombre de tales proporciones no podrá dejar de ser ágil y fuerte. (1999, p.139)

Es así como se representa la producción de ese sujeto atravesado por el poder; este no sólo es represivo, sino que también productivo, en la manera en que se producen dichos sujetos. Se produce entonces un cuerpo anónimo, militarizado y dominado que debe ser funcional a nivel económico, por su valor utilitario; a nivel político, por lo obediente y constituir así un cuerpo sumiso. El método por el cual se logra este ideal de cuerpo es la disciplina, la misma que nos encontramos en la institución penitenciaria, con la rigurosidad de las normas y la mirada policial constante; y de manera más sutil en la escuela, apreciada por ejemplo en la

composición de los grupos, varios estudiantes dispuestos homogéneamente unos al lado de los otros bajo la mirada autoritaria del docente.

Puede decirse que la vigilancia es un operador económico en la medida en que es una pieza del aparato de producción. Así, este engranaje del poder disciplinario es un magnífico productor de individualidad. El sistema capitalista necesita de sujetos que cumplan un rol ya establecido y concreto, que se encuentren alienados dentro de la organización del sistema, es por esto que se promueve la mentalidad individualista. Precisamente así lo denuncia el maestro Jesualdo Sosa: “La necesidad de crear los individuos masas sin individuos, autómatas que solo respondan a una consigna oscura y de cumplimiento inexorable, que emana de un dictador y no de una clara concepción social, es propia de regímenes políticos bárbaros.” (2014, p.71) El autor desvela el proceso de despersonalización que realiza la pedagogía tradicional en la escuela, la cual responde a la misma línea ideológica del modelo punitivo que estamos describiendo, aunque más sutil. En esta despersonalización el sujeto es despojado de su individualidad personal para ser convertido en dócil sujeto dominado por intereses ajenos a los suyos.

Para continuar con el análisis del dominio del sujeto nos dedicaremos ahora a comprender la organización del espacio. Este deberá conformar un determinado modelo arquitectónico que permita aplicar el método por el cual se produce el sujeto útil y obediente. Será necesaria una distribución de los individuos en el espacio en donde se consiga la individualización de los castigos y los cuerpos para así lograr el máximo control y ejercicio de la autoridad. “La disciplina [...] Individualiza los cuerpos [...] los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones.” (Foucault, 1999, p.149)

Los modelos arquitectónicos que representan al poder en ejercicio son los lugares cerrados donde predomina el encierro, como los conventos, hospitales, cuarteles, así como las grandes fábricas (la cual se asemeja a una ciudad cerrada). “El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay.” (1999, p.146) A esta forma Foucault lo llama principio de *clausura*. En ese principio encontraremos que cada individuo se ubica en su zona, atendiendo su tarea asignada, sin disturbios externos ni intercambios con los demás sujetos, expuestos a la vigilante y controladora mirada de la autoridad dominante

que lo ve todo. Se deben evitar las distribuciones por grupo con el fin de prevenir los intercambios colectivos.

De esta manera podemos reflexionar acerca de las similitudes que encontramos en los distintos sistemas disciplinarios. Nos centraremos en los que más nos interesa comparar.

Por un lado señalamos aspectos de la institución escuela: los patios, las aulas, los pasillos, así como las hileras de alumnos direccionados hacia el lugar de poder del docente. Es así como la institución se encuentra acondicionada para que el docente pueda vigilar, controlar y ordenar a sus alumnos sumisos. Hay una misma matriz de disposición de las relaciones de poder y autoridad que responde a una sociedad disciplinaria. Estos son algunos de los aspectos sobre la organización del espacio de la pedagogía tradicional que aún se logran observar en las escuelas.

Por otro lado señalamos aspectos de la institución penitenciaria: la mejor organización del espacio de una prisión es la arquitectura panóptica creada por Jeremy Bentham, en este modelo se lleva a cabo el poder disciplinario a la perfección.

En la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre, ésta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción [...] Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. (Foucault, 1999, p.203)

En este modelo todo se puede vigilar desde un único punto, con la ventaja de que puede realizarse la tarea sin ser visto. En una cárcel de este tipo el vigilante se sitúa en el centro del edificio y tiene acceso visual a todas las celdas, pero no puede ser visto ni oído. Las celdas están además separadas unas de otras, de modo que el recluso no sabe en ningún momento cuándo está siendo vigilado o cuando el vigilante está en la otra parte de la plataforma vigilando a otro recluso. Podría haber varios vigilantes, podría haber sólo uno y estar durmiendo, podría no haber nadie en la torre, pues el recluso no lo sabe y no tiene manera de averiguarlo. El sujeto se encuentra perfectamente individualizado y visible lo que garantiza el funcionamiento automático del poder. “Los detenidos se hallan insertos en una situación de poder de

la que ellos mismos son los portadores.” (Foucault, 1999, p.204) Este modelo arquitectónico se ha transformado en una línea ideológica que responde a ciertos intereses políticos: el control y vigilancia permanente.

Del mismo modo no podemos dejar de lado la importancia que tiene la utilización del tiempo dentro de la institución represiva. El tiempo marca el ritmo en que se suceden los hechos, y esta sucesión debe estar ordenada, regulada, calculada, organizada y distribuida en el tiempo para que tenga la máxima utilidad, donde a cada instante le corresponde una actividad concreta, ni más ni menos. “El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder.” (Foucault, 1999, p.156) El tiempo es capital, se debe aprovechar al máximo los cuerpos y las fuerzas, por eso es que se organizan las actividades en las duraciones más provechosas. Se establece entonces:

Dividir la duración en segmentos, sucesivos o paralelos, cada uno de los cuales debe llegar a un término especificado [...] y no pasar a una actividad hasta que la precedente no esté totalmente dominada [...] Fijarles un término marcado por una prueba [...] Disponer series de series. (Foucault, 1999, pp.162-163)

A partir de estas medidas es que el poder se asegura obtener un resultado final óptimo, controlando estrictamente su uso. Si trasladamos estas ideas al sistema educativo, observamos que muchos de estos métodos de utilización del tiempo se encuentran presentes hoy en día, como lo es en el Programa Nacional de educación, desde una secuencia de actividades con una complejidad creciente en actividades y ejercicios, así como la graduación del programa semanal, mensual, anual y el que abarca toda la escolaridad del sujeto. Que se logre el cumplimiento de cada etapa no será menor, ya que el programa exige el avance gradual y sistematizado de determinada cantidad de alumnos por etapa, en esta línea se encuentra el examen como herramienta que posibilita la promoción de cada curso. En este sentido también es importante hacer referencia al orden en que se desarrolla la escuela tradicional:

Alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente. Y en ese conjunto de alineamientos obligatorios, cada alumno de acuerdo con su edad, sus adelantos y su conducta, ocupa ya un orden, se desplaza sin cesar por esas series de casillas, que marcan una jerarquía del saber o de la capacidad. (Foucault,

1999, p.150)

Esta organización del tiempo y del espacio ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, así como de vigilar y disciplinar. En este sentido es que nos parece oportuno traer las nociones sobre el espacio escolar que plantea Estanislao Antelo, quien identifica en el espacio escolar prácticas donde se fuerzan a los individuos a mantener ciertas conductas utilizando al encierro, separación, orden, aislamiento, como serie de elementos que hacen a los medios disciplinarios. El objetivo de estos mecanismos de control es prohibir, impedir y bloquear. “El individuo no deja de pasar de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus leyes: primero la familia, después la escuela, después la fábrica, de tanto en tanto el hospital, y eventualmente la prisión”. (Deluze, 1991, p.18 citado en Antelo, 2007, p.8)

En otro orden de cosas es interesante tomar algunas similitudes de la visión política que Foucault plantea, que refieren a la utilidad de la delincuencia para el poder hegemónico que ejerce control sobre la sociedad. “La prisión fabrica delincuentes, pero los delincuentes a fin de cuentas son útiles en el dominio económico y en el dominio político. Los delincuentes sirven” (Foucault, 1992, p.90). En consecuencia las prisiones en vez de apostar a la reeducación de los delincuentes, provocan un aumento de la reincidencia delictiva y generan criminales cada vez más profesionales; en lugar de devolver la libertad a unos individuos corregidos, instauro en la sociedad delincuentes más peligrosos; me atrevo a pensar entonces, que responde a un interés político. “Sin delincuencia, no hay policía. ¿Qué es lo que hace tolerable la presencia de la policía, el control policial a una población si no es el miedo al delincuente?” (Foucault, 1992, p.96) En otras palabras gracias al miedo que causa vivir en una sociedad con delincuencia, se justifican varios mecanismos de control social donde el ejemplo más claro que podemos nombrar es la policía y las cámaras de vigilancia, las cuales podemos calificar como un panóptico contemporáneo. En este sentido, la delincuencia asegura la corrupción que trasciende al territorio de las instituciones penitenciarias, que se desarrolla paralelamente fuera de la misma, como la permanencia de negocios ilegales, sea el mercado de la droga, la prostitución, el tráfico de armas, entre otros.

Para cerrar esta idea, nos parece acertado indagar en el rol que cumple el policía en la institución penitenciaria. El policía así como la prisión representa un modelo punitivo y tradicional, que tiene como principal mecanismo el disciplinamiento. Desde el surgimiento de la policía se le ha otorgado la tarea de llevar a cabo las órdenes de los superiores, la vigilancia urbana y la persecución de los delincuentes a través del control y la represión. “La policía como institución ha sido realmente organizada bajo la forma de un aparato del Estado”. (Foucault, 1999, p.216) Ejerce un poder legitimado socialmente y se encuentra en los acontecimientos, las conductas, las acciones que requieran este control policíaco con el objetivo de mantener el orden y la seguridad.

Y para ejercerse, este poder debe apropiarse de instrumentos de una vigilancia permanente, exhaustiva, omnipresente, capaz de hacerlo todo visible, pero a condición de volverse ella misma invisible. Debe ser como una mirada sin rostro que transforma todo rostro social en un campo de percepción. (Foucault, 1999, p.217)

El abuso del poder que despersonaliza y cosifica al sujeto torturado, no obstante también lo hace con el torturador, de aquí es que parten las ideas de humanizar el rol del policía, quien también termina siendo una víctima del sistema represivo. A modo de cierre el papel principal de las prisiones ha sido la represión, el disciplinamiento y el castigo del delincuente, llevado a cabo a través de la figura del policía. Como dato relevante al tema se han detectado en nuestro actual sistema penitenciario un 26 % en tratos crueles, inhumanos o degradantes⁷. Si bien entendemos que históricamente las prisiones se han configurado como dispositivos punitivos, consideramos alarmante la cantidad de tratos inhumanos en el interior de las prisiones.

⁷ Dato extraído del Informe Anual del Comisionado Parlamentario Penitenciario 2019.

Modelo educativo

Ante todo, nombraremos las concepciones que existen acerca de la educación en contextos de encierro que plantea Francisco Scarfó. La educación como tratamiento, asociada a la idea de mejoramiento moral y reducción de la peligrosidad a través de la imposición de normas de conducta. La educación como una forma de pasar el tiempo, siendo un medio para mantener ocupada a la PPL y a la vez implica una manera de conservar el orden en la institución penitenciaria. La educación como un beneficio, que deviene como valor de premio y castigo por parte de aquellos que ejercen la autoridad, brindando o quitando según la circunstancia. Y por último, la concepción de la educación como un derecho, desde esta visión la educación constituye un derecho que hace a la condición de ser humano. (Scarfó 2009) Desde esta última concepción es que abordamos a la educación en contextos de encierro en los siguientes capítulos del ensayo.

En este marco, debemos tener presente lo que significa privar a una persona de su libertad, como se expresó en el apartado anterior, esta medida es consecuencia de algunos actos delictivos, la cual impide la libre circulación. No obstante, los demás derechos quedan intactos según la ley, aunque también sabemos que un lugar de encierro como lo es la prisión, genera una mayor vulnerabilidad de los derechos y el mandato constitucional pasa a tener un orden secundario. Entre los derechos fundamentales inherentes a la condición humana se encuentra el derecho a la educación. A partir de aquí es necesario reflexionar acerca de lo que representa el modelo educativo en la institución penitenciaria. Se puede decir que se resignifica la idea de seguridad y cuidado generando nuevas políticas que promuevan el respeto, la dignidad humana y el valor a la vida. Tal como expresa Natalia Barraco: “Reconociendo a las cárceles como espacios con oportunidades, como espacios propicios para el aprendizaje vincular, resignificando las historias y las vidas «derrumbadas», «tristes» y casi «muertas» de la prisión en apuestas posibilitadoras de humanidad.” (2015, p.49) En esta línea se piensa a la institución penitenciaria como un escenario educativo y no como un espacio meramente

destinado a castigar y controlar al desviado social. Considero importante traer aquí el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁸ : “Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.”

En este sentido, para lograr la humanización de las cárceles es necesario considerar a la PPL como un ser humano y como tal es poseedor de los derechos fundamentales que no pueden ser omitidos por su condición de privación de la libertad.

La educación es un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar y el único derecho vedado a las personas encarceladas es el derecho a la libertad ambulatoria, por lo tanto al pensar la educación como DDHH se concibe al sujeto de la acción educativa ya no como un detenido - delincuente, sino como sujeto - persona de derecho. (Scarfó, 2014, p.3)

De esta manera, en el modelo educativo la PPL se visualiza como un educando y se entiende a la enseñanza como un espacio de promoción del derecho; es importante también tener en cuenta que la educación es considerada un derecho humano en la perspectiva que fundamenta el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 (p.12). Esto implica ver a la educación en un sentido crítico y político. En otras palabras, la educación en las cárceles, es considerada como un derecho que se encuentra enmarcado en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida. Como expresa el Mtro. Director Sectorial de Educación de Adultos de ANEP Felipe Machín:

La educación en estos contextos debe ser ofrecida desde una perspectiva de una acción que habilite oportunidades; que se sostenga sobre la dignidad del otro; que genere condiciones para la autonomía y para que ayude al desarrollo personal y social de los sujetos. (2010, p.26)

En esta línea el acto pedagógico implica también un posicionamiento ético del docente, asimilando el rol de *intelectual transformativo*⁹ críticamente comprometido que toma a la enseñanza como una práctica emancipadora.

⁸ Se puede ver en <https://dudh.es/26/>

⁹ Término utilizado por Henry Giroux para describir al docente como intelectual críticamente comprometido con la práctica educativa, que pretende conseguir en los educandos una experiencia emancipadora. (1990)

Por otro lado el nuevo modelo comienza a instaurarse en el INR desde varios aspectos, quizás uno de los más importantes sea la creación del operador penitenciario como funcionario civil de la prisión. En este rol se propicia un cargo reconocido, que apuesta a una intervención socioeducativa desde vínculos constructivos basados en el respeto, el valor a la vida y la dignidad humana, un agente de cambio. De ello resulta necesario decir, que se concibe al operador penitenciario como un educador. El ex Director del INR Crisoldo Caraballo expresaba en un artículo de prensa en el 2016¹⁰: “Apunto a humanizar el sistema, pero primero tengo que humanizar al personal, ya que están deshumanizados hasta entre ellos.” El éxito de la humanización de las instituciones penitenciarias depende en parte de la humanización del personal.

Si se piensa la deshumanización que viven los funcionarios penitenciarios desde una pedagogía liberadora entendemos que se debe a un descuido de ellos mismos, que en parte es provocado por el no reconocimiento social de su rol educativo. Resulta difícil humanizar a la PPL si el personal penitenciario no es reconocido en su rol de educador. Caraballo sostiene que es necesario planificar la rehabilitación basada en la seguridad, el trabajo, la recreación y la educación, y para que esto resulte se debe contar con personal preparado y estrategias adecuadas. Desde una mirada freiriana el funcionario penitenciario debe pensarse para la profunda libertad de todas las condicionantes del sujeto. Sobre este tema se trabaja en CEFOPEN (Centro de Formación Penitenciaria) instituto que apunta a partir de sus cursos a brindar un marco conceptual y práctico para los funcionarios penitenciarios desde el enfoque en seguridad humana.

El desafío de la formación penitenciaria en materia de delinear políticas del cuidado implica trascender las dicotomías, transitar las contradicciones (potencia - impotencia, tolerancia - intolerancia, saber - no saber, poder autoritario - poder colectivo) y promover la problematización que involucra la elaboración de alternativas y estrategias de afrontamiento a la realidad. En este sentido, la formación se concibe como espacio de reconstrucción del cambio y de reconocimiento de los propios sujetos que transitan la formación como agentes de cambio. (Barraco, 2015, p.52)

¹⁰ Artículo: El purgatorio purgado <https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/7/el-purgatorio-purgado/>

En esta formación que implica entre otras cosas el reconocimiento de los sujetos, se propicia humanizar el vínculo entre el operador penitenciario y la PPL, con el fin de que las distintas posiciones de cada una de las partes no condicionen un trato hostil o violento, sino que la relación posibilite los procesos de cambio. En síntesis humanizar el vínculo lleva a tener en cuenta los siguientes objetivos: derribar la estructura vertical que define la relación entre funcionario y PPL, de esta manera lograr acercarse a la idea de comunidad buscando consensos. Propiciar un diálogo abierto, franco y permanente. Considerar a los sujetos como capaces e inteligentes. Estos son algunos de los objetivos que se pueden plantear para salir de este sistema opresor que violenta y deshumaniza.

Una escuela insertada

Se torna imposible pensar que no existen diferencias y similitudes entre la institución escuela y la institución cárcel, si consideramos a través de una visión foucaultiana a la escuela como una institución disciplinadora dentro de otra de similares características. Un aspecto no menor que las dos comparten es el concepto de *institución total* de Goffman, por el cual entendemos que “Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente.” (1984, p.13) Parafraseando las ideas de Scarfó, el sistema penitenciario posee normas muy rígidas y una estructura “militar” donde es muy difícil de penetrar y es allí donde la escuela, con sus propias reglas tiene que funcionar. Le llamamos escuela insertada de modo en que las prácticas y normativas de ambas instituciones deben conjugar en un determinado contexto común (institución penitenciaria); docentes, operadores penitenciarios, policías y PPL, conviven en esta tensión diariamente intentando sobrellevar la relación entre

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 educación. (Blazich, 2007, p.54)

A la vez existe un esquema de relaciones de poder asumido por los funcionarios de cada una de las instituciones. “La escuela en este contexto está implicada por la institución cárcel con la cual convive, y de la cual aún no ha podido separarse.” (Scarfó, 2014, p.5) De esta forma la lógica de la cárcel se superpone a la escolar, imponiendo parte de sus prácticas por sobre las de la escuela.

Sin embargo se puede considerar entre estas tensiones que la escuela no tiene porqué asumirse como institución disciplinadora como la habíamos estudiado según el paradigma tradicional, sino como medio que posibilita el acceso a un derecho fundamental, hacer cumplir el derecho a la educación. Tal vez concibiendo a la escuela a partir de una visión crítica de la educación, las tensiones entre las lógicas organizacionales no sean tan contradictorias, y se logre visualizar a la escuela como una llave que abre puertas, un camino que lleve al sujeto a la transformación de su propia realidad.

Al insertar la escuela en la cárcel su significado cambia totalmente, se transforma en una institución que posibilita el derecho a la educación, generando situaciones para la emancipación del sujeto. Mientras que la escuela ve al sujeto como un ser social, con derechos y posibilidades, la cárcel (y posiblemente la sociedad) lo ve como un sujeto perdido, terminado, el delincuente que debe pagar su delito con aislamiento. Por último se considera apropiada la reflexión del Mtro. Fernando Cardarelli:

No es posible garantizar a las víctimas ni a la sociedad en su conjunto eficacia y eficiencia en lograr sentido de pertenencia social; pero las cárceles sin proyectos educativos consensuados, seguirán siendo un depósito de hombres y mujeres sin identidad y en estado salvaje. (CAEC, 2010, p.19)

En síntesis las escuelas poseen estructuras que moldean sus prácticas en el interior; en contextos de encierro las escuelas funcionan dentro de otras instituciones que responden a una lógica de funcionamiento que condiciona a las primeras. Entre estos condicionamientos se pueden observar las relaciones de poder, que permiten

o no a la PPL asistir a las clases ya sea por requisas, castigos, entre otros. “Estas circunstancias hacen que las actividades vinculadas al proyecto escolar se vean reguladas por la estructura administrativa, vertical y rígida de la cárcel” (Blazich, 2007, p.58) En definitiva a la estructura opresora que regula el funcionamiento de la escuela hay que sumarle la complejidad del contexto penitenciario. Por lo tanto se debe apuntar a modificar este sistema opresor buscando la liberación del propio opresor que ha de transformarse.

CAPÍTULO II . Vínculos educativos en la institución penitenciaria

Pedagogía de la liberación en la institución penitenciaria

Para comenzar a pensar los vínculos tomamos los aportes de la pedagogía liberadora para reflexionar acerca de la educación en la institución penitenciaria. Es necesario no olvidar nuestra reflexión hasta el momento: la escuela insertada en este contexto tiene dentro de sus propósitos devolver a la PPL su derecho a la educación, contribuir al proceso de humanización de las instituciones penitenciarias y brindar posibilidades para la emancipación y transformación del individuo.

La educación liberadora según Freire cuestiona las relaciones entre dominantes/opresores y dominados/oprimidos apuntando a una transformación de esas relaciones, lo que hace considerarla dentro de una teoría crítica. La educación como liberación se logra a partir de la liberación del oprimido: “la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse.” (1970, p.3) La pedagogía del oprimido que plantea el autor se basa en la idea de que los propios oprimidos logren identificarse como sujetos críticos y como tales se emprendan en la lucha por su liberación. Ahora bien, el problema que se interpone a la liberación es que la realidad opresora se constituye “como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias” (Freire, 1970, p.43) En efecto, liberarse de esta fuerza implica que los oprimidos deben ser conscientes de la opresión en el ejercicio de la praxis, esto es, como acción y reflexión. Implica comprender por qué ocurren las cosas, encontrar las razones por las cuales las cosas son como son y crear posibilidades para pensarlas de otra manera, poder trascender esa situación y pensar alternativas.

Por un lado es importante señalar que el sistema opresor al cual nos referimos para establecer las relaciones entre opresor y oprimido, se asimila con el modelo punitivo foucaultiano que analizamos en el capítulo anterior. La herramienta que funciona a este sistema son las prácticas educativas fundadas en la teoría

pedagógica tradicional o educación bancaria según Freire. Este sistema se caracteriza por ser injusto, violento y deshumanizante. Es opresora “toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto.” (Freire, 1970, p.48) Se genera a partir de esta afirmación la condición de existencia del opresor y el oprimido. El opresor posee conciencia opresora, es el que ejerce el poder y siente que es su deber dominar y oprimir “es que, para los opresores, la persona humana son solo ellos. Los otros son «objetos, cosas».” (1970, p.52)

Mientras que los oprimidos obedecen, se encuentran “adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación” (1970, p.38) se acomodan a esa realidad, domesticados. Parafraseando las ideas de este autor, el oprimido sufre deshumanización, fatalismo e incapacidad. Es decir, pérdida de esperanza, de la autoestima, posee actitudes destructivas, pesimistas, piensa que nada puede cambiar y así son las cosas, por lo tanto se cree incapaz, no puede, no sabe. Con la suma de estas características se obtiene como resultado la dominación, tal que los opresores dominan y los oprimidos obedecen.

Llegados a este punto, liberarse de esta dominación y domesticación exige “la emersión de ella [...] solo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica [...] praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo.” (Freire, 1970, p.43) El autor refiere en forma reiterada que lo verdaderamente necesario es que los oprimidos tomen conciencia de la relación de opresión que los somete y se decidan a luchar por la conquista de su liberación como afirmación en el mundo. Para ello le otorga un lugar clave al diálogo crítico y liberador que debe llevarse a cabo con los oprimidos; “lo que debe variar en función de las condiciones y del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos, es el contenido del diálogo.” (Freire, 1970, p.61) Por esto mismo, interpretamos que no existe (o no visualizamos desde nuestra perspectiva) otro camino sino el de la práctica de una pedagogía liberadora donde se establece a partir del rol docente una relación de diálogo horizontal y permanente con los educandos. En esta idea se impulsa la acción del docente para desarrollar la expresión y la capacidad de comunicación del alumno, como también hagan sentir al educando participe activo y responsable de su historia, buscando la posibilidad transformadora a partir de él y con los demás, en un

acercamiento crítico y reflexivo.

Me atrevo a pensar que en el contexto penitenciario la realidad opresora se encuentra mucho más presente y expuesta que fuera del encarcelamiento. No obstante, se reconocen excelentes intervenciones educativas en las instituciones penitenciarias de nuestro país que apuestan a una verdadera transformación del sujeto; a ellas nos dedicaremos. Mientras surgen algunas cuestiones a raíz de estas reflexiones.

Desde el análisis de la pedagogía crítica, en cuanto a la relación entre opresores - oprimidos y que los métodos de represión no pueden servir a la liberación del oprimido: ¿Se podría trasladar la misma relación entre policía y persona privada de libertad? Y en ese caso, ¿se podría pensar al policía como un sujeto oprimido que se torna en opresor de otros? Se puede pensar que esto es así tomando como referencia que los policías de la institución penitenciaria se encuentran inmersos en la realidad opresora, la estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción opresor/oprimido en la que siempre estuvieron, "para ellos, ser hombres, equivale a ser opresores [...] en cierto momento los oprimidos asumen una postura que llamamos de «adherencia» al opresor." (Freire, 1970, p.35) En este sentido el sujeto "nuevo" no es el que superó la contradicción entre ambos liberándose de la realidad opresora, sino que para ellos "el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros [...] es una visión individualista." (Freire, 1970, p.36) Lo que ocurre es que su conciencia "aloja" a la opresión como resultado de largos procesos de imposición lo cual determina su comportamiento en base a las pautas de los opresores.

En este contexto es fundamental que los sujetos, tanto las PPL como los policías, reconozcan los límites del sistema opresor y tomen conciencia crítica de esta situación y de esta manera lograr incidir en la realidad a través de una acción verdaderamente transformadora.

En síntesis podemos concluir sobre las relaciones de dominación en la institución penitenciaria luego de las reflexiones de Freire, que el papel de la educación debe apuntar a: concebir a los sujetos como capaces, buscar consensos manteniendo actitudes democráticas, propiciar estrategias didácticas a fin de

preguntar y no de responder, así como generar actitudes humildes. Considero pertinente la reflexión de Jesualdo Sosa: “Será revolucionaria toda escuela que surja como resultado de una pedagogía, en la que el elemento humano, vivo y actuante de la sociedad que la rodea, forme la sustancia importante que sirva de alimento al interés.” (2014, p.66) En otras palabras, es importante mantener el diálogo permanente problematizando la realidad a partir de *temas generadores*.¹¹ En tal sentido Freire sostenía que: “Se debe establecer una intimidad necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos”. (2015, p.32)

Por último una de las tareas más importantes de la práctica educativa es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y con el docente puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social, como ser pensante y creador. “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.” (Blazich, 2007, p.59) El acto de concebir a la educación como acción liberadora “implica educar para pensar, educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas y tensiones.” (ANEP, 2008, P.17) En esta línea podemos decir que la escuela invita a la PPL a pensarse como sujeto transformador de su realidad y cuando esto se logre, será la escuela un espacio de libertad.

¹¹ Hace referencia a la investigación de temas generadores que se encuentran contenidos en el “universo temático”, esta investigación se realiza por medio de una metodología concienciadora la cual posibilita a los sujetos una forma crítica de pensar su mundo. (Freire, 1970)

Enfoque de las capacidades

Si bien las reflexiones desde la pedagogía de la liberación nos han llevado a considerar a las PPL como sujetos emancipadores, encontramos en la realidad diaria de las instituciones penitenciarias de nuestro país que aún no hay posibilidades de estudio para todos: “Todavía se está lejos de asegurar una cobertura acorde a la demanda existente. Los cupos educativos que se ofrecen están lejos de los pedidos que hay, lo que constituye una negación de un derecho humano básico.” (CPP, 2019, p.69)¹² En consecuencia a este problema que afronta el sistema penitenciario, es que considero oportuno reflexionar acerca del enfoque de las capacidades que plantea Martha Nussbaum. ¿Cómo se relaciona el enfoque de las capacidades con la problemática de cupos para la educación en privación de libertad? La reflexión parte de esta cuestión para mostrar que los sujetos no poseen libertad de elegir o *capacidad* en el caso que deseen recibir educación.

Antes que nada es necesario conocer que el enfoque de las capacidades es desarrollado por el economista Amartya Sen y entiende la vida humana como:

un conjunto de acciones y estados que realizan la capacidad de una persona para llevar a cabo aquello que tiene razones para valorar [...] Lo que Sen denomina como capacidad es equiparable a la libertad real que tienen los sujetos para realizar a través de un conjunto de funcionamientos lo que consideran ellos mismos como valioso para su vida. (Modzelewski, 2016, p.4)

Frente a esta definición Martha Nussbaum realiza su propia versión del enfoque desde el desarrollo humano y lo transforma en una teoría de los derechos políticos fundamentales. Las capacidades son “las oportunidades creadas por la combinación entre facultades personales y el entorno político, social y económico.” (2012, p.40) Otro aspecto de este enfoque es que “cada persona es un fin en sí misma.” (2012, p.55) El objetivo es generar capacidades para todas las personas, sin usar a ninguna de ellas como medio para generar las capacidades de otras. Se

¹² Informe Anual, Comisionado Parlamentario Penitenciario (2019)

distinguen tres tipos de capacidades humanas: *Básicas*, son las facultades innatas (biológicas y cognitivas) que hacen posible el desarrollo y formación de la persona. *Internas*, son las capacidades que se desarrollan en interacción con el entorno social, económico, familiar y político. *Combinadas*, son todas las oportunidades de que dispone una persona para elegir y actuar según su situación política, social y económica concreta. (Nussbaum, 2012)

La autora formula una lista de capacidades que funcionan como una guía normativa para la aplicación en la realidad social a través de políticas sociales. “Lo mínimo y esencial que se exige de una vida humana para que sea digna es que supere un nivel umbral más que suficiente de diez capacidades centrales.” (2012, p.53)

La lista de capacidades de Nussbaum puede ser abreviada de la siguiente manera: Primero la *vida*, ser capaz de vivir una vida completa, no morir prematuramente. Luego la *salud*, ser capaz de tener buena salud, estar bien alimentado, tener adecuada vivienda. A continuación la *integridad física*, ser capaz de moverse libremente, de estar seguro ante ataques. También los *sentidos, imaginación y pensamiento*, ser capaz de usar los sentidos, de imaginar, de pensar, y de usar la razón. Ser capaz de producción de obras de propia expresión y de usar la propia mente en formas protegidas por la libertad de expresión. Luego las *emociones*, ser capaz de experimentar apego a cosas y personas. A continuación el *razonamiento práctico*, ser capaz de formar una concepción de bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de nuestra vida. También la *afiliación*, ser capaz de vivir por y con otros, de reconocer y mostrar consideración por otros seres humanos, de tomar parte en interacciones sociales y familiares, de ser tratado como un ser digno cuyo valor es igual al de los otros, de trabajar; así como *otras especies*, ser capaz de sentir consideración por y en relación con animales, plantas y la naturaleza. Por otro lado el *juego*, ser capaz de humor, de juego, y de disfrutar actividades recreativas. Por último el *control sobre el propio entorno*, ser capaz de participar efectivamente en las elecciones que gobiernan nuestra propia vida (elemento político) y de tener propiedades no solo formalmente sino en términos de oportunidades reales (entorno material). (2012, pp.53-54)

A todo esto nos cuestionamos: ¿Cuáles son las intervenciones penitenciarias que favorecen el desarrollo de las capacidades? Según los aportes de Modzelewski el enfoque de las capacidades puede ser utilizado como fundamento para la rehabilitación de las PPL. “El sujeto que ha delinquido y ya está privado de libertad debería ser impulsado a ser agente de su propio cambio.” (2016, p.7) De esta manera la autora propone apuntar a la rehabilitación desde la autonomía personal.

A partir de aquí podemos reflexionar acerca de las diferentes capacidades que se pueden desarrollar en la institución penitenciaria según situaciones concretas. Nos centraremos en las capacidades en las que se involucra directamente la educación. En la participación de las actividades educativas se ponen en juego destrezas, técnicas adquiridas o se adquieren nuevas, por esta razón se desarrolla la capacidad de los *sentidos, imaginación y pensamiento*, “por la necesidad de planificar, organizar e imaginar la mejor estrategia para terminar un trabajo de la mejor manera posible y con la utilización más eficiente del tiempo.” (Modzelewski, 2016, p.12) Por otro lado, en las actividades que funcionan en coordinación con otras PPL, se generan lazos de interacción social y eventuales relaciones de afecto lo que permite el desarrollo de la capacidad de *afiliación*. Por último, el espacio educativo se concibe como una actividad social, por lo que permite también el desarrollo del *razonamiento práctico*, gracias a la “oportunidad de planificar una nueva vida sobre la base de estas habilidades adquiridas.” (Modzelewski, 2016, p.13) Desde esta perspectiva la actividad educativa propicia el desarrollo de varias capacidades elementales, entonces la podemos considerar una posibilitadora de experiencias humanizantes que motiva la libertad personal de elegir cómo desarrollarse dentro de la institución penitenciaria.

En síntesis podemos concebir a la escuela insertada en la institución penitenciaria como un espacio de libertad, como una herramienta de posibilidad, que propicia al sujeto a emanciparse y valorarse como ser humano autónomo, capaz y con derechos.

Estrategias educativas

En primer lugar debemos tener presente que pensar la escuela en contextos de encierro requiere, como lo mencionamos anteriormente, acoplar y conjugar las prácticas y marcos normativos de cada una de las instituciones dentro de un mismo territorio, con las cargas ideológicas que cada una traen. El modelo educativo de la escuela (desde una perspectiva crítica) insertado en un modelo punitivo propio de la institución penitenciaria.

Por otro lado centrando la mirada en el espacio educativo se puede reflexionar en otro orden de tensiones, si se observa cómo conjugan también la estructura organizacional de la escuela estándar que conocemos y una mirada pedagógica que se escapa de los límites impuestos por la lógica escolar y se acerca a la metodología que conocemos como multi o plurigrado (como se denomina en Argentina).

Nuestra práctica docente se ha desarrollado en la escuela urbana común, a excepción de quince días en una escuela rural del interior de nuestro país. Es por esto que resulta difícil pensar en otro tipo de estructura organizacional escolar que no sea la escuela graduada y ordenada por edades. Y así la organización del tiempo y el espacio responde a este modelo de agrupamiento, los tiempos de clase, recreos, evaluaciones, grado escolar - ciclo lectivo, así como cada grado es asignado a un salón particular donde se agrupan entre 20 y 30 niños aproximadamente de la misma edad; características que si retomamos el primer capítulo de este ensayo responde a lo que Foucault llama institución normalizadora.

Esta organización naturalizada de la escuela es lo que la autora argentina Flavia Terigi denomina *gramática básica de la escolaridad*: “conjunto de reglas sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido.” (2008, p.8) No obstante, esta gramática constituye una construcción histórica de la organización escolar que

se instauró como válida debido a que fue funcional al sistema.

Gracias a este modelo organizacional fue posible extender la educación según la población ya que es fácil de multiplicar, la repitencia de grados cuando no se obtuvieron los objetivos esperados en los alumnos en el ciclo lectivo, así como también facilitó la supervisión de la tarea docente, entre otras posibilidades. Por consiguiente la gradualidad no se cuestiona, constituye el aula normal, este modelo organizacional está concebido como algo divino y no como una invención que tiene que ver con su funcionalidad política y económica. Es importante comprender este modelo organizacional porque de aquí se desprende el modelo pedagógico fundamental, el aula graduada. A partir de este modelo pedagógico se configura el Programa de Educación Inicial y Primaria en el cual nos apoyamos para planificar nuestras actividades. No obstante, desde las ideas de Terigi se puede entender que sólo se extendió el modelo pedagógico del aula graduada a la metodología del multigrado; aquí los educandos también se encuentran cursando un grado específico de la escolarización y trabajando los mismos contenidos, pero con otro modelo organizacional. Entonces se modifica la metodología, y por ende aparecen otros problemas que afrontar. El modelo organizacional del multigrado agrupa a estudiantes que cursan grados distintos, por lo tanto

es necesario encontrar modos de desarrollar contenidos de grados diferentes (que se encuentran así diferenciados por el sistema educativo), a grupos de alumnos que se encuentran en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramientas un conjunto de propuestas didácticas construidas en general según la norma graduada de la escolarización, es decir, preparadas para la enseñanza simultánea a un grado único. (Terigi, 2008, p.13)

La didáctica multigrado se aplica en las escuelas rurales ya que generalmente es muy baja la cantidad de alumnos, existe una gran diversidad de niveles entre ellos, así como también resulta funcional en el sentido económico (ya que la mayoría de las escuelas rurales se conforman por aulas unidocentes) y logístico (en el caso de que un alumno se traslade a una escuela urbana estará clasificado previamente en un determinado grado). En las aulas multigrado se genera una situación educativa muy rica en el sentido pedagógico donde alumnos de diferentes edades y niveles alcanzados comparten situaciones didácticas. Como explica Limber Santos,

“Esto implica compartir mucho más que el aula como espacio educativo, supone compartir el resto de los elementos de la práctica educativa.” (2011, p.77) Por lo tanto se puede pensar que los grupos multigrado son caminos para construir una metodología inclusiva. En la didáctica multigrado los saberes fluyen libremente en el aula en distintos niveles de profundización, la circulación de saberes está asegurada gracias a las diversas formas que tienen los educandos de vincularse con el conocimiento que está en juego. Atender cada uno de los niveles supone, desde lo didáctico, una nueva forma de atención a la diversidad, una manera que exige una diversificación de propuestas de enseñanza en función de las diferentes formas en que los educandos pueden acercarse al saber. (Santos, 2011)

En suma, es el docente quien propone un espacio para todos por igual, pero a la vez, diferente; y ello constituye un desafío constante. Es la guía que posibilita al educando recorrer sus propios caminos y a su tiempo más allá del grado al que se encuentre asignado, colocándolo en posición de apropiación de todo aquello que le es posible aprehender y no solo de los objetivos previstos por el Programa. Atender a la diversidad colocando a los saberes en el centro, trabajar el mismo concepto desde diferentes grados y realizar intercambios colectivos, estimulan al educando a tomar todo lo que le es posible. Esta característica es el centro del gran potencial de aprendizaje que se reconoce en los grupos multigrado, se considera al saber en el lugar central de la propuesta didáctica.

Estos aspectos serán estudiados en nuestro análisis pedagógico comparando estas estrategias educativas con las experiencias pedagógicas vividas en las visitas a las instituciones penitenciarias. Abrimos también la posibilidad de pensar entonces nuevos modelos de producción y construcción social de conocimientos con las PPL.

CAPÍTULO III. La actualidad de los espacios educativos en las instituciones penitenciarias

Para comenzar es necesario traer algunos datos que nos ayuden a visualizar el estado actual de los espacios educativos en contextos de encierro. Para esto nos apoyaremos en documentos e informes realizados por distintos organismos que forman parte de la tarea educativa de las instituciones penitenciarias de nuestro país. Entre estos organismos se encuentra la Comisión de Apoyo a la educación en Cárceles (CAEC) creada en el 2007 y que contiene a los principales agentes del Estado que se involucran directamente con esta tarea, entre ellos: Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio del Interior, Comisionado Parlamentario y la ANEP. Esta Comisión interinstitucional tiene como principales cometidos el de “analizar las políticas y prácticas educativas en contexto de encierro; coordinar acciones que propendan a mejorar la prestación del servicio educativo y las condiciones en que este se cumple.” (CAEC, 2010, p.5) Esta comisión es considerada el punto de partida para pensar una nueva política educativa en las prisiones del país.

Existe actualmente además una “Mesa Interinstitucional de Educación para personas en conflicto con la ley penal”, de la que participan diversas instituciones educativas y de asistencia; esta instancia ha permitido mejorar la cobertura educativa, realizar intercambios de experiencias y discutir aspectos pedagógicos y de esta forma comenzar a establecer una perspectiva común sobre la educación en instituciones penitenciarias.

No obstante, todavía se está lejos de que la educación en contextos de encierro sea un eje más como cualquier otra propuesta del sistema educativo y no una actividad suplementaria.

Los programas que se aplican son los mismos que los de la población general, no existe una preparación pedagógica para los docentes que se vuelcan a una población singular: privada de libertad, en contextos poco favorables y con edades y niveles de preparación muy diversos. (CPP, 2018, p.92)

Según varios informes del Comisionado Parlamentario Penitenciario (CPP) este es uno de los problemas centrales de la educación en instituciones penitenciarias, las propuestas educativas no están adecuadas a la población a la que están destinadas, lo que hace que muchas veces los contenidos no estén ligados a las posibilidades prácticas o de integración al mercado laboral.

En cuanto al tema edilicio, el estado de varios establecimientos se encuentran bastante deteriorados y a esto se le suma un alto nivel de hacinamiento. Tampoco ayudan a la actividad educativa y sus tareas complementarias las condiciones habituales de las celdas (mala luz, superpoblación, pobre infraestructura). En consecuencia, si encontramos a las PPL alojadas en espacios inadecuados para la convivencia, será aún más incompatible pensar en las prácticas educativas. Con respecto a este punto, no podemos dejar de señalar que en el caso de una de las unidades de reclusión masculina de nuestro país se cuenta con una construcción específicamente destinada a las actividades educativas. Esta cumple con adecuadas instalaciones que permiten un buen desarrollo de las actividades, como varios salones de clase, buen equipamiento, talleres, patio cerrado, patio abierto y además una biblioteca manejada por las propias PPL. Sería valioso que todas las instituciones penitenciarias pensaran su espacio educativo de manera que exista una posibilidad real de llevarla a cabo. Así mismo, se observa en números que solamente hay cupo para unos 400 estudiantes de 3100 que demandan su derecho a la educación y finalmente solo 300 asisten regularmente.

Si continuamos con el análisis de datos aportados en los informes anuales del CPP, en el total de las instituciones penitenciarias del país se observa en cuanto a las plazas educativas, que en el 2019 casi no ha variado respecto al año anterior. En el 2018 existe una demanda educativa de 10.142 PPL, de los cuales acceden a la educación 2.584 (25.5 %), en el 2019 existe una demanda educativa de 10.981 PPL, de los cuales acceden 2.612 (23.8 %)¹³. Si bien en 2019 existen 28 estudiantes en lista, la población también ha aumentado significativamente, como resultado se observa una leve disminución en la cobertura educativa; estos datos revelan que la cobertura educativa disminuyó un 1.7 % entre los respectivos años. Estas cifras

¹³ Elaborado por CPP en base a información proporcionada por el INR.

siguen siendo muy pobres, pues los cupos educativos que se ofrecen están lejos de cubrir la demanda existente.

La mayoría de las PPL tienen bajos niveles de escolaridad incluso existen muchos casos de analfabetismo, el 6 % de las PPL (varones) declara no saber leer y el 12 % hacerlo con dificultad. Por otro lado, el 7.8 % de la población declaró no saber calcular y el 13.4 % hacerlo con dificultad. La deserción educativa temprana es una causa del proceso que lleva al delito, y con ella las altas cifras de analfabetismo en las prisiones. Muchas veces “no estudiaron porque no tuvieron oportunidad de hacerlo o porque sus condiciones de marginalidad impidieron que aprovecharan alguna oportunidad.” (Rangel, 2013, p.27) El analfabetismo incluye la imposibilidad de leer o escribir con fluidez, hacer cálculos matemáticos básicos o comprender estas actividades, esto conlleva a que la reinserción de las personas analfabetas se reduzca al acceso a un trabajo donde solamente se dependa del esfuerzo físico, impidiendo atender un mostrador o el uso de una caja registradora, por lo tanto se los está condenando. Como dijo el Dr. Juan Miguel Petit (actual Comisionado Parlamentario Penitenciario) en la presentación del Informe Anual 2019 “Lo que se haga en el adentro será el resultado del sistema penitenciario”.¹⁴ Por esto hay que resaltar que la educación en instituciones penitenciarias representa una manera de restituir un derecho humano básico, que es fundamental para la rehabilitación.

Por otra parte, desde el año 2009 funciona el Programa Aprender Siempre (PAS) de la Dirección de Educación del MEC, el programa está pensado para personas mayores de 20 años y es implementado en las instituciones penitenciarias de todo el país bajo la consigna de “conectar a las personas con el deseo de aprender, de formar parte de una grupalidad y de estimular el uso pleno de los derechos.” (PAS, 2019, p.18) Se desarrolla a través de un formato de talleres con propuestas pedagógicas que incluyen contenidos específicos y transversales. En estos espacios educativos se propicia el trabajo en derechos humanos, la convivencia, la resolución no violenta de los conflictos, el trabajo en equipo y el desarrollo de la capacidad creadora, entre otros. A causa de desarrollarse en un contexto cambiante y dinámico el programa se basa en la Pedagogía del eslabón

¹⁴ Conferencia: Presentación del Informe 2019 del Comisionado Parlamentario Penitenciario
<https://www.youtube.com/watch?v=IGl0BJVaa0E>

para planificar cada instancia de taller, la cual se abordará en el análisis. Por último los coordinadores del PAS expresan la necesidad de “aumentar el presupuesto disponible en pos de facilitar la continuidad de los trabajadores/as del programa, así como para fortalecer la gestión y el trabajo en las distintas regiones del país”. (PAS, 2019, p.73)

En síntesis podemos decir que más allá del trabajo que se está realizando desde cada actor, el Estado todavía está lejos de ofrecer una educación de calidad en las instituciones penitenciarias.

Análisis pedagógico

En este apartado se pretende evidenciar los modelos pedagógicos y herramientas didácticas presentes en los espacios educativos de las instituciones penitenciarias, manteniéndonos sobre un paradigma crítico de la educación. Se busca la reflexión acerca de qué contenidos son transmitidos, qué prácticas son desarrolladas, desde que miradas pedagógicas y con qué herramientas didácticas.

Este análisis consta de dos casos que se observaron durante las visitas a unidades penitenciarias realizadas entre septiembre y noviembre de 2019 en un EFI (FHUCE - CFE). Desde el inicio de esta experiencia, nos proponemos que en las visitas se logre una instancia de observación pedagógica con una postura de compromiso profesional aprovechando al máximo la posibilidad de presenciar las actividades educativas que se desarrollan en dichas instituciones penitenciarias. Para lograr un buen resultado es necesaria una postura de análisis crítica y reflexiva, exigida también durante la práctica docente realizada a lo largo de la formación en el instituto, conociendo así la lógica de la escuela urbana y rural.

Analizamos entonces las aulas de las instituciones penitenciarias con respecto a los modelos organizacionales y pedagógicos. Aquí nos enfrentamos a la diversidad en niveles y edades en un contexto particular. Los siguientes casos corresponden a instancias de observación obtenidas en visitas a dos instituciones penitenciarias: “Mujeres con niños”¹⁵ y “Cárcel masculina”¹⁶ respectivamente. En estas visitas se realizaron valiosos intercambios con las PPL (en adelante serán nuestros sujetos de la educación a los cuales llamaremos educandos o estudiantes), docentes, operadores penitenciarios y policías de dichas instituciones, logrando componer una mirada general sobre la organización de las actividades educativas.

En las siguientes reflexiones no se pretenden comparar los dos casos entre sí, sino identificar contrastes con el análisis y así reconocer elementos significativos

¹⁵ Nombre ficticio de la institución.

¹⁶ Nombre ficticio de la institución.

de cada caso.

Caso 1: “Mujeres con niños”

La primera experiencia fue en la cárcel de “Mujeres con niños” del INR, este establecimiento se encuentra integrado exclusivamente por mujeres con hijos, 22 mujeres de las cuales 4 se encuentran embarazadas al momento de la visita y 20 niños la mayoría entre 2 y 5 años. Al ingresar realicé una recorrida por todo el establecimiento de la mano de la operadora penitenciaria y referente educativa que me recibió en la entrada, me contó sobre las tareas que realiza en la Unidad y una idea general de cómo es la vida allí dentro. Las internas conviven junto a los operadores penitenciarios y algunos policías en esa gran casa, donde cada persona tiene asignada una tarea a cumplir con el fin de colaborar con la buena convivencia, ya sea cocinar, limpiar, ordenar los cuartos, cuidar a los niños, entre otras. Para mi sorpresa esa casa no se parecía ni un poco a lo que me había imaginado: el ambiente era calmo, todas las mujeres se encontraban realizando alguna actividad, hasta los niños compartían sus juegos como si aquello fuera un gran hogar. En medio de aquel fenómeno la operadora decidió señalar que esa sensación de paz y respeto que circula en el ambiente se debe a que son muy pocas internas y conviven con sus hijos.

Luego llegó el momento de ingresar al espacio educativo: se ubica en un extremo del establecimiento y es un salón grande con mesas largas y sin divisiones, en un rincón se observan algunos mobiliarios pequeños destinados a la recreación de los niños. Este espacio es colectivo desde su estructura y organización de los espacios. Las internas se muestran cómodas y muchas de ellas construyen el mismo junto a sus hijos, se observa en todo momento un clima de distensión, compañerismo y respeto, tanto entre las internas, como con los operadores penitenciarios y docentes.

Al comenzar la clase, en forma paulatina las estudiantes se acercan para

reunirse con el docente alrededor de una mesa colectiva, lo que posibilita el intercambio y el diálogo fluido, así como una relación horizontal, que además permite al docente lograr atender las necesidades de todas. Es importante destacar que si bien las clases tienen un horario de comienzo y final pautado, el tiempo pedagógico no es riguroso y se permiten algunas interrupciones, generalmente para atender las demandas de sus niños.

En este caso es un grupo de 6 alumnas, todas en niveles distintos de secundaria. No obstante, algunas muestran un nivel muy por debajo del esperado en nivel medio, al respecto los docentes de secundaria expresan que lo ideal sería contar con una nivelación de primaria para estas alumnas, pero que por motivos que desconocen esto no es posible. Si bien este es un problema administrativo, que no se pueda contar con el acceso a las clases de nivelación de primaria, repercute directamente sobre la tarea de los docentes de secundaria, por esto no debemos dejarlo de lado. Por otro lado en la clase se observan como recursos materiales los cuadernos y bolígrafos de las estudiantes, una pizarra y solamente 2 libros para compartir mientras dura la clase, ya que los mismos son del docente que los brinda en cada instancia, esporádicamente les lleva fotocopias de las actividades para que puedan apropiarse del material. La pizarra es un apoyo didáctico fundamental ya que es un medio gráfico que permite una buena visualización de las ideas trabajadas; en este orden se observan algunas carteleras y papelógrafos contruidos por el grupo.

Como herramienta metodológica se observa como base el diálogo horizontal entre los sujetos, propiciando la circulación de la palabra en el espacio educativo. Tomando las ideas de Patricia Banchemo acerca de la metodología, se reconoce al “diálogo humano y social como intercambio cotidiano entre personas, herramienta esencial para la convivencia y la vida en general”. (2016, p.30) A través de la comunicación interpersonal, se promueve el desarrollo del vínculo favoreciendo la convivencia. En el espacio educativo se observa que las estudiantes se comunican con la intención de expresar y participar, respetando las opiniones de todas. El diálogo es el medio por el cual el docente y el educando establecen una relación horizontal, en igualdad de condiciones, el poder circula.

Por otro lado, con el objetivo de atender esta gran diversidad todos los

docentes de esta Unidad trabajan con estrategias didácticas multigrado a partir de una iniciativa propia. Si bien el modelo pedagógico graduado se respeta, el modelo organizacional es similar a un aula rural, ya que se encuentran educandos trabajando sobre contenidos de grados diferentes, en simultáneo, a cargo de un solo docente.

La aplicación de la didáctica multigrado es clara y consciente por parte del docente ya que se observa la atención a la diversidad desde las metodologías que se utilizan y se observa una planificación flexible que se adapta a los emergentes. Es muy importante contar con planificaciones abiertas de manera que puedan ingresar nuevas ideas e intereses de los estudiantes que participan. Banchemo retoma los criterios denominados 4 A: Accesibilidad, Asequibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad¹⁷ como herramientas para la planificación de propuestas educativas en contextos de encierro. Accesibilidad: que las propuestas sean accesibles en todos los niveles (física, intelectual, cultural, etc). Asequibilidad: refiere a que haya disponibilidad de propuestas. Adaptabilidad: las propuestas se deben adaptar a los contextos y necesidades de los sujetos. Aceptabilidad: se refiere a la pertinencia y relevancia de la propuesta dado que permite saber en qué medida los sujetos la aceptan, en otras palabras si da respuesta a las necesidades de cada situación. (2016)

A continuación señalamos algunos aspectos de la didáctica multigrado presentes en las observaciones: por un lado, se alterna entre actividades individuales (las cuales permiten entre otras cosas la simultaneidad de los distintos aprendizajes), grupales e instancias de puestas en común, donde se da al estudiante la libertad para aprehender todo aquello que le es posible de sus pares. Por otra parte el trabajo es colaborativo entre pares, esto permite la libre circulación de los saberes y por ende el intercambio entre los niveles; este aspecto también se relaciona con la ZDP en la que profundizaremos más adelante.

Según Santos en la didáctica multigrado se plantea la diversificación de las actividades para abordar un objeto de conocimiento desde distintos ángulos y

¹⁷ “Estos criterios fueron aprobados en 1966 en el marco de la formulación del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales y han ofrecido un mecanismo para evaluar el cumplimiento de dichos derechos así como identificar “buenas prácticas” en distintos ámbitos.” (Banchemo, 2016, p.32)

niveles de profundización. Esta metodología parte de un tema estructurador y de allí se genera una red conceptual para luego dar lugar a secuencias de actividades para el aprendizaje de los contenidos. Esto permite tomar contacto con el conocimiento en algún punto de la secuencia. (2011)

En estos casos todos los estudiantes poseen conocimientos previos ya que se encuentran en el estado de maduración y traen en su experiencia de vida determinados esquemas de conocimiento ya construidos así como el manejo de determinados contenidos. Se deben relacionar los contenidos teniendo como punto de partida el nivel de aprendizaje que se posee. Al mismo tiempo, los contenidos deben provocar desafíos que hagan cuestionar los significados de los aprendizajes que se tienen al momento. Tomando las ideas de Javier Onrubia esto significa

que la enseñanza debe apuntar fundamentalmente no a lo que el alumno ya conoce o hace, sino a aquello que no conoce, no realiza o no domina suficientemente; es decir, que debe ser constantemente exigente con los alumnos y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación. (2007, p.102)

En términos generales se asocia a la noción de ZDP propuesta por el psicólogo Vygotski a lo que se agrega la importancia de la interrelación con otras personas como origen de los procesos de aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo se entiende como el espacio en que, gracias a la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. En este momento es donde pueden producirse las nuevas maneras de entender y resolver los problemas por parte del estudiante de menor nivel.

En síntesis, en las actividades educativas de esta cárcel se observan buenas estrategias para atender no sólo la diversidad de niveles de las estudiantes, sino también las particularidades del contexto en el que se desarrollan las propuestas, no olvidemos que en este caso las estudiantes muchas veces tienen a un niño en la falda durante la clase. En cuanto al modelo organizacional se observa el trabajo a partir de la didáctica multigrado el cual permite una buena organización del tiempo, el espacio, el mobiliario, diversificación de actividades, así como la promoción de las relaciones horizontales con la presencia del diálogo como herramienta fundamental. No obstante, se observan escasos recursos didácticos disponibles para docentes y

estudiantes.

En este caso la diversidad de los niveles no son un obstáculo, sino un provecho natural para crear el acto educativo en cada instancia. Podemos concluir entonces, que la aplicación de la didáctica multigrado es un camino para construir una metodología inclusiva.

Caso 2: “Cárcel masculina”

En esta experiencia tuve la oportunidad de visitar las instalaciones de la “Cárcel masculina” del INR junto con los estudiantes del EFI (Espacios de Formación Integral): “Escuela y cárcel: igualdad y diferencia” dirigido por el Instituto de Educación de la FHCE de Udelar. Al ingresar nos esperaba el Cabo encargado de cumplir funciones en el área educativa de la Unidad, entre los caminos que conducen a los diferentes módulos nos brindó la información general para imaginarnos la vida dentro de esa ciudad cerrada. Allí conviven alrededor de 3300 PPL, de las cuales cerca de 400¹⁸ se distribuyen entre los dos turnos disponibles para continuar sus estudios formales o participar de talleres de educación no formal.

Finalmente llegamos al gran establecimiento con cerca perimetral, en el frente cuenta con una cancha de basquetbol al aire libre y al fondo una edificación de dos plantas; enseguida un operador penitenciario nos recibió. — Bienvenidos a la gran escuela de nuestra cárcel — dijo el operador, al momento que sonaba un timbre para finalizar el tiempo de recreación y entramos todos a aquella particular escuela. Por turno se reciben aproximadamente 200 estudiantes, este número conduce a que los tiempos pedagógicos se encuentren divididos en momentos de aula y recreación, similar a los tiempos de un liceo, incluyendo el timbre de entrada y salida de las aulas.

¹⁸ Dato extraído del Informe Anual del Comisionado Parlamentario Penitenciario (2018)

Aquí confluyen varias actividades socio-educativas para las PPL y a cada una le corresponde un espacio; la educación formal (primaria, secundaria, carreras terciarias) y la educación no formal (talleres de carpintería, peluquería, panadería, música, sala de informática) se desarrollan en pequeños salones distribuidos en forma de herradura entre las dos plantas del edificio. Los salones de educación formal cuentan con sillas-mesa del estilo liceal, un escritorio para uso del docente al frente y una pizarra. Considero de suma importancia señalar que la distribución del mobiliario de todos los salones responde a una distribución estándar de la pedagogía tradicional, donde todos los estudiantes se encuentran mirando al docente. Esta forma de distribución permite aprovechar al máximo el espacio, no obstante, se reducen las posibilidades de intercambio entre los educandos. Como en el caso anterior, el diálogo se considera fundamental para propiciar un espacio de participación y trabajo que instalen el ejercicio cívico. Retomando las ideas de Banchemo, los programas y proyectos que generen intervenciones educativas en cárceles deberían ser capaces de garantizar a los sujetos la posibilidad de ejercer sus derechos ciudadanos: elegir, expresar, aprender y construir. (2016)

Es importante resaltar el espacio destinado al funcionamiento de la biblioteca de la Unidad, creada a partir del interés de los estudiantes que asisten a clases, quienes se encargan también de su mantenimiento y funcionamiento. Mientras el espacio educativo permanece con sus puertas abiertas, el acceso a la biblioteca es libre. Conviene enfatizar esto, ya que nos cuentan los estudiantes con los que allí conversamos que para ellos representa un espacio de dispersión, además de estimular el interés por la lectura y el conocimiento.

A continuación reflexionamos sobre el modelo organizacional para la educación primaria, en este caso no corresponde al modelo del aula graduada de primero a sexto, sin embargo se trabaja en aulas unigrado. Frente a esta información surge la siguiente interrogante: Si no se sigue el criterio institucional del aula graduada, pero tampoco se trabaja a partir de grupos multigrado. ¿Qué criterios se utilizan para agrupar a los estudiantes de primaria? Y ¿qué grupos resultan de estos criterios? El criterio para clasificar a los estudiantes es el nivel de aprendizajes escolares alcanzados al momento de comenzar los estudios en la escuela de la

cárcel. Los grupos que resultan de esta clasificación son cuatro niveles: analfabetos, bajo, medio y alto. Si los comparamos con la graduación que estructura el Programa se podría pensar que a cada nivel le corresponde un grado y medio, como muestra el siguiente cuadro:

1°	2°	3°	4°	5°	6°
----	----	----	----	----	----

Analfabetos	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
-------------	------------	-------------	------------

Conviene destacar que la duración de los niveles es flexible, si un educando alcanza los objetivos curriculares planteados para el nivel en que se encuentra cursando, inmediatamente puede pasar al siguiente. Esta característica permite que cada educando transite la primaria de acuerdo con su proceso de aprendizaje. Al finalizar el pasaje por los cuatro niveles, los educandos deben acreditar los conocimientos en una prueba escrita para lograr el pasaje a secundaria. No obstante, cada nivel tiene un cupo máximo de 20 y existe un solo grupo por nivel, por esta razón, la favorable circulación depende no solo de los avances que logre cada educando sino de las pruebas de acreditación que realizan los estudiantes del nivel alto para egresar de primaria.

En este caso las circunstancias diarias del contexto en que se desarrollan las actividades educativas presentan un obstáculo para la continuidad de los grupos. Esta falta de asiduidad de los estudiantes en las clases se produce por diversos motivos, traslados de los internos, requisas, entre otros, que impiden el normal funcionamiento de las actividades. Esto genera que los grupos no sean estables y se dificulte la planificación a largo plazo, por esto es que conviene planificar las propuestas educativas en base a la lógica de la pedagogía del eslabón. Según Banchemo, se requiere de estrategias metodológicas eslabonadas “que empiecen y terminen en cada jornada y tengan un sentido con las posteriores y con las precedentes, es decir construir un proceso de manera flexible pero notoria, explícita, cuestionable que articule la continuidad-discontinuidad y se apoye en las presencias emergentes.” (2016, p.31) En otras palabras, se concibe a cada clase como una

experiencia significativa en sí misma, independiente de las instancias anteriores y posteriores. Implica trabajar en el aquí y ahora con el grupo que sea posible reunir ese día. De esta manera cada sujeto significa un eslabón y se construye una cadena cuando se une con otros en una actividad específica.

Es preciso señalar una característica que comparten los dos casos: en este contexto los estudiantes son adultos. Por lo tanto la correlación entre el proceso de aprendizaje y la teoría psicológica del desarrollo piagetiana queda descartada; las metodologías utilizadas para la educación de niños se fundamentan en los grados de maduración que aparecen en los periodos correspondientes a su desarrollo, en la persona adulta se toma en cuenta el estado de madurez. A continuación trabajaremos sobre las características del estudiante adulto apoyándonos en los aportes de Félix Adam considerado uno de los principales impulsores de la andragogía¹⁹ en Latinoamérica. Cada persona adulta posee una historia distinta, con experiencias en determinados contextos, actitudes conformadas en su propio entorno, así como costumbres y hábitos determinados. (1977) Por esto el docente debe acercarse a cada estudiante para considerar cada característica particular ante el acto educativo, dado que cada historia puede favorecer u obstaculizar los procesos. Otro punto importante es considerar los intereses, necesidades y preferencias para enriquecer la motivación del estudiante, y poder lograr los objetivos propuestos en función de su propio ritmo, capacidad y experiencia. Por otro lado, es fundamental la horizontalidad entre el docente y el estudiante, ya que la relación educativa se realiza entre adultos. En este proceso el rol docente no es el de transmisor de los conocimientos, sino que se desempeña cumpliendo la función de orientador de otros adultos en situación de aprendizaje. Ellos son quienes generan su propia educación.

En síntesis, las actividades educativas de esta institución penitenciaria generan un espacio de intercambio y construcción crítica de la realidad de los estudiantes; no obstante se han observado en algunos elementos de la práctica educativa como en las distribuciones de los espacios, la organización del tiempo pedagógico y las evaluaciones, en el que se mantiene un modelo organizacional

¹⁹ Conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas.

tradicional, o como lo llama Terigi, el modelo pedagógico corresponde a la *gramática básica de la escolaridad*.

Por lo tanto se considera oportuno pensar las instancias educativas a partir de la posibilidad de cambiar las prácticas del aula tradicional, tal vez algunas estrategias didácticas de los grupos multigrado sean efectivos para incrementar los espacios de diálogo y la libre circulación de los saberes. En este sentido, es más probable que el estudiante demande su derecho a la educación para satisfacer sus motivaciones personales a que la demande con el único fin de reducir su pena.

Reflexiones finales

Finalmente a modo de síntesis de este ensayo, desde la perspectiva crítica de la educación, se ha intentado dejar un acercamiento sobre la educación y vínculos educativos en las instituciones penitenciarias. Dando cuenta de lo que significa construir un espacio de libertad dentro del encierro, así como las diversas metodologías que pueden ser llevadas a cabo para esta tarea. Podemos concluir que la educación en cárceles es tanto derecho humano fundamental, tiene el objetivo de habilitar las voces de los estudiantes, de propiciar un espacio de escucha y emancipación. Aquí el docente tiene un rol fundamental para facilitar el aprendizaje, es un educador.

Desde la teoría hemos podido abordar las nociones más importantes acerca de las estructuras institucionales y la práctica docente desde distintos paradigmas. Desde estos aportes teóricos se han intentado responder las cuestiones que iniciaron el ensayo, sin embargo surgieron algunas interrogantes nuevas para seguir reflexionando desde este punto de partida.

La primera interrogante que surge en el desarrollo del ensayo es: ¿Qué pasa cuando vemos que la sociedad pide más “mano dura” con los delincuentes? Se

observa que la mayoría de las personas que han pasado por una institución penitenciaria se las juzga por su condición de ex-presos y en consecuencia de la exclusión social se obtiene una reincidencia delictiva; otras veces esa reincidencia es producto de la profesionalización de la delincuencia a la que ingresan cuando son encarcelados. Entonces el modelo punitivo que vulnera los derechos fundamentales de la población de por sí marginada, no contribuye a la disminución de la delincuencia y el delito. Es por esto que se considera al modelo educativo como el único camino posible para transformar esta realidad. El INR se encuentra en el proceso de humanizar las instituciones penitenciarias comenzando por la creación del operador penitenciario el cual constituye un elemento educativo fundamental para este cambio de perspectiva. Al mismo tiempo, se reconoce a los operadores penitenciarios una tarea muy difícil de lograr en una realidad violenta y cruel como la que enfrentan diariamente.

La segunda cuestión surge en medio de la pandemia que atraviesa el mundo en estos días, se trata justamente de las soluciones que se pueden encontrar frente a la suspensión de las actividades en todos los ámbitos. El sistema educativo ha observado que gracias a las herramientas digitales, como plataformas educativas, conectividad pública y dispositivos entregados a los estudiantes de educación formal pública en años anteriores, se ha logrado una educación a distancia con algunas propuestas online como solución a la inesperada cuarentena. Ahora bien, ¿Es posible pensar propuestas educativas online en instituciones penitenciarias?, si fuera posible, ¿A quiénes deberían ser dirigidas?, ¿Qué pasaría con la población analfabeta?, ¿Servirá para la culminación de educación secundaria y carreras terciarias? Encontramos algunos obstáculos básicos como la falta de conectividad y dispositivos. Sin embargo, pensar en una educación online en instituciones penitenciarias servirá para disminuir la discontinuidad de los cursos cuando los estudiantes se ven cortados de las actividades educativas, por ejemplo en el caso de los traslados de Módulo o Unidad. Quizá sea este el momento de desterrar el desconocimiento general de la tecnología y construir estrategias educativas desde los aportes que puedan hacer las PPL y así lograr aumentar las plazas educativas para generar un mayor acceso al derecho de la educación.

En este sentido se debe construir una educación que se detenga un poco

más en los derechos humanos y en la búsqueda de un individuo capaz de pensarse en una sociedad más justa y siendo parte de ella. Para esto es necesario apuntar a: realizar actividades colaborativas y no competitivas, al diálogo y no al monólogo del docente, a las relaciones horizontales y no verticales, a la pregunta y no a las respuestas, a la reflexión y no a la memorización, a la creatividad y no a la imitación, a la problematización y no al depósito de conocimiento, a lo cooperativo y no a lo individual, a la inspiración y no a la productividad.

Por último considero importante que tanto la educación en contextos de encierro así como la educación de personas jóvenes y adultas se deben tener presentes en la formación de los docentes, y de esta manera sea un área un poco más conocida en cuanto a sujetos de la educación y estrategias educativas.

“No tenemos que aceptar las cosas como son, pero debemos saber que no van a cambiar por sí mismas” Marshall Ganz

Referencias bibliográficas

- Adam, F., (1977). *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*, Caracas, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
- ANEP, (2008), *Programa de Educación Inicial y Primaria*
- Antelo, E., (2007), *Variaciones sobre el espacio escolar*
- Banchemo, P., (2016), *Educación en Cárceles: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad*, Montevideo, Udelar
- Barraco, N., (2015), *Miradas desde Foucault: aporte a las humanidades y a la educación*, Montevideo, Udelar
- Blazich, G., (2007), *La Educación en Contextos de Encierro*, Revista Iberoamericana de Educación
- CAEC - Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles - (2010), *La educación en cárceles del Uruguay*
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2017), *Boletín Estadístico del sistema penitenciario N°3*
- Comisionado Parlamentario Penitenciario (2018), *Informe Anual* - Comisionado Parlamentario Penitenciario (2019), *Informe Anual*
- Corti, A., Duffau, N., Trajtenberg, N. (comp.), (2015), *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido común punitivo*, Montevideo

- Foucault, M. (1992), *Microfísica del Poder*, Madrid, Siglo XXI - Foucault, M. (1999), *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI

- Freire, P., (2015), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Siglo XXI

- Freire, P., (1970), *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI

- Giroux, H. (1990), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós

- Goffman, E., (1984), *Internados*, Buenos Aires, Amorrortu

- Masi, A. (2008), *El concepto de praxis en Paulo Freire*, Buenos Aires, CLACSO

- Modzelewski, H., (2016), *Un día en la cárcel. Una aproximación narrativa a las posibilidades del enfoque de las capacidades en la rehabilitación penitenciaria*, Montevideo, Udelar

- Nowak, M., (2009), *Informe del Relator Especial sobre la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. Misión al Uruguay*. Naciones Unidas

- Nussbaum, M., (2012), *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*, España: Paidós

- Onrubia, J., (2007), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Editorial Graó

- PAS, (2019), *El Programa Aprender Siempre a once años de su creación*, MEC, Uruguay

- Rangel, H., (2013), *Educación contra corriente en las cárceles Latinoamericanas*

- Santos, L., (2011), *Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural*, Uruguay

- Scarfó, F., (2009), *Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro*

- Scarfó, F., (2014), *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*

- Sosa, J., (2014), *La expresión creadora del niño*, Montevideo, Udelar

- Terigi, F., (2008), *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*, Argentina