

Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas

Education in contexts of confinement: problems, perspectives and questions on the subject of learning and the educational process in strifes prisons

Mauricio Manchado*

Recibido: 09-09-2011 - Aceptado: 02-01-2012

Resumen

El presente trabajo apunta a indagar sobre los procesos institucionales y de aprendizaje desarrollados, actualmente, en el campo de la educación en contextos de encierro de la provincia de Santa Fe (Argentina), particularmente, de la ciudad de Rosario. En ese sentido, partiendo de un estudio de caso (Penitenciaría n° 3 de Rosario), proponemos pensar la complejidad de la institución educativa inserta en una red de relaciones de fuerza en la que intervienen no sólo las prácticas y discursos de los actores pedagógicos (directivos, docentes y alumnos) sino también los de la institución carcelaria generando condiciones y condicionamientos al proceso educativo.

Palabras claves: educación; cárcel; prácticas; discursos

Abstract

This work aims to investigate about institutional and learning process developed, actually, in the field of education in contexts of confinement in the province of Santa Fe (Argentina), particularly, in the city of Rosario. In that sense, from a case study (Penitentiary n° 3, Rosario), we proposes to think about the complexity of the educational institution inserted in a web of relations of force that involves not only the practices and spechees of the actors teaching (management, teachers and students) but also those of the institution's prison that create conditions and constraints to the educational process.

Keywords: education; jail, practices, spechees

* Doctorando Comunicación Social, Facultad de Ciencia Política y RRII, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). mauriom@steel.com.ar

Introducción

Partamos del sentido común para llegar al sentido común, con la siguiente afirmación: las comparaciones son odiosas. Esta frase se la escuchamos decir a nuestros padres, abuelos y docentes, entre otros. Un sinfín de personajes de la vida cotidiana insisten en que establecer comparaciones raramente sea un ejercicio saludable.

Pues bien, en ciertas ocasiones esta sentencia debe ser tomada con toda rigurosidad pero en otras puede aportarnos una dimensión analítica para pensar determinadas problemáticas. Aquí proponemos adoptar la última perspectiva, por lo tanto, realizaremos una tarea de inversión a la propuesta inicial: no partir del sentido común sino invertirlo o, mejor dicho, partir de éste pero invertir su planteo. Las comparaciones, al momento de hablar de educación en contextos de encierro, no sólo no son odiosas sino necesarias.

¿Qué nos lleva a decir esto? Creemos que son múltiples factores los que motivan semejante afirmación, pero hay uno de ellos que es imposible soslayar al momento de dejar sentado nuestros primeros posicionamientos: hablar de educación en contextos de encierro es poner en juego un entramado simbólico que se mueve y despliega en una red paradójica. Ya intentaremos explicar a qué nos referimos con esto en el transcurso del trabajo –de hecho el mismo intentará afirmar ésta hipótesis– pero para ello es necesario contemplar la problemática de la educación en contextos de encierro en las cárceles santafesinas y, particularmente, en la ciudad de Rosario, desde dos aspectos o dimensiones.

En primer lugar, la complejidad de pensar una institución –la educativa– “dentro de” o “funcionando en” otra institución –la carcelaria–. Si bien podríamos señalar que en sus orígenes ambas tenían un mismo objetivo general, lograr el disciplinamiento de los sujetos (junto con el hospital, el ejército, los asilos, etc.), es importante observar cómo la reutilización de sus efectos negativos produjo, a posteriori, objetivos casi –podríamos decir– antitéticos. El “casi” no es un dato menor o un mero florilegio sino que, ya veremos, define el carácter sumamente lábil de los límites que existen ente la lógica educativa y la penitenciaria en los contextos que estamos analizando.

Por todo ello, pensar el entrecruzamiento institucional prisión-escuela será uno de los principales aspectos a abordar y difícilmente podamos pensar éste sin ponerlo en relación con la segunda de las dimensiones: el sujeto del aprendizaje encerrado. Intentaremos describir las principales problemáticas que atraviesan y constituyen a ese sujeto, cómo es construido y se construye asimismo a partir de las prácticas y discursos institucionales que lo interpelan, cómo se establece el vínculo pedagógico docente-alumno en el aula y qué lugar ocupa en estos espacios escolares la pasión y la palabra. Una pasión entendida como “el punto de vista de quien padece el efecto de la acción (...) De alguna manera, pues, el efecto de la acción del otro es un afecto, o mejor dicho una pasión. La pasión es el punto de vista de quien es impresionado y transformado con respecto a una acción” (Fabbri, 2000: 61) y de una palabra, agregaremos, que va más allá de los simples objetivos curriculares, una palabra puesta en sentido en un contexto de encierro.

En fin, queremos dejar sentado en ésta introducción que lo propuesto es un primer acercamiento a diferentes dimensiones de la educación en contextos de encierro –no las únicas por cierto– que nos

permiten reflexionar y preguntarnos acerca de un campo y una problemática de estudio poco abordada hasta el momento en las Ciencias Sociales. Tal vez podamos arriesgar una respuesta que funcione como justificación de este escrito: las cárceles han sido, históricamente, instituciones opacas, oscuras, que esconden tras sus altos y fuertes muros, aquel mundo de significaciones y acciones que la prisión ha sabido conseguir. “*Nosotros no somos de otro planeta, pero vivimos en otro mundo*” reza un grafiti escrito por un alumno de la escuela primaria N° 2003 “Margarita Mazza de Carlés” que funciona en la Unidad Penitenciaria N° 3 de la ciudad de Rosario (a partir de ahora U3) –caso que tomaremos para este trabajo–⁴⁰. Un mundo que se esconde, un mundo que se encierra tras los muros.

Y las escuelas carcelarias han sido, históricamente, parte de ese mundo. Un mundo que inserto en la propia dinámica institucional carcelaria parece responder a sus mismos condicionamientos: lo que sucede muros adentro, allí se queda.

Pues bien, una serie de transformaciones, tanto a nivel nacional (sanción del decreto que contempla la implementación del postgrado en educación en contextos de encierro) como provincial (definición, a partir del año 2008, de nuevas políticas penitenciarias en Santa Fe)⁴¹, sumado a los cuestionamientos y reflexiones (sobre la práctica institucional pero también sobre las propias) de los actores involucrados en la labor educativa, han comenzado a poner en cuestión el silenciamiento que cubría –y todavía cubre– a esta problemática. Es por ello que, indefectiblemente, volvemos a nuestra oración inicial y la inversión propuesta: las comparaciones son necesarias, porque educar en contextos de encierro tiene su especificidad y no basta más que contemplar una de ellas para reafirmar lo propuesto; partir del sentido común para llegar al sentido común. Cada alumno, al despedirse del maestro no regresa a su casa, a reunirse con sus amigos o, simplemente, “a la calle”. Luego del “hasta mañana” el grito de “adentro” no anuncia merienda caliente, ni “birra” en el kiosco, ni adentrarse a las aventuras del “afuera”, sino todo lo contrario, tras las rejas espera aquel mundo con sus límites abarrotados, repletos de “hora sin nombre, en la que los ruidos de la noche” suben desde todos los pisos “en un cortejo de silencio.” (Camus, 2006: 106)

40 La U3 es una de las Unidades Penitenciarias de varones con las que cuenta la Provincia de Santa Fe (Argentina) y se encuentra ubicada en el casco urbano de la ciudad de Rosario. Con una extensión de 10.000 m², actualmente tiene una estructura de 10 pabellones (distribuidos en forma radial, de allí que la cárcel sea conocida como “La Redonda”) en los que habitan una población de más 270 detenidos. Tomamos el caso de la Unidad Penitenciaria n° 3 de la ciudad de Rosario porque en ella realizamos el trabajo de campo de nuestra tesis de grado, la Residencia del Profesorado en Comunicación Social y, actualmente, el proyecto de investigación doctoral. Las entrevistas y registros de campo aquí citados fueron realizadas en el marco de dichos trabajos.

41 A partir de la implementación de nuevas políticas penitenciarias en la provincia, el dispositivo disciplinario que caracterizo históricamente a los modelos de encierro en Argentina, los “correccionales” y “jaula-depósito”, se entrecruza con lo que Foucault denominó el “dispositivo de seguridad”. De acuerdo al planteo del filósofo francés “... la disciplina reglamenta todo. No deja escapar nada. No sólo no deja hacer, sino que su principio reza que ni siquiera las cosas más pequeñas deben quedar libradas de sí mismas. La más mínima infracción a la disciplina debe ser señalada con extremo cuidado, justamente porque es pequeña. El dispositivo de seguridad, por el contrario – lo han visto – deja hacer. No deja hacer todo, claro, pero hay un nivel en el cual la permisividad es indispensable.” (Foucault, 2007: 67) De esta manera, la coyuntura institucional que presenta la U3, encuentra al sujeto encerrado sumido en una situación paradójica: la institución lo encierra, lo castiga, lo vigila, pero al mismo tiempo le permite, posibilita y abre nuevos tiempos y espacios. Nuevos espacios que, otra vez paradójicamente, no deben sobrepasar los límites impuestos por la propia institución. De ser así, estos espacios dejarán de existir. El dispositivo disciplinario cede hasta que se ve amenazado; en dicho momento vuelve a reactivarse y ejercerse con todas sus fuerzas.

Este trabajo no apunta a echar luz al respecto –no nos creemos capaces de tal magnánima tarea– pero sí al menos a sumar una voz al histórico coro de silencios que componen la melodía de la educación en contextos de encierro.

I. ¿La escuela tras las rejas o las rejas tras la escuela?

La pregunta de este apartado puede parecer un simple juego de palabras y posiblemente lo sea, pero también da cuenta de una complejidad intrínseca a la educación en contextos de encierro ¿qué papel ocupa y desempeña la educación en una institución penitenciaria? De allí podemos proponer, por consiguiente, dos preguntas: 1) ¿La escuela funciona como un engranaje más que permite el funcionamiento normalizado y naturalizado del mecanismo carcelario? o 2) ¿la prisión se propone desarticular el discurso educativo para rearticularlo en sus propios objetivos institucionales? A priori, la diferencia parece ser sumamente sutil, ínfima, imperceptible y hasta digamos, sin importancia. Pero será mejor desarmar ambas preguntas para repensarlas y observar que, en su pequeña diferencia, se anidan sus grandes distancias.

Para ello, comencemos con un breve recorrido por las características de la institución carcelaria y sus objetivos institucionales. Retomaremos algunos análisis que nos permitan pensar las dimensiones que definen “ontológicamente” a la prisión, para adentrarnos luego en las particularidades que atraviesan las cárceles santafesinas en la actualidad, particularmente, la U3 de la ciudad de Rosario.

En primer lugar, es importante ubicar a la prisión como una de las herramientas de control social que posee el Estado y que, junto con la policía, el ministerio fiscal y jurisdicción penal, se ocupa de regular y sancionar los diferentes ilegalismos (Bergalli, 1996). A pesar de acordar con esta definición, no podemos dejar de soslayar que la cárcel, como institución moderna, nace a mediados del siglo XIX luego de una larga discusión sobre las funcionalidades y objetivos de la misma. Discusiones que tuvieron grandes exponentes como las figuras de Cesare Beccaria y Jeremy Bentham desde el derecho liberal penal clásico, a la criminología positivista de los italianos Lombroso, Garofalo y Ferri, sumado a los posicionamientos de los denominados “reformistas”, tras la figura del inglés Howard.

En fin, la cárcel sería, primero, un lugar de reclusión y ejemplo para aquellos que intentasen subvertir el pacto social; luego se constituirán las bases del “modelo correccional” donde la prisión, a pesar de todas las críticas recibidas, se erigiría como la predilecta para reformar al individuo anormal, diferente, desviado. Actualmente, podemos dar cuenta de una institución penitenciaria que, en Argentina, fluctúa en situarse entre el mencionado modelo “correccional” y el denominado modelo “jaula-depósito” o “incapacitante”⁴² que nace a la luz de las políticas neo-

42 En ese sentido, podemos mencionar aquí el planteo del sociólogo alemán Zygmunt Bauman quien sostiene: “La intención de ‘rehabilitar’, ‘reformar’, ‘reeducar’ y devolver al rebaño la oveja descarriada se apoya a lo sumo de boquilla; y, cuando así sucede, se ve contrarrestada por un coro enfurecido que aúlla pidiendo sangre, con los principales diarios sensacionalistas en el papel de directores y los dirigentes políticos entonando todos los solos. Explícitamente, el propósito esencial y tal vez único de las cárceles no es tan sólo cualquier clase de eliminación de residuos humanos, sino una destrucción final y definitiva de los mismos.” (Bauman, 2008: 113-114)

liberales y a partir del cual la prisión debe cumplir solamente el objetivo de reciclar los residuos de la sociedad⁴³.

Ahora bien, a pesar de las diferencias en los modelos carcelarios, dijimos que existía un “carácter ontológico”⁴⁴ de las prisiones, y la siguiente definición foucaultiana puede aportarnos en ese sentido: “Y así, la prisión, que no ha conseguido la enmienda de los delincuentes, ha servido especialmente de mecanismo de eliminación,” (Foucault, 1996: 114).

Por lo tanto, tenemos una institución que actúa en una doble dimensión: Por un lado, la discursiva-explicita, donde sostiene todavía que sus objetivos apuntan a la resocialización del individuo y por el otro, la práctica-implícita, donde las deficientes condiciones materiales de las cárceles, la escasez de herramientas brindadas al preso para cumplir con el “tratamiento” indicado en la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad (n° 24.660)⁴⁵, la redefinición de derechos en términos de beneficios (la educación es uno de ellos) y la violencia física y simbólica producida en la cotidianidad de la prisión, son claros indicios de un desfase entre lo que la institución “dice” y aquello que “hace”.

Pues bien, **¿qué podemos decir entonces de la institución escuela?** También sabemos que la educación en Argentina ha tenido objetivos diferentes en el transcurso de su historia y esto no será un dato menor para que podamos establecer el camino recorrido por la misma hasta la actualidad.

Desde el proyecto sarmientino donde se pensaba a la educación como el medio predilecto para la “argentinización” de la gran masa de inmigrantes que habitaban el país, pasando por los proyectos higienistas de los gobiernos conservadores de la década de 1930 (el más destacado ha sido el del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco) y sus posteriores vertientes autoritarias (en las diferentes dictaduras militares que atravesó el país, 1930, 1955, 1966 y 1976), como también los proyectos de educación popular o las modificaciones establecidas al sistema educativo a partir de las políticas neo-liberales; la institución escuela se complejiza y la búsqueda de una definición que las aglutine tras un objetivo único se hace decididamente difícil.

Desde Comenio, Kant y Durkheim hasta las teorías elaboradas por el pedagogo brasileño Paulo Freire (por proponer una temporización sumamente arbitraria y aleatoria), la educación puede ser concebida como el “disciplinamiento de las almas” o como una “práctica de liberación”. Por lo tanto, decíamos que este recorrido –insistimos, absolutamente arbitrario y riesgoso por los vacíos temporo-espaciales que se generan– será de suma importancia para pensar la confluencia y diferencia de las instituciones que aquí analizamos: la escuela y la prisión.

43 Ya veremos más adelante que, actualmente, en la Provincia de Santa Fe, la definición de nuevas políticas penitenciarias proponen pensar un modelo carcelario que se diferencie de los mencionados.

44 Utilizamos la expresión “carácter ontológico” porque creemos que tal “ontología” no existe pero las características mencionadas son aquellas que se pueden encontrar en la mayor parte de las conceptualizaciones en torno a la cárcel.

45 La ley de ejecución de la pena privativa de la libertad n° 24.660 señala, en su artículo 1°, que “la ejecución de la pena privativa de la libertad, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo a la sociedad...” (Caamaño Iglesias Paiz, 2006: 153)

La convergencia se da precisamente, porque ambas instituciones han sido, junto con los hospitales, cuarteles militares y las fábricas, parte del gran proyecto moderno de disciplinamiento de los individuos (conformación de sujetos dóciles en términos políticos y útiles en términos económicos). Esto lo plantea muy claramente Michel Foucault cuando en su obra “Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión” propone, no decir que la escuela es lo mismo que la prisión o viceversa, sino que ambas instituciones comparten y despliegan una modalidad de poder: la disciplina.

Las disciplinas, nos dirá Foucault, son una nueva “anatomía política” que se establece “como una multiplicidad de procesos con frecuencia menores, de origen diferente, de localización diseminada, que coinciden, se repiten, o se imitan, se apoyan unos sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, entran en convergencia y dibujan poco a poco el diseño de un método general. Se los encuentra actuando en los colegios, desde hora temprana, más tarde en las escuelas elementales; han invadido lentamente el espacio hospitalario, y en unas décadas han reestructurado la organización militar.” (Foucault, 2002: 142).

También, claro está, Foucault introduce a la cárcel como la institución en la que pueden encontrarse la confluencia de todos los dispositivos disciplinarios. De allí que el filósofo francés sitúe el nacimiento de la prisión moderna a mediados del siglo XIX (1840) al realizarse la apertura de la prisión de Mettray: “¿Por qué Mettray? Porque es la forma disciplinaria en el estado más intenso, el modelo en el que se concentran todas las tecnologías coercitivas del comportamiento. Hay en él algo ‘del claustro, de la prisión, del colegio, del regimiento’ (...) ‘La menor desobediencia tiene su castigo y el mejor medio de evitar delitos graves es castigar muy severamente las faltas más ligeras: una palabra inútil se reprime en Mettray.’” (Ibid: 300).

Este es nuestro punto de partida pero también el de llegada. La prisión y la escuela vivieron por mucho tiempo en una agradable convivencia y convivencia respecto de sus objetivos: encauzar conductas, producir cuerpos, docilizarlos, examinarlos y establecer una relación de poder-saber que se expresaba en la vida institucional de ambas.

Pero decíamos que es también nuestro punto de llegada porque claro está que ambas instituciones sufrieron grandes modificaciones. Con una diferencia, la institución carcelaria sigue hoy insistiendo en sus mismos objetivos casi sin problematizarlos o, al menos, sin encontrar claras respuestas a los intentos de hacerlo, en cambio, la institución escuela ha podido establecer una complejización sobre la concepción de educar/educación por lo que difícilmente podamos encontrar, hoy, una definición de sus objetivos ensamblados con los de la prisión o, al menos, podemos reconocer algunas marcas o indicios que intentan –no siempre con éxito– establecer ciertas distancias.

Al mismo tiempo, casi que debemos desdecirnos en cada una de nuestras afirmaciones. Porque en la educación en contextos de encierro, si bien la institución educativa intenta diferenciarse de las prácticas y discursos carcelarios, las dinámicas áulicas carecen de sistematicidad y el posicionamiento de cada docente –y en algunos casos de la escuela en su totalidad– presenta un complejo mapa discursivo donde las lógicas penitenciarias y educativas encuentran puntos de intersección.⁴⁶

46 Ya volveremos sobre este aspecto en el apartado nº II

Condicionamientos, nuevas políticas y discursos en el intermezzo

Antes de seguir avanzando, detengámonos en algunas condiciones o, mejor dicho, condicionamientos en los que se desarrolla el proceso educativo en las cárceles santafesinas, puntualmente en la U3. Tomemos un artículo de la Constitución Nacional Argentina que puede servirnos aquí de disparador y pongámoslo en relación con las reflexiones de uno de los primeros pensadores del campo pedagógico, Comenio.

El artículo n° 18 de la Constitución reza que las cárceles deben ser limpias y sanas para seguridad y no para castigo de los detenidos, mientras que Comenio sostiene que para poder llevar adelante el acto educativo “la escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes (...) Al exterior debe tener la escuela, no sólo una gran plaza donde expansionarse y jugar (no hay que prohibírselo a veces a la juventud, como veremos después) sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas” (Comenio, 1994: 74)⁴⁷. Pues bien, para pensar las condiciones en las que se llevan a cabo las clases –tanto en el nivel primario como en el secundario– en la U3, debemos realizar un ejercicio de reformulación y reinversión de dichos discursos.

La U3 no sólo no es una cárcel sana, limpia, pues abundan olores nauseabundos de desperdicios, alimentos en carros que se despliegan por la Unidad sin las medidas de higiene correspondientes, existen roedores en los pabellones, etc. Además, los espacios destinados como aulas para la escuela son oscuros, húmedos, la mayoría de ellos con poca luz que se entrevera por la puerta. Actualmente hay “salones” que no cuentan ni siquiera con luz artificial. Sumado a esto, hay que contemplar el uso “multifuncional” de dichos espacios **¿A qué nos referimos con esto?**

La escuela funciona de Lunes a Viernes en el horario vespertino, el nivel primario lo hace de 13:30 a 15:45 hs. y el nivel secundario de 16:00 a 18:15 hs. Pues bien, durante las mañanas, dichas aulas son utilizadas como peluquería, taller de molde, sala de reuniones, entre otras. Incluso, en el transcurso de los fines de semana, al realizarse las visitas familiares de los presos, las aulas son utilizadas también como espacios para la realización de las denominadas “visitas íntimas” (encuentro de los detenidos con sus correspondientes parejas). Las aulas no disponen de dispositivos necesarios que adecuen dichas salas para tales fines, motivo por el cual, las paredes son picadas de ambos lados con el objetivo de clavar vigas sobre los cuales desplegar cortinas y conseguir así la “intimidad” hacia al resto de las visitas que en esos días transitan la U3.

No pretendemos poner aquí en cuestionamiento las prácticas realizadas sino simplemente dimensionar cómo el espacio áulico es reutilizado permanentemente, imposibilitando así una adecuación del lugar a los fines u objetivos pedagógicos que se pretenden alcanzar: disponer en la cárcel, de un espacio diferenciado que permita al alumno situarse en esa diferenciación, “pensar en otra cosa, liberar la mente.” (Damián, alumno 7° grado, 24 años, condenado).

47 Utilizamos esta cita de Comenio para poder desarrollar nuestro argumento pero es importante señalar que nos distanciamos epistemológicamente de lo propuesto pedagógicamente por el autor, quien fuera retomado luego, fundamentalmente, por la pedagogía positivista.

Ahora bien, ¿a quién le corresponde definir una determinada política institucional que implique una redefinición de dichos espacios, una modificación en sus usos y un reacondicionamiento material que permita un mejor –o al menos más cómodo– desarrollo de las clases? Creemos que aquí la dimensión umbralística⁴⁸ de los discursos carcelarios se hace presente tras la figura de lo “inter-ministerial”.

Por un lado, al ser parte de la estructura edilicia de la U3 podríamos pensar que la definición y disposición de nuevas aulas sería responsabilidad del Ministerio de Seguridad de la Provincia de Santa Fe. Las respuestas son: “esta cárcel no dispone de espacios” Sin embargo, y allí las operaciones paradójicas de los discursos “hacen fiesta”, actualmente se está finalizando la construcción de nuevas celdas al interior de la Unidad y desde el pasado año funciona un “nuevo” pabellón que ha sido completamente remodelado. Habría que completar la frase: “esta cárcel no dispone de espacios...para aulas”.

Asimismo, podríamos pensar qué sucede con el otro discurso interviniente en esta problemática. El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, órgano público al cuál responde y del que dependen las escuelas en contextos de encierro ¿no podría llevar adelante la gestión correspondiente para la realización de una “nueva escuela” o, al menos, el acondicionamiento de las aulas para la institución educativa? Aparece, como respuesta, el discurso de la imposibilidad. No solamente presupuestarias sino también las propiamente espaciales.

Entonces ¿qué sucede con las aulas de la escuela o, más precisamente, con la demanda de su remodelación? Caen en el profundo intermezzo de los discursos, en esa dimensión umbralística que hace fluir los sentidos de un lugar a otro sin dejar respuestas que consigan amalgamarse, al menos, temporalmente.

Lo inter-ministerial y la no solución de problemáticas edilicias son dos caras de una misma moneda; la de un discurso que en su dimensión explícita promete y se compromete pero que en la implícita desplaza dichas demandas a un segundo plano, a una red de incertidumbres que el tiempo debe subsanar hasta que un nuevo pedido se filtre tras los muros. Allí, nuevamente aparecerá el debido registro, el “ya lo resolveremos”; y el tiempo otra vez. Mientras tanto, las aulas de la escuela siguen funcionando, mientras tanto la educación trata de ser lo que puede ser en las condiciones y condicionamientos que se impregnan de un constante parecer.

48 Para comprender a qué nos referimos con “dimensión umbralística de los discursos” es importante retomar la categoría de umbral semiótico construida por la semióloga argentina Ana Camblong: “la umbralidad, en tanto concepto, refiere simultáneamente al espacio fronterizo entre dos territorialidades y a la dinámica de un proceso de pasaje” (Camblong, 2003: 23) El umbral no es un lugar que suponga una estadía, una permanencia, una eterna continuidad; al contrario, es un espacio de tránsito y transitivo. La umbralidad, en su aspecto procesual, “diseña una duración efímera, pasajera, breve. Es decir, su primordial relación con el tiempo consiste en poner en relieve la relatividad de las duraciones.” (Ibid: 24).

II. 1 Preso-alumno, alumno-presos. Eterno dilema para pensar al sujeto del aprendizaje en contextos de encierro

Puede suceder que cualquiera de nosotros decidiese ir a una escuela pública de la ciudad de Rosario y se encontrase con una puerta o portón como primer barrera, puede suceder.

Puede suceder que al intentar abrir la puerta esté cerrada y debamos tocar el timbre a la espera de que una portera bonachona y de vestido cuadrille nos abra con sonrisas de incertidumbre, puede suceder.

Puede suceder que por más bonachona que parezca la portera, ésta nos pregunte (sacando medio cuerpo por la primer hoja de la puerta casi como un pez intentando escapar de su pecera) quiénes somos o qué necesitamos, puede suceder.

Puede suceder que, tras nuestra respuesta identitaria afirmando un vínculo con la institución (ya sea familiar, laboral o, simplemente, consultivo), las puertas finalmente se abran y podamos acceder a la escuela, puede suceder.

Puede suceder, que tras un recorrido por los pasillos veamos cabezas rapadas y largas melenas en continuo zig-zag. Puede suceder que minutos después, esas mismas cabezas, estén gritando, saltando y jugando a jugar en el patio de la escuela, puede suceder.

¿Puede suceder que para ingresar a una escuela pública de la ciudad de Rosario debamos atravesar cuatro portones enrejados, que tras de sí no se encuentren vestidos cuadrilles ni sonrisas de incertidumbre sino candados y armas en la cintura?, puede suceder.

¿Puede suceder que para que las puertas de dicha escuela se abran no sólo se nos exija nuestro nombre y vínculo institucional sino también la obligación de portar un documento que certifique nuestra identidad?, puede suceder.

¿Puede suceder que al recorrer el patio de la escuela y mirar hacia las aulas veamos el silencio hecho vacío?, puede suceder. ¿Puede suceder que el patio no sea un espacio de juego sino la representación de múltiples opciones que exceden a la escuela?, ¿puede suceder que las risas sean suplantadas por la angustia y que los saltos sólo quepan en la imaginación?, puede suceder.

Puede suceder que educar en contextos de encierro posea sus rasgos particulares y ya hemos visto que muchos de ellos están definidos por el continuo entrecruzamiento institucional prisión-escuela y sus condicionamientos materiales, pero también nos interesará abordar aquí las particularidades del sujeto del aprendizaje en dichos contextos, el vínculo docente-alumno, las estrategias didácticas implementadas en el aula y las características de un proceso educativo que intenta –pero no siempre lo consigue– escapar de su propio encierro.

II. 2 Un alumno, sí, pero preso: El espeso y complejo entramado del discurso de la (im) posibilidad

Se presenta como un “eterno” dilema **¿preso-alumno o alumno-presos?** No debería interesarnos aquí esta afirmación más que como expresión de una tensión o, como lo indica el subtítulo, del espeso y complejo entramado discursivo que atraviesa y constituye a la educación en contextos de encierro. Dilema que no se presenta en condición de exterioridad a la cotidianeidad escolar sino que es inmanente a ella.

Podríamos partir de la siguiente afirmación de la psicóloga argentina Ana Quiroga para considerarla un eje o núcleo conceptual desde el cuál indagar los diferentes posicionamientos que los docentes de la Escuela n° 2003 adoptan frente al sujeto-alumno que asiste a las clases de la escuela primaria. El recorrido que proponemos apunta, sencillamente, a poner sobre un complejo reticulado de discursos el continuo entrecruzamiento al que se “enfrenta” el alumno al ser educado en contextos de encierro: “En su hacer, en una praxis el hombre se constituye como tal. Por esto es posible afirmar que el hombre es un proceso. ‘El proceso de sus actos’ dice Gramsci. El sujeto humano es en cada aquí y ahora la síntesis, el punto de llegada de una historia social e individual. Por eso, sostenemos que el sujeto es emergente de una complejísima trama de vínculos y relaciones sociales que determina esos vínculos” (Quiroga, 1991: 23).

Ahora bien, ¿podemos afirmar que los educadores en contextos de encierro parten de esta concepción de sujeto que plantea Quiroga? La respuesta es sí; sin ninguna duda, el docente que produce un encuentro con su alumno en las aulas de la cárcel lleva bajo su brazo, entreverado tras las cajas y papeles amarillos, esta definición de Quiroga según la cuál “el sujeto humano es la síntesis de una historia social e individual”. Entonces podríamos preguntarnos, ¿dónde está aquí la complejidad de la que hablábamos al comienzo?, ¿si todos parten de esta concepción, dónde se establecen las diferenciaciones que hacen a los adjetivos de “espeso” y “complejo”, característicos del entramado discursivo en estos contextos?

Están dadas por cómo se concibe, califica y define dicha síntesis. Se presenta allí donde la mirada docente piensa la historia social e individual del sujeto encerrado como la de un sujeto desviado, anormal al que hay que “resocializar”, “reformular”, “recuperar” a través de la tarea educativa, y otra mirada docente que concibe dichas historias en su propia complejidad, en la frondosidad de lazos afectivos que deben ser retomados y no desechados, en recorridos de exclusión que comienzan, en muchos casos, en institutos de detención para menores y finalizan, casi como actos de anticipación, en unidades carcelarias; una mirada que se corre, despega y diferencia de la lógica institucional penitenciaria, un discurso que establece sus fronteras, que piensa a la educación como un derecho y una herramienta posibilitadora, no resocializadora.

Allí es donde se establece la disputa, la “batalla discursiva” por definir de quién hablamos cuando hablamos del sujeto del aprendizaje en contextos de encierro. A continuación, intentaremos dar cuenta de esta complejidad y para ello recurrimos a la palabra de los propios docentes. No pretendemos establecer clasificaciones estancas y rigurosas pero sí apelaremos a una suerte de ordenamiento de los discursos que nos permita definir posiciones antagónicas continuamente entrecruzadas en el café del mediodía y el adiós que se cuele tras las rejas.

En primer lugar, nos encontramos con una mirada que complejiza al sujeto del aprendizaje y lo comprende tanto en su trayectoria vital previa al encierro como a las propias condiciones o, mejor dicho, las prácticas y discursos que la institución carcelaria pone en juego en dichos espacios:

“Yo creo que son sujetos que no atravesaron la niñez muchos de ellos, entonces no pudieron llegar a una adolescencia con todas las consecuencias que esto tiene en la subjetividad, desde lo simbólico, desde los lazos afectivos, cómo se constituye (...) si bien las características del sujeto va a estar permeado por todas las cuestiones personales y sociales que ocurren, acá tenemos que agregarle el encierro, el castigo, porque el encierro es vivido como un castigo. Yo acuerdo con este de que la pena no es corporal sino es al alma, el dolor se infringe al alma, porque el hecho de estar tan distanciado de los afectos, de lo social, genera mucho dolor, un sujeto que no tiene una visión de futuro prometedor, vive como en presente continuo, un presente que no termina nunca, y no se termina porque no se termina la pena y porque las posibilidades de futuro son prácticamente nulas,” (Marcela, docente, escuela primaria n° 2003).

Y al mismo tiempo aparece, por parte de otros docentes, un posicionamiento sobre ese sujeto como alguien que debe ser “recuperado”. Allí, los discursos religiosos parecen darse la mano con los pedagógicos y la dimensión contemplativa-compasiva se despliegan en su superficie: “Estos pibes, que a veces vienen drogados, que se pelearon con esta con la otra, ¿qué hacemos con eso?” (Registro de campo, U3, 2010) es una frase recurrente en el grupo de maestros que toman dicha postura. El discurso de la imposibilidad ocupa aquí la escena principal.

Esta última pregunta establece fronteras discursivas muy claras, posicionamientos tácticos en una batalla que opone al discurso imposibilitador frente a la posibilidad de pensar el proceso educativo como un dispositivo de encuentro, de liberación y no de opresión, para repensar los lazos y no para desecharlos, para acompañar y no para guiar, para sostener la voz y no para representarla.

II. 3 Dificultades en torno al proceso de aprendizaje: nuevo escenario de la batalla discursiva

Si insistimos en recurrir al término batalla discursiva para pensar la complejidad del entramado educativo en los contextos de encierro es, no para situar las dinámicas interactivas que allí se producen en términos de negatividad sino para pensar cómo los discursos que producen los sujetos intervinientes en el proceso de aprendizaje (particularmente los docentes) entablan posicionamientos diferenciados al momento de definir al sujeto del aprendizaje. Tal como lo sostenía Michel Foucault al presentar el caso de Pierre Riviere, los discursos en torno a quien había cometido el parricidio, “dentro de su heterogeneidad, no forman ni una obra ni un texto, sino una singular querella, un enfrentamiento, una relación de poder, una batalla de discursos y a través de los discursos” (Foucault, 2006: 18).

Esta batalla puede presentar diferentes escenarios y uno de ellos es cómo abordar los procesos de aprendizaje con las particularidades que se presentan en contextos de encierro. ¿A qué nos referimos con “particularidades”? Fundamentalmente, al carácter de fluctualidad que posee la

matricula de una escuela en el encierro. Puede parecer, a priori, un dato menor pero no lo es. Tal vez un pequeño registro etnográfico nos ayude a comprender estas características.

Al comenzar el año, los docentes realizan un “censo” en la población carcelaria para saber quiénes, de los nuevos ingresantes a la Unidad, están en condiciones de sumarse a la escuela y quiénes tienen interés de participar en la misma. Se incorpora a los alumnos que asisten a la institución educativa desde años anteriores y que fueron superando los correspondientes cursos. Posiblemente, esos alumnos ya no se encuentren en la matrícula.

Varios motivos indican que fueron trasladados a otras Unidades, que están en situaciones de castigo⁴⁹, que han salido con los denominados “permisos”, salidas transitorias, libertad total por cumplimentar su condena, que han sufrido enfermedades, lesiones o la muerte dentro de la propia Unidad.⁵⁰

Pero la particularidad de este proceso no se da a comienzos del año sino durante todo el ciclo lectivo, motivo por el cual existe una “matricula flotante” en la que difícilmente pueda contarse con la misma (y los mismos) cantidad de alumnos en el transcurso del año lectivo. Así lo expresaron los propios docentes de la escuela n° 2003:

“Lo mismo hacemos con la escuela nocturna también, aparte de los que ya tenes anotados, vos, porque siempre hay mucho cambio acá adentro, uno que se va, el otro que reingresa y si va todo más o menos normal, hasta la mal llamada vacaciones de invierno, cuando volvemos vamos de nuevo, porque siempre nos encontramos con alguno que se fue y siempre nos encontramos con algún otro nuevo.” (José, docente, escuela primaria 2003).

“Eso es relativo, porque depende del tiempo de una pena que esté la persona, vos calculas que acá hay mucha gente que a lo mejor está un mes, a lo mejor cinco meses y no llega a terminar su proceso, así que lo del proceso es relativo, todo es diferente acá, creo que no hay un currículo ni hay nada específico para la educación carcelaria, creo que debería ser distinta, en lo curricular, que habría que ponerse a trabajar en eso, rescatando teorías de la educación que fundamenten y también desde la sociología y la psicología, haciendo aportes para generar un currículum distinto.” (Marcela, docente, escuela primaria 2003).

49 Vale aclarar que una de las acciones realizadas por la nueva política penitenciaria implementada en la gestión de gobierno del Frente Progresista Cívico y Social en la provincia de Santa Fe desde el año 2007, es haber creado una disposición según la cual, a pesar de que el sujeto encerrado se encuentre “castigado” por incumplimiento disciplinario (en los llamados “buzones” de castigo) tiene el derecho de acceder a la educación, es decir, a asistir a la escuela a pesar de la condición de castigado en la que se encuentra. Sin embargo, vale destacar que el estado anímico producido por la estancia en un espacio reducido, sin luz, en el que sólo se introducen las correspondientes comidas del día, suele ser malo, generando así falta de interés para asistir a clases.

50 De acuerdo a las estadísticas elaboradas por el Ministerio de Seguridad de la Provincia de Santa Fe presentadas en el “Primer informe sobre hechos de violencia en el marco de las instituciones de ejecución penal en la Provincia de Santa Fe”, de enero de 2008 a junio de 2009 se registra una (1) muerte por agresiones físicas en la Unidad n° 3.

Se produce entonces una “naturalización” de este proceso a partir del cual debería pensarse una dinámica “diferente” de las clases a desarrollar. Y agregaremos un elemento más a la fluctuación de la matrícula: las dificultades presentadas para que el alumno permanezca en el aula. Esto puede parecer un dato superfluo si contextualizamos la idea en cualquier otra institución escolar; **¿qué alumno desea permanecer en el aula por mucho tiempo?**

Difícilmente encontremos gran cantidad de respuestas afirmativas. Pues bien, las escuelas carcelarias no son la excepción pero debemos sumarle, nuevamente, la complejidad de la “duplicidad institucional” prisión-escuela.

Al salir de los pabellones de la U3 para asistir a clases, el alumno se encuentra en el patio “San Martín” frente a la siguiente distribución espacial: de un lado, las aulas de la escuela; del otro, la sala de informática (espacio conseguido y gestionado por presos de la Unidad) y el EARS (Equipo de Acompañamiento para la Reintegración Social). Sucede que, en repetidas ocasiones, los alumnos se retiran del aula y se acercan a la sala de profesionales (EARS) para ver si pueden ser “atendidos”, o a consultar sus situaciones personales. Asimismo, la sala de informática se constituye en un espacio atractivo al cual concurrir para acceder a Internet, enviar mensajes telefónicos y chatear (ya abordaremos, en el próximo apartado, las implicancias de la incorporación de éstas tecnologías) o realizar consultas “administrativas” (por ejemplo, escribir un audiencia) a los responsables del espacio.

Se presenta entonces un escenario altamente complejo que implica repensar las dimensiones pedagógicas y didácticas que el docente pondrá en juego en su relación con el alumno. Decíamos que allí es donde, otra vez, la batalla discursiva se hace evidente. Para dar cuenta de ello, traeremos aquí dos ejemplos de intervención educativa realizadas en el marco de un proceso de capacitación en servicio llevado a cabo en el año 2009 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.⁵¹

La propuesta consistía en relatar una experiencia áulica en la que se abordara la temática de “los valores”. De allí, surgieron dos clases. En la primera de ellas, elaborada por las docentes de primero y segundo grado, se pensó en apelar al juego para abordar la temática de los valores. Para eso, se contemplo lo siguiente respecto del sujeto del aprendizaje al cual se dirigiría la clase: “Breve período en las escuelas o falta de paso por ellas”; “Alrededor de los 10 años, su mayor parte del tiempo en la calle, solos, sin familia y sin cuidado”; “pocos juegos”. Luego de esto, la planificación se finaliza indicando que “en la construcción de valores, el juego tiene un rol importante (el juego reglado, supone acciones simultáneas, de cooperación, de oposición, interés, intercambio, estrategias. El juego sumerge a la persona en un proceso - “hablen más que jugar”). (Registro de campo, U3, 2009).

51 Nos referimos a un proceso de capacitación en servicio puesto en marcha en el año 2008, dirigido a docentes que desempeñan sus tareas en las siguientes instituciones: Escuela Especial N° 2003 -Unidad 3-, Escuela Primaria para Jóvenes y Adultos N° 72 -Unidad 5 y Libertad Asistida- y Núcleo N° 10.038 “Centro N° 154” del C.A.E.B.A. -Instituto de Rehabilitación del Adolescente Rosario-, a partir de la cual se lleva adelante la organización e implementación de jornadas en los que se abordan problemáticas concernientes a la educación en contexto de encierro (al momento de elaboración de este trabajo se habían realizado ya seis Encuentros).

En la segunda de las propuestas, elaborada por un docente de 4° grado, el enfoque es totalmente diferente, casi opuesto. No se plantea ninguna reflexión en torno al sujeto del aprendizaje y, contrario a ello, se involucran dimensiones de lo religioso en los contenidos educativos. A continuación, describimos la propuesta en su totalidad:

“Estábamos en una clase de lengua...Presenté una leyenda para acercarme a la fecha patria (20/06), en donde el personaje hacía justicia por sus propias manos, etc. (la leyenda de Anahí) o (flor de ceibo)...Uno de ellos, cuando terminó de leer, de 4° grado, comenzó a decir del personaje qué gran valor desarrolló al ponerse en heroína haciendo justicia por sus manos. Otro, de 5° grado retrucó que la justicia no es por manos del hombre y así fueron opinando todos y con diversidad de ideas. Yo me mantuve un rato al margen pero después de mi opinión y, automáticamente, como todos o casi todos son creyentes, arribamos a una conclusión que para ellos es muy saludable (LA JUSTICIA ES SÓLO DIVINA) y para mí también. Se creó casi al instante una importante clase de formación ética y ciudadana (...) estuvo muy bueno”. (Registro de campo, U3, 2009).

Otra vez aparecen claros distanciamientos que no solamente hablan de una posición epistemológica disímil respecto de cómo pensar la educación sino también de una definición del rol/es que ocupa/n tanto el docente como el alumno en dicho proceso de aprendizaje.

Recurramos a la siguiente definición de la cientista de la educación argentina Natalia Fattore quien propone pensar la distinción entre lo que denomina “pedagogos tradicionales” y “post-tradicionales”. De los primeros, distingue una serie de características; destacamos las siguientes: “La definición de la **enseñanza** como necesaria **coerción externa** sobre una naturaleza infantil originalmente propensa a la desviación. (...) El sostenimiento de la principalidad de la figura del **maestro**, cuya autoridad se sostiene en el marco de una **enseñanza** que debe ser **simultánea** (...) El establecimiento de una serie de estrategias pedagógicas que ligan todo aprendizaje al esfuerzo y lo separan del interés: la repetición ocupa entre ellas un lugar privilegiado. (...) Así como el alumno sólo puede adquirir su estilo en la imitación de los ‘modelos’, debe también formarse ‘a condición de tener a alguien que le abra el camino mediante la palabra y el ejemplo” (Fattore, 2005: 61-63).

En esa misma dirección, concluirá Fattore, “toda tradición es, en este sentido, una forma de ‘representación’ de los antepasados, una ‘referencia’ exterior que brinda seguridad en tanto garantiza una continuidad ente los muertos y los vivos.” (Fattore, 2005: 56-57). Podemos ubicar aquí uno de los posicionamientos descriptos anteriormente, expresado en la clase de “la leyenda de Anahí” pero también en otras prácticas y discursos que los docentes llevan adelante en la cotidianidad del aula.⁵² Entrecruzamiento de discursos religiosos y nacionalistas que definen una pedagogía tradicional donde el “otro”, en este caso el alumno, se concibe como inferior, como aquel que hay que instruir, que hay que “cultivar” y “desarrollar los gérmenes de humanidad

52 Nos referimos aquí, por ejemplo, a la distribución por parte de los docentes de la publicación “*Reflexiones del Alma*” de Antonio Prieto, cuyo contenido es manifiestamente místico-religioso, como también la insistencia en vincular religión y patria en determinados actos escolares (haciendo énfasis en ambas dimensiones como los “valores” más destacados).

que están en nosotros” (Durkheim en Serra y Bella de Paz, ficha de cátedra, s/p). Esta lógica educativa es la que, dijimos al comienzo, se ubica en ese peligroso límite compartido con la lógica penitenciaria.

Por otra parte, reconocemos también los indicios de un posicionamiento distante al explicitado y que podríamos ubicarlo, retomando la caracterización de Fattore, en el orden de la pedagogía post-tradicional. Allí, la “reflexibilidad se transforma en el principio regulador de la acción” y los dispositivos educativos ya no son “fijados y regulados por valores exteriores o ‘trascendentes’”. El sentido de la educación es entonces ‘inmanente’, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones.” (Fattore, 2005: 64).

Aquí aparece claramente una búsqueda en la dimensión de los intereses y las pasiones que se constituyen tanto en el aula, es decir, en la dimensión del adentro-adentro (de la prisión respecto del “afuera”, del aula respecto de la prisión) pero también en la del “afuera” (de la cárcel). Ese afuera construido por lazos afectivos, familiares, de amistad, de experiencias vividas, de recuerdos, de una multiplicidad de sentidos que intentan ser recuperados para jugar, procurar interrupciones, encontrarse.

Pasiones en ese sentido, en el de los encuentros: pasiones en tanto que efecto de la acción del otro (Fabbri, 2000); y en esos efectos que produce sobre el otro una palabra, un gesto, una imagen, poder conformar nuevas relaciones en el aula. Tal como lo sostiene el director de la escuela n° 2003, “esos espacios los tenes que construir, lo tiene que construir el docente y es diario, o sea, llevan diez minutos, cinco minutos, a veces toda la clase te va a llevar el problema, en todo sentido. Cuando tienes un lugar de aula no considerado como escuela sino un espacio como encuentro surgen una cantidad de cosas y se da esto, y también se da lo pedagógico.” (Daniel, director, escuela primaria 2003).

Tal es el entramado complejo y espeso que recorre la educación en contextos de encierro. La decisión consiste en elegir diferentes caminos al momento de abordar a un sujeto del aprendizaje, atravesado y construido subjetivamente por prácticas y discursos institucionales –los de la prisión– que lo definen como un “desviado” a corregir o resocializar. Sujeto al que la institución pone en continuo proceso de deconstrucción-construcción, de desarmar lazos, procurar el olvido e ir en la búsqueda –desesperada e incierta– de nuevos valores, los “correctos”.

Ante esto, la educación en contextos de encierro parece enmarcarse –y agregar un elemento más– a la complejidad de abordar una subjetividad que necesita del encuentro con el “otro”. La “duplicidad institucional” se hace posible y ese encuentro pierde la dimensión de tal, el docente se ubica en su tradicional lugar de jerarquías y asume el lugar de un pastor: “si quieren preguntarle a alguien lo que piensa un preso, pregúntenle al maestro” (Roberto, docente escuela 2003; Registro de campo, U3, 2010). El docente se posiciona entonces como el guía, el que muestra el camino, señala el bien e indica el mal, construye una verdad que sostiene las relaciones de poder establecidas en la institución penitenciaria.

Contrariamente a ello, y de acuerdo a lo reflejado en la planificación de clase de los docentes de primero y segundo grado –como también en las palabras del director de la escuela–, dicho

encuentro⁵³ recupera su dimensión de tal al pensar el proceso educativo, y a la relación docente-alumno, como una “forma de intervención en el mundo” (Freire, 2005: 95), como una práctica de libertad, como la posibilidad de construir, de “hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque sino haría a unas conciencias objetos de otras.” (Freire, 1976: 22) Un encuentro que posibilite y no que impida, una palabra no que cure sino que desobture la aflicción de vivir en el encierro, una palabra que pueda ser compartida y no excluida, en fin, un encuentro donde el “otro” no sea el “diferente” sino sencillamente quién hace posible un proceso de aprendizaje permanente y mutuo.

Tal como lo sostiene Inés Dussel “No se trata de ajustarnos a la ‘realidad’, sino de pensar formas de intervención que produzcan cambios en las coordenadas de la situación en la que estamos. Estas formas de intervención no son otra cosa que actuar políticamente.” (Dussel, 2003: 23).

Conclusiones

Tal como lo indica el título de este trabajo, el recorrido propuesto apuntó a registrar una serie de miradas y aproximaciones en torno a la educación en contextos de encierro más que respuestas concretas, surgen nuevas preguntas. Tal vez por ello, difícilmente podamos encontrar afirmaciones incuestionables o hipótesis que no procuren su contra-hipótesis por parte del lector. Si hemos de lograr eso, el objetivo está cumplido.

La educación en contextos de encierro debe ser, necesariamente, discutida y reflexionada permanentemente. Los escasos antecedentes de trabajos teóricos y obras que desarrollan esta problemática no habla de un desinterés hacia la misma por parte de quienes están involucrados en la enseñanza tras los muros sino más bien de una falta de sistematización y registro de ese flujo de sentidos y significaciones que, continuamente, se produce en las aulas. Hoy, la implementación de un pos-título de educación en contextos de encierro por parte del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, sumado al accionar de algunas Universidades Nacionales pero, particularmente, de grupos de docentes y actores externos que ya no pueden dejar de decir aquello que ven, sienten y piensan una vez que “atravesas las rejas”, se constituyen en dispositivos posibles para centrar una discusión que todavía posee su saldo en rojo.

Por ello, presentamos aquí algunos de los dilemas con los que se enfrentan las escuelas carcelarias en la provincia de Santa Fe y, puntualmente, la ciudad de Rosario. Ello, en pos de reflejar una complejidad que difícilmente pueda ser abordada de forma unidireccional.

Es imperioso que el posicionamiento hacia la educación sea el de conformar un espacio de libertad allí donde el discurso del “no podes, ni nunca podrás” parece posarse en cada cuerpo. Como sostenía Paulo Freire, “la pedagogía está más cerca de ser un ARTE”, (Nogueira, 1994: 101)

53 En ese sentido pueden destacarse dos experiencias llevadas a cabo en la Escuela n° 2003: a) teatro espontáneo: actores representando situaciones solicitadas por los alumnos b) bingo pedagógico: implementación del juego del bingo - como dispositivo de interacción- en el que los alumnos podían obtener premios de una canasta de alimentos (cada maestro aportaba un elemento a la misma).

debe crear, transformar, posibilitar nuevas realidades, nuevos sentidos, nuevas significaciones; porque la educación, en todos sus niveles, debe dejar de pensarse, en estos espacios, como un beneficio y elevarse cada vez más como un derecho que democratice la prisión y la sociedad toda; porque educar debe ser la posibilidad de encontrarse, dialogar, discutir, estrechar manos, liberar la palabra, la mirada, los miedos e incertidumbres; porque en un contexto de encierro debe existir el compromiso y la certeza de que, como sostenía José Martí, la “educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte.” (Mészáros, 2008: 19).

Porque en un contexto de encierro la educación no se limita al espacio áulico, es también una caja de resonancia de aquellas voces que, repetidamente, son silenciadas. Romper el histórico coro de silencios que caracterizó a la cárcel y a la educación en contextos de encierro no es una tarea fácil. Tal vez, reflexionar sobre las prácticas y discursos que allí se despliegan se convierta así en la primera –pero no la única– nota musical de una nueva melodía difícil, pero no imposible, de entonar.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2008). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- Bella de Paz, Leonor y Serra, Silvia (S/F) *Durkheim y la educación, ficha de cátedra, Pedagogía. Escuela de Ciencias de la Educación*, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Rosario
- Bergalli, Roberto (1996). *Control Social Punitivo*. Ed. M.J. Bosch. Barcelona
- Caamaño Iglesias Paiz, Cristina (2006) *Manual práctico para defenderse de la cárcel / Cristina Caamaño y Diego García Yoma*. Ed. Inst. de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales. Buenos Aires.
- Camblong, Ana (2003). Macedonio. *Retórica y política de los discursos paradójicos*. Ed. Eudeba. Buenos Aires
- Camus, Albert (2006). *El extranjero*. Emecé Editores. Buenos Aires
- Comenio, Jan Amos (1994). *Didáctica Magna*. Educación Porrúa. México
- Dussel, Ines (2003). *La escuela y la crisis de las ilusiones, en Dussel, I. y Finocchío, S. (comp.), Enseñar hoy. Una Introducción a la Educación en los Tiempos de Crisis*. Educación Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Fabbri, Paolo (2000). *El giro semiótico*. Educación Gedisa. Barcelona
- Fattore, Natalia (2005). *Vicios y bondades de la pedagogía tradicional: re-visando la pedagogía en tiempos post-tradicionales*, en SERRA, S...et al., *Autoridad, violencia, tradición y alteridad: la pedagogía y los imperativos de la época*. Educación. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Editorial Altamira. La Plata
- _____ (2002). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires
- _____ (2006). *Yo, Pierre Riviere, habiendo dellogado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano....* Ed. Fabula Tusquets Editores. Barcelona
- _____ (2007). *Seguridad, territorio, población: curso en el College de France: 1977-1978*. Ed. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

- Freire, P. (1976) *Educación y cambio*. Educación de Búsqueda. Buenos Aires
- _____ (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Ed. Siglo veintiuno editores Argentina. Buenos Aires
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Ed. Siglo Veintiuno Argentina. Buenos Aires
- Ministerio de Seguridad, Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (2009). “Primer informe sobre hechos de violencia en el marco de las instituciones de ejecución penal en la Provincia de Santa Fe. Enero de 2008 – Junio de 2009” elaborado por la Secretaría de Asuntos Penitenciarios.
- Nogueira, A. comp. (1994). *Contribuições da interdisciplinaridade: Para a ciencia, para a educação, para o trabalho sindical, tradução propia*. Ed. Vozes. Petrópolis
- Quiroga, Ana (1991). *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ed. Ediciones Cinco.