

Escuela y Cárcel: espacios en tensión

Docentes Soledad Boggi, Jerónimo Damian Carrera



RESUMEN

Escuela y cárcel tienen un mismo origen y sus propósitos pueden ser considerados similares. En la actualidad, trabajar como docentes en contextos de encierro genera una tensión entre la lógica educativa y la punitiva, que forman parte de este entramado complejo que, la realidad social impuesta a partir del desarrollo del neoliberalismo, ha hecho que podamos reflexionar en torno a qué es trabajar en contexto de encierro y cuál es el rol de la escuela en la construcción de las identidades de los estudiantes/internos en el marco del desarrollo de políticas económicas y realidades sociales excluyentes.

Partimos de la idea de no naturalizar, de no dar nada por supuesto, de no pensar que “como cayó, quedó”. Iniciar la búsqueda de tensiones para poder analizarlas desde este punto de partida, creemos que nos permite “mirar desde fuera” el problema y así poder buscar soluciones adecuadas. Así, entendemos que los conceptos, es decir, lo que nos permite dar cuenta de la realidad, no han sido inmutables. Entendiendo su construcción histórica, podemos destruirlos y reconstruirlos, pensarlos, ponerlos en tensión.

En una primera parte se esbozan algunas características de la realidad social en donde se inscriben la escuela y la cárcel y cómo estas influyen en su constitución. Por otro lado, se trata de establecer algunas propuestas de prácticas educativas en contextos de encierro que tiendan a desnaturalizar esas condiciones.

Palabras Clave: Escuela - cárcel - tensión - neoliberalismo - prácticas educativas.

INTRODUCCIÓN

*“Vos me desprecias, vos me buchoneás,
Pero fisurado, me necesitás”
Agarrate Catalina: “La Violencia”*

En el presente trabajo intentaremos esbozar, de ma-

nera somera, la forma en que la tensión existente entre las instituciones cárcel y escuela, actúan sobre el sujeto en contexto de encierro, configurándolo en una doble dimensión: alumno/ interno. Doble dimensión que es una lucha constante entre dos lógicas antagónicas desde su propia esencia; y en la que la cárcel, como institución total, define la autopercepción y el comportamiento del sujeto. Para ello, comenzaremos refiriéndonos a cuál es el contexto sociocultural y económico del cual nuestros estudiantes (y nosotros) somos parte, para luego profundizar en el aspecto específico de lo pedagógico-didáctico dentro de las aulas y poder pensar soluciones que nos permitan llevar a la realidad prácticas liberadoras. Partimos de la idea de no naturalizar, de no dar nada por supuesto, de no pensar que “como cayó, quedó”. Iniciar la búsqueda de tensiones para poder analizarlas desde este punto de partida, creemos que nos permite “mirar desde fuera” el problema y así poder buscar soluciones adecuadas. Así, entendemos que los conceptos, es decir, lo que nos permite dar cuenta de la realidad, no han sido inmutables. Entendiendo su construcción histórica podemos destruirlos y reconstruirlos, pensarlos, ponerlos en tensión.

ESCUELA Y CÁRCEL: ESPACIOS EN TENSIÓN

La idea de sujeto no ha existido desde siempre. Desde la antigüedad se ha planteado la forma de poder entender qué es un sujeto. Sin embargo, nos detendremos en la idea de sujeto en el lenguaje. Con esto queremos decir que un sujeto es, en tanto es en el lenguaje, es decir, implica la propia limitación de nominalizar las cosas. El lenguaje, en tanto institución, no se puede objetivar, por lo que es difícil entonces poder establecer una forma de poder acercarnos analíticamente. La idea del sujeto como “sujeto del lenguaje” nos catapulta al análisis de la construcción de la propia subjetividad; a través del lenguaje el sujeto se vuelve autoconsciente, conforma una identidad (Florio, 2010: 13-15). En este sentido, el sujeto es sujeto del lenguaje y sujeto social.

La sociedad construye subjetividad en relación dialéctica con ella. Pero sin embargo esta construcción

está atravesada por condicionantes sociales, políticos, económicos y culturales que modifican esa construcción. Y en torno a esto nos preguntamos: ¿qué sucede con el sujeto que se constituye como tal en un entorno de desigualdad, marginalidad y vulneración constante de sus derechos esenciales? La lógica de mercado imperante en el modelo capitalista genera exclusión; el sistema se sostiene y retroalimenta de las relaciones asimétricas de poder. Así se delinea el mapa social, en el cual los roles son designados a partir de la funcionalidad productiva con respecto al sistema. La estratificación social, originada en la desigual distribución de la riqueza, ordena esas relaciones de poder, que se legitiman por estar ajustadas a las leyes vigentes en la sociedad capitalista. La mercantilización de todos los aspectos de la vida de los individuos genera que hasta el propio cuerpo sea una mercancía. En este sentido, es imprescindible para generar y sostener este ordenamiento desigual y explotador, lo que Althusser denomina “aparatos ideológicos del Estado”: iglesia, escuela, medios de comunicación, fuerzas coercitivas, etc (Caruso y Dussel, 2001: 62-63).

El delito es un fenómeno social: no existe de forma ontológica (como algo en sí mismo), sino que depende de la creación de un conjunto de leyes que forman parte de las necesidades de un conjunto social; solo existe porque hay un conjunto de normas que así lo definen y que naturalizan el modo de entender y reflexionar sobre el delito.

¿Y quién define qué es un delito? Esto se establece, también, a partir de las relaciones de poder. Las sociedades modernas son sociedades clasistas, es decir formadas por clases antagónicas, las cuales son la expresión de las relaciones de producción. El Estado es una institución que utilizan las élites acomodadas para mantener el status quo, atestando las prisiones del país en vez de cambiar las condiciones estructurales que llevan a delinquir. Los integrantes de las clases populares expulsados a los márgenes del mercado laboral, donde el desempleo genera desequilibrios en los proyectos de vida de los sujetos (Míguez, 2010: 53-54) y abandonados por el Estado

caritativo, son el principal blanco de las políticas de tolerancia cero que el propio Estado agita. La selectividad del mercado laboral se une a la función selectiva y clasista de la justicia penal, funcional al proceso de acumulación capitalista. Existe, persiste y se reproduce lo que Karl Liebknecht denomina “injusticia de clase” (Baratta, 2004). Vale decir también que el discurso prejuicioso de que la pobreza y la marginación son la fuente del delito no se sostiene ya que la relación entre pobreza y delito está mediada por un cúmulo de condicionantes que ya hemos nombrado. Sin embargo es menester aclarar que la pobreza relativa (es decir, la condición de desigualdad) a las expectativas socialmente generadas es la que produce un virtual crecimiento del delito. ¿Qué queremos decir con esto? La promoción de metas comunes dentro del marco del sistema capitalista donde virtualmente todos tenemos derecho al acceso al consumo y a cierto bienestar (asociado principalmente con cuestiones materiales) hace que muchas personas en la realidad no tengan acceso a ello y la trasgresión de las normas y lo ilícito sea la manera de alcanzar ese “ideal” de vida (Míguez, 2010: 52-53). Como dice la canción: “No sé si será la televisión que me muestra un culo que no puedo comprar” (1). La criminalidad aparece, entonces, como una realidad social construida en base a la relación con el mercado laboral; y reforzada por las instituciones del Estado, encargado de mantener inmóvil esa condición de desigualdad. La selectividad socioeconómica y etnoracial que predomina en esta “construcción delictiva” esconde una doble regulación de la pobreza: por un lado, un Estado asistencialista que utiliza la situación de marginalidad como instrumento de control y por otro, un aparato punitivo que “castiga” la desviación de las normas establecidas. Ambos, bajo la égida disciplinaria del conductismo y el moralismo. El Estado penal administra de forma diferente las condiciones de vida y las oportunidades de las clases bajas. Y el sistema carcelario (con sus tentáculos previos y posteriores) aparece como un elemento constitutivo del neoliberalismo (Wacquant, s/f).

En este escenario se conforman las “carreras desviadas” (Becker, 2014: 21-37) entre la población de



las zonas más bajas de la sociedad (entendiendo a la desviación social como un fenómeno que cobra sentido en contraposición con las normas pre-establecidas en el ordenamiento jurídico de la sociedad). Este hecho tiene una confirmación inequívoca en el análisis de la población carcelaria.

Creemos imprescindible analizar tanto la conformación social y de género de la población carcelaria, así como también los efectos de la institución penal que sobre ella inciden; ambos aspectos son esenciales en la conformación de la subjetividad de nuestros estudiantes. A fin de poder direccionar nuestras prácticas educativas e incidir positivamente en la formación de identidades resistentes hacia formas agresivas del capitalismo actual.

La situación socio política esbozada previamente nos brinda una idea general acerca de la condición previa a la situación de encierro. Ahora debemos analizar la institución cárcel, como institución total, alienadora, homogeneizante, disciplinadora, y conformante de

una identidad nueva; que estará en constante tensión con la escuela. A este respecto, Irving Goffman caracteriza a lo que denomina “instituciones totales”, como un “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos (creemos pertinente recordar aquí la concepción de individuo como heterónimo, inserto en el tejido social de lo instituido) (Florio, 2010: 23) en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo de tiempo, compartiendo en su encierro una rutina diaria administrada formalmente” (Florio, 2010: 23). Es decir, todos los aspectos de la vida del sujeto se desarrollan en el mismo lugar, y bajo la vigilancia de una autoridad; y todas las actividades están estrictamente programadas y secuenciadas.

La cárcel, como institución total, es el lugar donde las condiciones de existencia se aproximan a la amenaza siniestra de las determinaciones (Lewkowicz, 2008: 140). La misma se apodera del sujeto; lo despersonaliza, lo obliga a romper con todo vínculo externo (pasado), generando lo que se denomina “muerte del yo”, producto de la violación constante a la auto-

mía y a la condición de individuo. Así, tiene lugar un proceso de desculturación y desubjetivación que deja imposibilitados a los internos a encarar aspectos de la vida en el exterior. La imposición de una rutina diaria extraña, ajena, los desidentifica; los sumerge en un proceso de infantilización y masificación. Sin embargo, y en contradicción con lo propuesto, comienza para el interno un proceso de prisionalización, es decir el incorporar elementos de una subcultura carcelaria (que, queremos aclarar, le da tantos puntos de raiting a programas de televisión sumamente perversos). Aquí comenzamos a observar tensiones entre la cultura “impuesta” por la vida carcelaria y esa micro-sociedad que la institución refleja y la forma en que los internos incorporan esa cultura carcelaria vinculada con el mundo delictivo (Florio, 2010: 26-27).

El tiempo y el espacio en el que el sujeto ha sido aislado se constituyen en un estigma social permanente. Este estigma se potencia en el caso de las mujeres en situación de encierro. El género se convierte en un agravante, la afrenta a la sociedad es mayor en el caso de ser una mujer quien delinque. Entran a jugar, en este sentido, los mandatos morales condicionantes que pesan sobre la mujer en las sociedades capitalistas patriarcales. La moral cristiana y las normas sociales que adjudican a la mujer el papel de “cuidadora” en el ámbito de lo privado, condenan con mayor rigurosidad cualquier afrenta a la sociedad por parte de ella. La mujer presa es la “anti-mujer”, es decir, la que rompió con el pacto social y sexual; la que traicionó ese mandato social, eso que le “enseñaron” y “aprendió” y que la naturaliza como “buena, abnegada, sumisa y altruista” (Nari, Fabre y otros, 2000).

Sin embargo, el tipo de delito que predomina en la población carcelaria femenina nos habla de una exclusión previa que también es desigual. La desigualdad en el acceso al mercado laboral, la función de sostén familiar en la mayoría de las casas de bajos recursos, la condena social en torno a la maternidad asumida como una obligación y no como una elección, el abandono del Estado en las políticas de salud pública y educación, conforman un escenario previo particular dentro de la situación general de marginalidad.

A partir del delito, en el proceso y en el encierro se connotan otras “condenas” que signan previamente en su condición de género: la obligación familiar, la obligación de tener hijos y cuidarlos, la obligación de “atender” a su marido, la obligación de “ser la mujer de la casa” (Florio, 2010: 35-40). Los mandatos estructurantes de las sociedades patriarcales recaen sobre la imagen femenina, preestablece sus roles, delimita su desarrollo, y condena cualquier desviación en este sentido.

Concluimos entonces, que la cárcel es absolutamente contraria a todo ideal educativo. Entra en permanente contradicción en sus fines y medios, con los de la educación (al menos como la concebimos). Encontrar, en la conjunción de ambas instituciones sobre el sujeto, una forma significativa de abordaje es una tarea que requiere de posturas políticas, filosóficas, pedagógicas y sociológicas firmes e inclusivas. La educación es una forma de intervención. No puede considerarse neutra, desideologizada o indiferente a la realidad. La educación exige asumir y comprender la historia, con sus rupturas y contradicciones.

FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS SUJETOS CARCELARIOS: ENTRE LA INFANTILIZACIÓN Y LA AUTONOMÍA

¿Qué hacemos nosotros como docentes en este contexto? Para analizar y transformar nuestra práctica como educadores en contextos de encierro, partimos de la convicción de que el acto educativo es un acto político. Y en consecuencia, desentendernos de los procesos previos por los que pasan los sujetos que componen la población carcelaria y que asumimos como nuestros estudiantes sería coartarles la posibilidad de un desarrollo pleno, del ejercicio del acto de aprender. La acción educativa en contexto de encierro plantea un escenario complejo en el que convergen lógicas, interacciones, elementos, dinámicas contrapuestas que recaen en la construcción de la subjetividad de nuestros alumnos. ¿Cómo podemos privar a la institución carcelaria de su potestad de “privación de libertad”? ¿Cómo, también, podemos vencer la inercia prejuiciosa de que la prisión solo hace “presos”?



Hemos seleccionado (como disparador de análisis) una situación repetida en las aulas de las escuelas en cárceles: la identificación del alumno con su condición de “preso” por sobre la de “estudiante”, la construcción de su identidad en torno a su situación de encierro, percepciones que limitan su desempeño cognitivo, en el que es imprescindible la autonomía. La búsqueda constante de aprobación, la repetición de rituales para que tenga sentido la clase, la inseguridad en la elaboración personal de conocimiento, son síntomas de la institución carcelaria atravesando al sujeto. Y esto es, a nuestro entender, el mayor problema que se nos pueda presentar, ya que la educación es en sí misma un acto de libertad y de autonomía.

Aquí queremos profundizar en el concepto de identidad, su relación con la cultura y cómo construye su identidad el sujeto, ya que la escuela (y los docentes como sus agentes) creemos que tiene que tener un rol fundamental. Nuestra identidad y la construcción de la misma surge de la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales, que se encuentran en nuestro entorno social. La identidad es el lado intersubjetivo de la cultura (Giménez, 2015). La identidad se construye a través de acciones con sentido realizadas por actores sociales en un proceso recíproco con otros. Entonces, nos identificamos, construimos nuestra subjetividad en relación (y contraposición) con otros (Giménez, 2015). Por lo tanto, como planteamos al principio, tener en cuenta esta característica nos permite analizar las prácticas educativas. Nosotros entendemos que un factor que nos atasca son las construcciones de prejuicios, es decir de visiones estereotipadas tanto del interno/estudiante como de nuestro propio rol docente. Vencer esos prejuicios, ponerlos en tensión, es el desafío a vencer que nos permitirá encarar la tarea de llevar adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera más profesional y menos moralista, entendiendo que el acto educativo además de ser un acto político como dijimos más arriba es también un acto liberador. La situación que planteamos en el párrafo anterior creemos que demuestra la construcción de identidades (el “preso”, el “estudiante”, el “docente”, etc.) a partir de prejuicios.



Un aprendizaje significativo, comprometido, es posible si a los sujetos del aprendizaje se les plantea como posibilidad la autonomía cognitiva (Caruso y Dussel, 2001); y esto entra en contradicción con las consecuencias que la situación de encierro y la lógica penitenciaria tienen sobre el sujeto. En este aspecto la despersonalización del sujeto se produce cuando la institución carcelaria mutila el yo generando una ruptura con el pasado, es decir, se lo priva de su identidad anterior, de lo que reconoció como propio en su vida fuera de la cárcel. Este concepto está ligado estrechamente con el de infantilización. El mismo supone el ejercicio de una “paternidad” de la institución cárcel, coartando la posibilidad de establecer en el sujeto una toma de decisiones propias.

Nuestra postura en ese sentido es que la acción de educar en contextos de encierro debe constituirse en un proyecto educativo que tenga raíz profunda en un programa de intervención que procure lograr el objetivo de la inclusión social real y plena. Esta concepción pedagógica parte de enfatizar la interven-

ción socioeducativa como proceso de desarrollo de los educandos, en contraposición con las concepciones enciclopedistas (transmisión de conocimientos) y conductistas (énfasis en la obtención de resultados preestablecidos) (Basaldúa y otros, s/f): alentar y propiciar la deconstrucción del sujeto en su identidad carcelaria, y la construcción de otra que lo vincule a su situación de alumno, de sujeto autónomo, capaz de romper con el “destino manifiesto” otorgado por condición socioeconómica, cultural o étnica.

Para permitir el desarrollo autónomo proponemos:

- > Ayuda en la organización y en la apropiación del material de estudio.
- > Desarrollar prácticas de toma de apuntes, mapas conceptuales, cuadros sinópticos que les permitan elaborar su propio conocimiento.
- > Abrir espacios de diálogo, debate y confrontación de conocimientos a partir de los conocimientos previos.

Empoderarlos en su rol de estudiantes a través de otorgarles confianza en el hacer diario, quitándoles la presión de buscar constantemente la aprobación del docente en las tareas realizadas, indicándoles que el conocimiento es significativo en tanto sea una construcción personal.

Asumiendo una postura liberadora, ya que no es algo bueno en sí mismo, la educación posee un poder concientizador que posibilita una acción de vida sustentada en una perspectiva crítica y opuesta a las posturas que tienden a la doblegación, dominación y cosificación de las personas.

En esto reside el rol como educadores en contextos de encierro, en facultar a los sujetos para el desarrollo de un aprendizaje integral, significativo (en sus subjetividades), que los promueva como sujetos de derecho; para esto creemos necesario como primera instancia, estar alertas ante cualquier prejuicio clasista, moralista y estigmatizante teniendo en cuenta que ellos son insistentes y pueden manifestarse de diversas formas. El educador impregna su práctica con sus convicciones y posturas personales, en este sentido de no ser posible deconstruirnos estaremos posicionando a la escuela y al acto educativo en el lugar de legitimadores de la diferencia.

El sistema escolar tradicional, refleja la estructura vertical de la sociedad, contribuye a crearla y conservarla a través de mecanismos de selección, discriminación, y marginación.

La escuela y los educadores en contexto debemos atender a las particularidades de nuestros alumnos, garantizar el acceso a un conocimiento libre y autónomo, dotado de significancia y validez para cada uno de ellos. Quitarle a la educación el sentido carcelario de “privilegio” y otorgarle el de derecho, por sobre todas las cosas.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Partimos de la idea, como se desarrolló más arriba, que la educación, la escuela, el proceso de enseñan-

za y aprendizaje no son buenos en sí mismos, sino que están atravesados por distintas ideologías y formas de ver el mundo que se traducen en prácticas en las aulas. Las mismas pueden ser liberadoras y críticas, emancipadoras de los sujetos; o reproductoras de la situación social vigente. Optamos por la primera alternativa.

NOTAS

(1) El fragmento pertenece a la canción “Religión” del grupo Intoxicados incluida en el disco “Buen Día” del año 2001.

BIBLIOGRAFÍA

Baratta, Alessandro: *Criminología Crítica y Crítica del derecho penal. Introducción a la sociología jurídico-penal*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

Basaldúa, Marcelo Jorge, Miranda, María Gabriela y Balberrey, Gabriel: “La acción socioeducativa en contextos de aplicación de medidas privativas de la libertad: percepciones desde la antropología y la psicología”.

Becker, Howard: *Outsiders. Una sociología de la desviación*, Buenos Aires, Siglo XXI, s/f.

Carusso, Marcelo y Dussel, Inés: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 2001.

Dussel, Inés: “Inclusión y Exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista”, en: *Cadernos de Pesquisa*, Vol. 34, Nº 122, pp.305-335, Mayo-Agosto 2004.

Florio, Alberto V.: *Pensar y hacer Educación en Contextos de Encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. Módulo 3: Sujetos Educativos en contextos institucionales complejos*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

Giménez, Gilberto: “La cultura como identidad y la identidad como cultura”, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, México.

Lewkowicz, Ignacio: *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era*

de la fluidez, Buenos Aires, Paidós, 2008.

Míguez, Daniel: *Los pibes Chorros. Estigma y marginación*, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2010.

Nari, Marcela, Fabre, Andrea, Hauser, Silvia, Calandra, Nilda, Fraguas, Noemí y Friedman, Jacqueline: *Encierro y Resistencia en las cárceles de mujeres en Argentina*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2000.

Wacquant, Loïc: "Forjando el Estado Neoliberal. Workfare, prison-fare e inseguridad social", s/d.

ANEXO

CUADERNO DE BITÁCORA

Como cada semana desde hace cinco años, paso la reja que separa al mundo de "la tumba". Dejo a mis espaldas el aire, el sonido de los gorriones que se juntan en los tantos árboles de la entrada, a alguien cortando el pasto. Lo que sigue al sonido del cerrojo cerrándose en la humedad, el olor indescriptible del encierro, el frío que cala hasta los huesos, la música que se mezcla con los gritos de los que no se resignan al aislamiento, e insisten en comunicarse. La cara de los guardas, cara larga diría mi abuela, el gesto huraño al saludar, con un "buenas tardes" que sale mascullado entre los labios apretados.

Tras el último candado espera la escuela. No hace frío en la escuela, no hay olor a humedad, ni hay guardas grises. Hay láminas en las paredes, conversaciones animadas, educadores, pizarrones y tizas. En la escuela hay estudiantes. Y, a pesar de que así los vemos, los tratamos, los consideramos, la autopercepción en ese rol es escasa.

Las clases comienzan siempre mezcladas entre charla y charla, el tema se cuele despacito, hasta captar la atención. La Historia se deja contar, se deja interpretar, se deja cuestionar, es campo fértil para la opinión fundada, para el intercambio de ideas. Ese es, uno de los objetivos que perseguimos. Sin embargo, insistentemente la cárcel se cuele en la escuela: la mecanización sistemática de las actividades, la necesidad

de tener una rutina establecida a la que apegarse desesperadamente.

- Profe, ¿no vamos a copiar hoy?

- ¿Dejo un renglón? ¿Uso letra imprenta o manuscrita?

- ¿Está bien si marco "de acá hasta acá"?

- ¿Me deja por escrito en la carpeta que hoy trabajé bien?

Son repetidas las situaciones en las que la falta de autonomía se mezcla con la automatización del acto educativo; la inseguridad y la búsqueda de aprobación casi infantil. Las palabras no salen, o salen balbuceadas, casi silenciadas. La opinión se reserva, "yo no sé de esas cosas", "no entiendo nada, soy un preso".

Cada día se combate la huella que la cárcel deja en nuestros estudiantes, intentando una pedagogía de la libertad, de la autonomía, en la que el conocimiento se construya de manera personal.