

Educando para la libertad



TRAYECTORIA, DEBATES Y PROPUESTAS
DE UN PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN
EN LAS PRISIONES BRASILEÑAS

© 2006 Edición publicada por la Oficina de la UNESCO en Brasil

Los autores son responsables por la opción y presentación de los hechos que contiene este libro, así como por las opiniones que expresa el mismo, que no son necesariamente las de la UNESCO, ni comprometen a su organización. Las indicaciones de nombres y la presentación del material a lo largo de este libro no implican que se manifieste cualquier opinión por parte de la UNESCO respecto a la condición jurídica de cualquier país, territorio, ciudad, región o de sus autoridades, ni tampoco la delimitación de sus fronteras o límites.

Educando para la libertad



TRAYECTORIA, DEBATES Y PROPUESTAS
DE UN PROYECTO PARA LA EDUCACIÓN
EN LAS PRISIONES BRASILEÑAS



Ministerio de Educación Ministerio de Justicia



ediciones UNESCO

Consejo Editorial de la UNESCO en Brasil

Vincent Defourny
Célio da Cunha
Bernardo Kliksberg
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane

Comité para el Área de Educación

Célio da Cunha
Jane Margareth de Castro
Marilza Regattieri

Traducción: Fernando Campos Leza

Revisión: Walter Sotomayor

Diagramación: Fernando Brandão

Asistente Editorial: Larissa Vieira Leite

Proyecto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2006

Educando para la libertad: trayectoria, debates y propuestas de un proyecto para la educación en las prisiones brasileñas. – Brasilia : UNESCO, Gobierno Japonés, Ministerio de Educación, Ministerio de Justicia, 2006.

70p.

BR/2006/PI/H/15

I. Educación de los Presos – Brasil 2. Prisión – Educación – Brasil I. UNESCO
II. Gobierno Japonés III. Brasil. Ministerio de Educación IV. Brasil. Ministerio de Justicia

CDD 365.66



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina en Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6,
Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 – Brasília/DF – Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
grupoeditorial@unesco.org.br
www.unesco.org.br

ÍNDICE

Presentación	7
Abstract	9
1. Cooperación internacional, proyectos de cooperación con gobiernos e inclusión social a través de la educación: lecciones aprendidas del proyecto “Educando para a Liberdade”	11
2. Seminario Nacional por la Educación en las Prisiones: significados y propuestas	33
3. Aprender y desaprender	43
4. Perspectiva comparada de prácticas educativas: síntesis para vincular la educación y la justicia	59

PRESENTACIÓN

Uno de los más importantes legados que han sido dejados por el proceso de perfeccionamiento del estado de derecho en Brasil es la percepción de que, en algunas circunstancias, los gobiernos y la sociedad necesitan tener valor y osadía para afrontar realidades de exclusión e invisibilidad, so pena de que el ideario constitucional de una sociedad libre, justa y solidaria se transforme en un mero juego de palabras.

El proyecto *Educando para a Liberdade* (Educando para la Libertad), fruto de una asociación entre los ministerios de Educación y Justicia y de la Representación de la UNESCO en Brasil, con apoyo del gobierno de Japón, osa transponer los muros de las prisiones brasileñas desde una perspectiva de afirmación de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos y de inclusión de las personas privadas de la libertad para la realización cotidiana de aquel ideal de democracia.

Así las cosas, el *Educando para a Liberdade* se constituye en una referencia fundamental para la construcción de una política pública integrada y cooperativa, marco para un nuevo paradigma de acción, tanto en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos como en el de la Administración Penitenciaria.

La publicación *Educando para la Libertad: trayectoria, debates y propuestas de un proyecto para la educación en las prisiones brasileñas*, comprende la sistematización de esas experiencias, dos textos de especialistas internacionales y un documento de referencia extraído de los fructuosos debates realizados con representantes de todos los Estados de la Federación. Esperamos que dicha publicación contribuya a estimular la imaginación y el protagonismo de gestores, profesionales y ciudadanos para la mejora constante de nuestras instituciones y la reafirmación de nuestros compromisos para con la educación en tanto que derecho de todos.

Fernando Haddad
Ministro de Educación de Brasil

Márcio Thomaz Bastos
Ministro de Justicia de Brasil

Vincent Defourny
Director de la UNESCO en Brasil *a.i.*

ABSTRACT

This publication sets out some important conquests stemming from the project “Educating for Freedom” which was carried out on the basis of partnership established between the Ministry of Education, the Ministry of Justice and UNESCO’s representation in Brazil, with the support of the Japanese Government.

The first text, entitled *International Cooperation, Government Partnerships and Social Inclusion through Education*, seeks to systematize the experiences of the project. After having reviewed the background of its conception and implementation, it identifies the major lessons learned during the process, and offers important inspiration for future actions in this area and in others in which the recognition of diversity and the inclusion of particularly vulnerable groups are in play.

The second text entitled *National Seminar for Education in Prisons: meanings and proposals*, is a synthesis of the Project’s main features: creating spaces for dialogues, and guaranteeing that the definition of an agenda for the sector originates from truly collective construction. As the result of a broad movement listening to the views of social actors involved in offering education in the prisons, it puts forward concrete directives for the Public Authorities and Civil Society in regard to the situation, with the intention of offering supporting elements for concrete and exemplary experiences of transforming it.

The last two texts help to situate the project within a broader context. They are studies undertaken by renowned international specialists showing that education in prisons is a problem that crops up, with some local variations, all over the world but always against the same background: the need to overcome prejudices and reaffirm citizenship and to consecrate definitively the understanding that Education is a Universal Right.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL, PROYECTOS DE COOPERACIÓN CON GOBIERNOS E INCLUSIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN: LECCIONES APRENDIDAS DEL PROYECTO *EDUCANDO PARA A LIBERDADE*

por Fábio de Sá e Silva

I. INTRODUCCIÓN

Una conocida frase de Nelson Mandela (1994) dice que “nadie conoce verdaderamente una nación hasta que no haya estado dentro de sus prisiones. Una nación”, prosigue el ex líder surafricano, cuya militancia política también fue sobresaliente en prisión, “no debería ser juzgada por la forma en que trata a sus ciudadanos en las posiciones más elevadas, sino en las menos elevadas”.

En el momento en que la pena de prisión se recrudece en todo el mundo como precaria estrategia para la gestión de conflictos sociales, esta postura parece ser representativa de los desafíos con los que han de enfrentarse las personas comprometidas con la construcción de sociedades más solidarias y ecuménicas, en las que el lenguaje de los derechos prevalezca sobre el lenguaje de la violencia.

A lo largo de toda su existencia, se ha evidenciado que las prisiones son instituciones en las que la afirmación de la ciudadanía siempre resultó difícil e intrincada. Aunque existen algunos progresos en el reconocimiento formal de derechos y garantías de presos y presas, todo acaba diluyéndose en un modelo deshumano y segregacionista de custodia, en el que no hay espacio para nada más que rejas y carceleros.

La oferta de Educación en las Prisiones brasileñas no es ajena a ese contexto. Aunque no faltan referencias nacionales e internacionales que demandan la puesta en marcha de *amplios programas de enseñanza, con la participación de los reclusos, a fin de responder a sus necesidades y aspiraciones*, los resultados alcanzados aún son bastante tímidos¹.

Por ello, según muestran los datos del Ministerio de Justicia brasileño, de las 240.203 personas presas en Brasil en diciembre de 2004, apenas 44.167 participaban en actividades educacionales, lo que equivale aproximadamente al 18% del total. Y eso pese a que la mayoría de esa población está compuesta por jóvenes y adultos con bajos niveles de escolaridad: el 70% no completaron la enseñanza fundamental y un 10,5% son analfabetos (BRASIL, 2004).

Además, hasta la fecha, a ese escenario se le ha plantado cara con prácticas improvisadas y voluntaristas, que dependen por lo general de la iniciativa o de la concordancia de la dirección de cada establecimiento penitenciario. No se da un acercamiento entre las carteras de educación y de administración penitenciaria que haga posible una oferta sistemática, con bases conceptuales más precisas².

Este documento relata una iniciativa destinada a contribuir a la transformación de esa realidad de forma que se inscriba, en el imaginario y en las prácticas de los gobiernos y de la sociedad civil, un conjunto de compromisos respecto al tema. Se trata del proyecto *Educando para a Liberdade*, realizado a lo largo de 2005 y 2006 con base en un proyecto de colaboración entre los ministerios de Educación y Justicia y la Representación de la UNESCO en Brasil, con apoyo del gobierno de Japón.

¹ Cita de la Declaración extraída de la V Confitea (Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997), de la que Brasil es país signatario. Además, podrían citarse otras normativas sobre la cuestión: la Constitución Federal de Brasil (art. 208), la Ley n.º 9.394/96 (Ley de Directrices y Bases de la Educación, art. 37 § 1.º), el Parecer CEB n.º 11/2000, la Ley n.º 10.172/2001 (Plan Nacional de Educación), la Ley n.º 7.210/84 (Ley de Ejecución Penal) y la Resolución CNPCP n.º 14/94 (Reglas Mínimas para el Tratamiento de Reclusos).

² Cabe decir que esa situación no es exclusiva de Brasil, como muestran De Maeyer (2006) y Rangel (2006).

En otras palabras, se pretende promover lo que el educador Oscar Jara Holliday (2006) denomina una “sistematización de la experiencia”, consolidando las lecciones aprendidas durante esa trayectoria para que sirvan de inspiración a futuras acciones en esta y en otras áreas en las que se trate del reconocimiento de la diversidad y la inclusión social de grupos particularmente vulnerables.

En ese sentido, se trata de un texto que describe acontecimientos pasados, pero que tiende importantes puentes hacia el futuro, asumiendo la vocación pedagógica de ayudarnos a imaginar nuevos desarrollos en esa agenda, que prolonguen en el espacio y en el tiempo las conquistas democráticas que dicho proyecto ayudó a construir entre nosotros.

2. HISTORIAL DEL PROYECTO: ALGUNAS REMEMORACIONES

La historia del Proyecto se remonta a algunas gestiones realizadas por el Ministerio de Justicia (MJ) ante el Ministerio de Educación (MEC), a comienzos de 2005, a fin de que se creara un Grupo de Trabajo para la discusión de estrategias de fortalecimiento de la oferta de Educación Básica en las instituciones penitenciarias de Brasil³.

La propuesta encontró un eco favorable, pues el Ministerio de Educación decidió dar mayor cabida en su agenda a los temas de diversidad e inclusión social, encuadrándolos en los programas

³ Toda la actuación del Ministerio de Justicia en el ámbito de este Proyecto contó con la colaboración de la Coordinadora General de Enseñanza del Departamento Penitenciario Nacional (CGEN/DEPEN/MJ), una unidad creada inicialmente para elaborar políticas públicas de formación de los profesionales de la ejecución penal, pero que también acabó por asumir demandas relativas a la reintegración social de reclusos/as y ex presidiarios/as del Sistema Penitenciario. En la última reestructuración de ese órgano, esa unidad pasó a integrarse en una Coordinadora General de Reintegración Social y Enseñanza, cuyas atribuciones serán concebir e implementar políticas públicas para la mejora de los servicios penales (con especial atención a los servidores públicos) y de la atención a la población carcelaria. En cualquier caso, bajo esa estructura se creó una unidad específica para tratar de las políticas educacionales dirigidas a reclusos/as y ex presidiario/as: la Coordinadora de Educación, Trabajo y Renta.

gestionados por la SECAD (Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad). La extensión de tales programas para incluir a la población carcelaria fue considerada por la SECAD/MEC como un testimonio indiscutible de esa disposición inclusiva que aconsejaba la creación de la referida Secretaría⁴.

Los retos que se les plantearon a los órganos ministeriales brasileños al afrontar esa situación fueron, principalmente, de dos tipos: la extensión de los servicios regulares, incluyendo a la población carcelaria en las políticas oficiales del Estado brasileño para la Educación de Jóvenes y Adultos (la modalidad adecuada para el público en cuestión); y la definición de parámetros que ayudaran a definir una oferta de mayor calidad, en consonancia con las necesidades y aspiraciones del referido público.

Por lo tanto, no se trataba solo de ampliar la atención, sino de promover una educación que contribuyera al restablecimiento de la autoestima y a la posterior reintegración del individuo en la sociedad, así como a la finalidad básica de la educación nacional: realización personal, ejercicio de ciudadanía y preparación para el trabajo.

La psicología reciente ha usado el término *resiliencia*⁵, tomado del campo de la física, para caracterizar la capacidad de recuperación psicológica del individuo y de resistir a situaciones de violencia y adversidad, reconstruyendo sus lazos afectivos, sociales y profesionales. La educación que se ha de ofrecer, además de contar con los aspectos formales de contenidos adecuados al nivel de formación y a la madurez de los educandos, debería contribuir también al desarrollo de esta capacidad de recuperación psicológica y social, que posibilite “volverse sujeto de su propia historia”, además de estar asociada a la oferta de opciones de profesionalización y de generación de renta.

⁴ Esta afirmación la hizo el propio Secretario, Prof. Ricardo Henriques, durante la realización de uno de los seminarios regionales realizados a partir del Proyecto, de los que volveremos a hablar más adelante.

⁵ “Resiliencia es una capacidad universal que permite que una persona, grupo o comunidad, prevenga, minimice o supere los efectos nocivos de las adversidades” (GROTHBERG *apud* YUNES, 1995: 07).

Sin embargo, esa iniciativa no tardó en revelarse difícil y delicada. Además de poner en cuestión un histórico proceso de exclusión, exigía la movilización de una gran diversidad de individuos e instituciones, con patrones de comprensión del problema que no eran necesariamente coincidentes: profesores/as, agentes penitenciarios, dirigentes de ambos sistemas, jueces y fiscales de ejecución penal y hasta reclusos/as y ex presidiario/as.

En resumen, se observó que la construcción de una política pública de dimensión nacional de atención educacional a reclusos/as y ex presidiario/as, exigiría un grado significativo de energía política y una canalización de inversiones bien dirigida, con el objetivo de inducir el impacto necesario y deseado ante las realidades de los distintos estados.

Fue en ese sentido que la cooperación internacional pasó a ser percibida como un elemento relevante, por no decir estratégico. Entonces, el MEC y la UNESCO desarrollaban un proyecto conjunto destinado a fortalecer los programas de alfabetización existentes en Brasil, como resultado de los compromisos asumidos por el gobierno federal respecto al cumplimiento de los objetivos fijados en el Marco de Dakar de Educación para Todos (2000) y en el ámbito del Decenio de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012).

Financiado con recursos del gobierno de Japón, la propuesta inicial del Proyecto contemplaba la posibilidad de inversión en cuatro estados (Ceará, Paraíba, Goiás y Rio Grande do Sul), escogidos también por el compromiso que sus respectivos gobiernos estatales habían asumido formalmente para con la consecución de los objetivos del Decenio.

La propuesta presentada por el MEC a la UNESCO centró ese Proyecto en la población carcelaria, de forma que garantizara una mayor eficiencia en la aplicación de sus recursos y una mayor visibilidad de sus resultados, conjugados con la atención a la demanda creada a partir de la interlocución con el Ministerio de Justicia para elaborar una política pública consistente para la Educación de Jóvenes y Adultos en la prisiones del país.

Puede considerarse que a partir de entonces el *Educando para a Liberdade* se convierte en un auténtico proyecto, o sea, en una intervención o un conjunto de intervenciones en la realidad, con finalidad, objetivos, plazos, medios, forma y ámbito de actuación bien determinados y especificados.

Se percibe, entonces, que la colaboración añadida de la UNESCO permitió que los resultados de la interlocución de los órganos de gobierno se prepararan y adaptaran para una agenda más sólida, creándose un auténtico “punto de confluencia” a partir del cual emergieron nuevas institucionalidades y nuevas prácticas políticas.

3. LA PRESENCIA DE LA UNESCO Y LOS MARCOS INTERNACIONALES PARA EL ANÁLISIS DE LA CUESTIÓN

La presencia de la UNESCO en el Proyecto junto a los órganos de gobierno permitió que la oferta de la Educación en las Prisiones pudiera también contextualizarse como parte de cuestiones más amplias: el respeto de los derechos humanos fundamentales (en este caso, el derecho a la educación)⁶ y la construcción de una cultura de paz⁷, objetivos estos para los que convergen esfuerzos de toda la comunidad internacional⁸.

⁶ Entre los principales instrumentos de derecho internacional que garantizan la educación como derecho humano fundamental, se cuentan: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y, específicamente en el caso de la población carcelaria, las Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de Reclusos, que determinan que “todos los presos deben tener derecho a participar en actividades culturales y educativas” (Principio 6).

⁷ La promoción de una cultura de paz fue establecida como meta de la UNESCO en su Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres (Costa de Marfil, 1989) y posteriormente consolidada en la Declaración y Programa de Acción para una Cultura de Paz. Se considera que el proyecto contribuye a la promoción de una cultura de paz, pues crea condiciones para la reducción de la violencia urbana mediante la educación para la inclusión social de la población carcelaria.

⁸ Al respecto cabe citar la particular atención que el Instituto de la UNESCO para la educación a lo largo de toda la vida (Hamburgo, Alemania) le ha dedicado a esta causa, que se traduce en el apoyo al mantenimiento de un Observatorio Internacional de Educación en las Prisiones. Para mayor información sobre las actividades del Instituto y del Observatorio, cf. <http://www.unesco.org/education/uie> y <http://www.educationinprison.org>.

De hecho, los compromisos emergentes de los países tenían en cuenta claramente las deliberaciones de la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (Confinteá V), que recomendaban:

Proveer a la población carcelaria de la información y el acceso a diferentes niveles de educación y formación;

Desarrollar e implementar programas globales de educación en las prisiones, con la participación de presos y presas, a fin de atender a sus necesidades y aspiraciones de aprendizaje;

Facilitar las actividades educacionales desarrolladas en las prisiones por organizaciones no gubernamentales, profesores y otros educadores, garantizándole así a la población carcelaria el acceso a las instituciones educacionales y estimulando iniciativas que comprendan cursos realizados dentro y fuera de las prisiones.

De la misma manera, se produjo una tentativa de dar concreción a la agenda de Educación para Todos, considerando lo que determinaron los objetivos tercero (promoción de la educación de jóvenes y adultos) y cuarto (reducción del analfabetismo adulto) del Marco de Acción de Dakar, sin olvidar las inspiradoras palabras del preámbulo de la Declaración Mundial de Educación para Todos, según las cuales:

todos los niños, jóvenes y adultos tienen el derecho humano de beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

Adicionalmente, al contribuir al desarrollo de la alfabetización y de la educación de jóvenes y adultos en el sistema carcelario, el proyecto persigue la promoción de los objetivos del Decenio de las

Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) y de su Plan de Acción. Al ser la UNESCO la agencia líder para el Decenio en el ámbito del Sistema de las Naciones Unidas, se creó el programa Alfabetización para el Empoderamiento (*Literacy for Empowerment, LIFE*), que destaca la íntima relación entre la alfabetización y el empoderamiento de individuos y comunidades.

4. EL PROYECTO EN MOVIMIENTO: UN PANORAMA DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades del proyecto dieron comienzo en julio de 2005, con la realización de visitas de diagnóstico a los estados que figuraban como beneficiarios del Proyecto y que pasaron a ser considerados como puntos focales para las intervenciones propuestas.

Los informes de las visitas reafirmaron las impresiones de las instituciones participantes en el Proyecto en lo referente a los problemas que se encontrarían y ayudaron a definir con más precisión las dimensiones en las que iría a operar y la metodología que se adoptaría.

La primera dimensión estaba relacionada con la *movilización y la articulación de las carteras de Educación y Administración Penitenciaria en los estados para una oferta coordinada*. Sin que esa relación quedara establecida sobre bases muy sólidas, la tendencia era que un sistema siempre intentara situar en el otro la responsabilidad por la no atención. Por ello, se hacía necesario crear o fortalecer un canal de interlocución entre esas instituciones y sus principales dirigentes, para lo cual resultó esencial la actuación del Gobierno federal y de la propia UNESCO.

La segunda dimensión comprendía las *identidades y las prácticas de los profesionales que ayudan a organizar la atención educacional dentro de las instituciones penitenciarias*. Por un lado, insistía en la necesidad de una formación diferenciada de profesores, para que sepan encarar las características del público y del ambiente en que trabajan. Por otro lado, denunciaba cómo los desencuentros entre seguridad y asistencia actúan en perjuicio de los derechos de la población carcelaria.

Además, destacaba también la necesidad de valorizar los más diversos segmentos de la ejecución penal, para diluir la imagen precaria con que aparecen ante la sociedad y ante los propios presos.

Finalmente, la tercera dimensión comprendía los *aspectos de orden pedagógico*. Aunque viniera motivada por una realidad bastante particular (las cárceles), estaba influenciada por otras discusiones igualmente bien asentadas en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos y de la Educación Popular. ¿Cómo garantizar que la Educación en las Prisiones contribuya a la promoción de la autonomía y la emancipación de los individuos concernidos?

La concepción de los responsables del Proyecto era que la respuesta, tanto teórica como práctica, ante esos obstáculos podría y debería elaborarse sobre las bases y la resignificación de las experiencias que se estaban realizando. Por eso, tales cuestiones acabaron sirviendo como “generadoras”⁹ para un primer taller de trabajo, realizado en Brasilia en octubre de 2005. La idea era que, frente a esas cuestiones, los equipos de la Administración Penitenciaria y de Educación de Jóvenes y Adultos en los estados pudieran reflexionar sobre su propia condición y comenzar a diseñar propuestas para la mejora de la atención.

El taller (al que se sumaron los estados de Río de Janeiro y São Paulo, invitados por la dimensión de sus respectivas poblaciones carcelarias) inició la colaboración también dentro de cada estado, con lo que se ampliaba la relación entre ambas carteras más allá del nivel federal¹⁰.

A partir de entonces, fue acordado que los participantes del taller trabajaran como mediadores de la propuesta, realizando en los estados la función de réplica y sensibilización de los demás actores relevantes, y que pudiera culminar con la realización de un seminario

⁹ El término “generadores” se usa aquí precisamente en el sentido que le da Paulo Freire al hablar de las “palabras generadoras”: cosas cotidianas a partir de las cuales el educando puede desarrollar su lectura del mundo y de la palabra.

¹⁰ Es conveniente destacar que muchos de esos equipos nunca habían participado en una reunión conjunta, lo que confirmaba la desarticulación suscitada en las visitas de diagnóstico y demostraba lo acertado de las propuestas del proyecto en lo referente a la creación o inducción de los canales necesarios para esa interlocución.

en cada uno de los estados. Así, a finales de 2005, se realizó en Río de Janeiro el primero de tales eventos: el I Seminario de Articulación Nacional y Construcción de Directrices para la Educación en el Sistema Penitenciario.

Así pues, los seminarios se veían como espacios con una doble utilidad. Por un lado, servirían para recoger contribuciones para una política pública de orientación nacional para la Educación en las Prisiones. Por otra parte, servirían para forjar nuevas alianzas entre los equipos de los estados-sede e inspirar movimientos semejantes en los estados vecinos.

Para impulsar todavía más ese tipo de protagonismo, el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación decidieron crear una iniciativa específica y compartida de financiación de proyectos, que contemplaba las siguientes líneas de inversión: apoyo a la coordinación de la oferta de educación en el sistema carcelario, formación de los profesionales involucrados en la relación enseñanza-aprendizaje y elaboración e impresión de material didáctico.

Los proyectos con ese objetivo fueron elaborados por los gestores locales, al volver del Taller de Brasilia, y presentados al Ministerio de Educación para la realización de convenios. En total, se invirtieron cerca de 1,2 millones de reales (US\$ 564 mil) en seis estados (Ceará, Paraíba, Goiás, Rio Grande do Sul, Río de Janeiro y Tocantins)¹¹.

En 2006 continuaron realizándose otros seminarios. Se llevaron a cabo otros cuatro eventos en los estados de Goiás, Rio Grande do Sul, Paraíba y Ceará, en los que participaron además los equipos de Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí y Maranhão.

¹¹ A pesar de no haber participado en el Taller, el estado de Tocantins se puso en sintonía con las discusiones existentes y tomó la iniciativa de presentar un Proyecto que fue juzgado adecuado por los órganos de financiación. En cambio, el estado de São Paulo no demostró interés en la celebración del convenio y no se dieron las condiciones para realizar un seminario regional.

Paulatinamente, los seminarios se fueron afirmando como un espacio de construcción colectiva, en el que se daba la palabra a un público amplio y diversificado. Además de los gestores vinculados a las carteras de Educación y de Administración Penitenciaria, participaron también educadores, agentes penitenciarios, investigadores y especialistas. Por ello, no ha de extrañar que en ocasiones resultara llamativa la ausencia de los principales interesados: la población carcelaria.

En este caso, esa laguna se fue convirtiendo en un dilema. ¿Qué hacer para darles la palabra a esas personas? No sería posible –o sería muy difícil– traerlos a los seminarios. Por eso, la alternativa fue considerar las posibilidades de otro proyecto de colaboración existente en el ámbito federal, esta vez entre el Departamento Penitenciario Nacional y el Centro de Teatro del Oprimido de Río de Janeiro (CTO/Rio): el Proyecto *Teatro do Oprimido nas Prisões* (Teatro del Oprimido en las Prisiones).

El Proyecto *Teatro do Oprimido nas Prisões* utiliza la técnica de teatro-foro como estrategia para establecer el diálogo y generar compromisos de transformación en el sistema carcelario. Tras realizar talleres de capacitación en la metodología del teatro-foro, los diversos actores del sistema producen obras de teatro sacando a colación situaciones de opresión que forman parte de su cotidiano.

Las producciones se presentan en eventos públicos dentro y fuera de las cárceles, inaugurando un foro en el que las autoridades y la sociedad están presentes. La condición de inhumanidad del sistema se hace patente y nos interpela. La indiferencia comienza a dar lugar a la solidaridad y a nuevas perspectivas y actitudes en relación con los problemas.

En el marco del Proyecto *Educando para a Liberdade* se realizaron cinco conjuntos de actividades de ese tipo, de las que surgieron contribuciones importantes. Entre esas contribuciones, registradas al final del documento basado en el Seminario de Brasilia, dos merecen destaque, a título de ejemplo. Una revelaba el choque de culturas entre seguridad y educación. Los presos escenificaron el problema de las inspecciones, en los que el material escolar resultaba muy deteriorado, generando

problemas en las clases cuando los profesores exigían cuidado. Al final, surgieron algunas sugerencias curiosas, como usar un armario para guardar el material y no llevarlo a la celda. Otra se refería a la urgencia de adoptar en el país la remisión de penas por el estudio. Las presas escenificaron el abandono y la rotación en las clases, a medida que se iban abriendo puestos de trabajo en la unidad y ellas acababan prefiriendo trabajar a estudiar. Lo que resulta interesante es que todos esos temas, que fueron tratados abstractamente por los participantes de los seminarios, surgieron en las piezas de forma dramatizada, concreta y no sugerida¹².

Posteriormente, el resultado final de todo ese proceso de escucha se sometió a debate en el I Seminario Nacional para la Educación en las Prisiones. Este Seminario supuso el punto álgido del Proyecto.

En primer lugar, permitió la participación de personas procedentes de todos los estados, de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, extendiendo al máximo la amplitud de la consulta.

En segundo lugar, concentró actividades que enriquecieron el Proyecto tanto en su aspecto conceptual (destacando la presencia de los especialistas extranjeros Marc De Maeyer y Hugo Rangel, que aportaron la experiencia del Observatorio Internacional sobre la Educación en Prisiones, vinculado al Instituto de Educación a lo Largo de Toda la Vida de la UNESCO) como en su aspecto político (hubo un “acto-debate” en favor de la Remisión de la Pena por el Estudio y una mesa redonda con otros sectores del gobierno para discutir una posible interrelación entre la oferta de educación y la promoción de otros derechos sociales, como es el caso del trabajo).

Finalmente, el Seminario Nacional sirvió para establecer consensos y contribuir a nuevos avances, según quedó registrado en el documento *Seminario Nacional por la Educación en las Prisiones: significados y propuestas*, elaborado por la UNESCO. A partir de este documento, los estados y el gobierno federal pueden rediscutir con

¹² Ese proceso fue documentado parcialmente por la ONG *Observatório de Favelas*, de Río de Janeiro, en un video proyectado durante el Seminario Nacional de Brasilia.

más legitimidad sus dinámicas de financiación y progresar en la consolidación de directrices más avanzadas para el sector, también con la participación de los órganos competentes para ese fin: el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria (CNPCP).

Esa apertura de espacios para el diálogo y la construcción colectiva de referenciales para el sector puede considerarse la gran virtud del Proyecto. En cierta manera, ayudó a crear lo que la teoría política contemporánea considera como una amplia esfera pública no estatal, en que los gobiernos, la sociedad y sus diversos sujetos constitutivos establecen nuevas alianzas respecto a una misma cuestión, al tiempo en que se redescubren otras posibilidades para su actuación transformadora. Eso quedará patente en los próximos apartados.

5. OTROS RESULTADOS RELEVANTES DERIVADOS DE LA DINÁMICA CREADA POR EL PROYECTO

Si nos limitáramos a la evolución cronológica de la colaboración entre MEC, MJ y UNESCO (mediante el apoyo del gobierno japonés), ciertamente ya podríamos destacar algunos logros importantes. El diagnóstico de las fragilidades que postergan la oferta de Educación Básica en la Prisiones, la elaboración colectiva de orientaciones para transformar esas condiciones y la financiación de experiencias concretas para afrontar los problemas ya definen las líneas generales de una nueva etapa para el sector. No obstante, existen otros hechos importantes paralelos a todo eso y que refuerzan el movimiento creado por el Proyecto.

El primero es la formalización de un Protocolo de Intenciones entre los ministerios de Educación y de Justicia, en fecha de 27.09.2005. La firma de ese Protocolo no sólo plasma las buenas intenciones de los órganos, sino que estimula una nueva forma de institucionalidad para afrontar la especificidad de las demandas de educación en las prisiones.

De esta forma, la aproximación entre los dos ministerios hizo posible inicialmente que la Resolución n° 23/2005 del Programa Brasil Alfabetizado diera un tratamiento diferenciado para los alfabetizadores que actúan en el sistema penitenciario y previese la necesidad de un enfoque metodológico diferenciado. La iniciativa se repitió, con la edición de la Resolución n° 22/2006 del citado Programa, afirmando una tendencia para la gestión del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE) y para la aplicación de los recursos federales destinados a la alfabetización en general.

Además, estimuló la inclusión de las instituciones penitenciarias en el ámbito de aplicación del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), lo que no solo ha refinado la capacidad del MEC para evaluar el perfil de los educandos privados de libertad que concluyeron la educación básica, sino que también proporcionó a algunos de ellos acceso a la universidad por medio del Programa Universidad para Todos (Prouni). En 2006, el Enem se aplicó en 141 instituciones penitenciarias de 8 (ocho) estados brasileños.

Otro resultado destacable es el cambio en las modalidades de aplicación de los recursos públicos específicos para la educación en las prisiones, pues el Depen/MJ y la SECAD/MEC comparten recursos para la celebración de los convenios con los estados. De hecho, eso significó mayores inversiones públicas en esa área, con una mayor cobertura geográfica y mejores criterios de aplicación¹³.

Antes del comienzo del Proyecto, el Depen/MJ sólo tenía un convenio vigente para la educación en las prisiones. El Plan de Trabajo adoptaba la metodología de las «telesalas» y su ejecución había de hacerle frente a diversos problemas, tales como las ausencias de los alumnos, la dificultad de formación de grupos, el mantenimiento de los equipamientos, etc. Tras la aproximación con la SECAD/MEC, se realizaron otros 12 convenios destinados a

¹³ Esas virtudes del Proyecto fueron reconocidas por el Tribunal de Cuentas de Brasil, según la decisión pronunciada en el Proceso n.º 000.070/2006-4.

fortalecer programas regulares¹⁴. Es decir que en un período de solo dos años, el gobierno federal pasó a invertir recursos en casi la mitad de los estados, destinados a la mejora de los sistemas públicos de EJA en las cárceles.

Destaca también la inclusión del tema de la educación en las prisiones en la agenda de la Educación de Jóvenes y Adultos, lo que representa el reconocimiento de que los presos y presas forman parte del público que integra esta modalidad de enseñanza. En 2005, ese tema fue abordado durante el VII Encuentro Nacional de Educación de Jóvenes y Adultos, Eneja. En 2006, ha sido objeto de un taller promovido durante el Foro Mundial de Educación de Nova Iguaçu, en Río de Janeiro. Y, en ese mismo año, ha sido tema de destaque en una de las principales publicaciones de esa área: la Revista de la Red de Apoyo a la Acción Alfabetizadora de Brasil (RAAAB), que publicó dos artículos sobre el tema e inauguró un proceso de reflexión que tiende exclusivamente a fortalecer las investigaciones y las acciones en esa área, retirándole su condición de marginalidad que a veces ocupa en los propios sistemas de educación¹⁵.

Otro aspecto positivo fue la decisión de proseguir la colaboración entre el gobierno federal y la UNESCO en este asunto, en el momento en que el Proyecto originario, financiado con recursos del gobierno japonés, toca a su fin.

Esa iniciativa se realiza tras la constatación de que resulta fundamental mantener y fortalecer los vínculos y compromisos que el Proyecto contribuyó a crear entre las carteras de Educación y Justicia en el ámbito federal; lo cual sugiere que la cooperación internacional tiene un importante papel que desempeñar en la conservación a largo plazo de los avances realizados por los órganos del poder público.

¹⁴ Conviene mencionar que además de los seis convenios realizados en 2005, se formalizaron otros seis en 2006, que afectaron también a los estados de Acre, Pará, Maranhão, Pernambuco, Espírito Santo y Mato Grosso do Sul.

¹⁵ Esa edición de la Revista (n° 19 – julio de 2006) fue financiada por el Proyecto *Educando para a Liberdade*. Fueron editados 2.000 ejemplares que se agotaron en seis meses.

De forma general, esa nueva etapa de la cooperación debe garantizar la continuidad de algunas acciones llevadas a cabo en la fase anterior (sobre todo el mantenimiento de los espacios de diálogo creados), aunque también debe crear oportunidades para que se ponga en práctica la experiencia acumulada hasta la fecha.

Además, el proyecto contribuyó a consolidar en Brasil una sólida posición a favor de la remisión de penas por el estudio, bien mediante la inclusión del tema en los seminarios regionales y nacionales y su debate con autoridades judiciales y la sociedad civil, bien mediante la elaboración de un proyecto de ley para inscribir expresamente esa posibilidad en la Ley de Ejecución Penal.

Redactado bajo el influjo del diálogo con la educación, ese proyecto de ley incluye el novedoso sistema de “recompensa por certificado”, destinado a valorizar la conclusión de la enseñanza fundamental, media o superior durante el cumplimiento de la pena, que se premia con un aumento de la mitad del tiempo de remisión acumulado en función de las horas de estudio, siempre y cuando sea certificada por el órgano competente del sistema educativo.

En ese sentido, la propuesta traduce una preocupación con la garantía de calidad en la oferta, preconizando un sistema orientado a promover, estimular y reconocer los avances y progresos de los educandos, lo que contribuye a la restauración de su autoestima en la perspectiva de la reintegración harmónica en la vida en sociedad.

Actualmente, se están llevando a cabo los últimos ajustes formales del Proyecto de Ley en el Gabinete del Ministro de Justicia, para que sea enviado a continuación a la Casa Civil de la Presidencia de la República y posteriormente al Congreso Nacional.

Otro resultado positivo digno de mención es el Concurso Literario para reclusos/as que pretende organizar el Ministerio de Justicia. La publicación de los textos vencedores servirá como material didáctico para alimentar las acciones en los estados, así como fuente de ingresos para los autores. Teniendo en cuenta que en las prácticas educativas en las instituciones penitenciarias suelen escasear los elementos pedagógicos que establezcan un diálogo con la realidad de los educandos y que contribuyan

de forma efectiva a su reintegración social, eso quizá pueda alcanzarse mediante la valorización de sus propias miradas sobre el mundo.

Hay que señalar que la realización de ese tipo de concursos no constituye una novedad en sí. Lo que sí resulta novedoso es asociarlo a un conjunto más amplio de iniciativas que pretenden fortalecer los sistemas de Educación en las Prisiones.

Lo mismo puede decirse respecto al “voto del preso”. Según la interpretación más consensual del ordenamiento jurídico brasileño, el derecho al voto debe ser garantizado para todo/a preso/a que se encuentre en prisión preventiva, o sea, sin condena dictada en juicio. Se calcula que en la actualidad hay unas 80.000 personas que están siendo privadas de ese notable derecho político.

La actuación del Depen/MJ al respecto dio comienzo en las elecciones municipales de 2004, mediante un oficio enviado a los estados en el que se pedía que se tomaran medidas para garantizar ese derecho o, en caso de que no fuera posible, fomentar la entrega de justificantes a quienes no pudieran votar. En 2005, el citado órgano fue invitado a participar en el Seminario Internacional sobre el Voto del Preso, realizado en el V Foro Social Mundial, y en el lanzamiento de la *Campaña Nacional por el Voto del Preso*, en colaboración con diversas organizaciones de la sociedad civil.

En el marco de esa campaña, el Depen/MJ recopiló datos de los estados sobre la situación del voto en los mismos y elaboró un informe, que fue enviado al CNPCP y dio origen a una resolución sobre el tema. A continuación, ese órgano fue invitado a participar de un Grupo de Trabajo creado por el Tribunal Superior Electoral, del que resultó una nueva resolución instando a los jueces electorales del país a la instalación de urnas en los presidios. En la actualidad, el Depen/MJ ha intentado recopilar datos de las embajadas en Brasilia para realizar un mapeo internacional de la cuestión.

No obstante, durante todo ese proceso, el Depen/MJ se esmeró en destacar el aspecto educativo del voto, en un movimiento de resignificación que también cobró impulso por parte del Proyecto *Educando para a Liberdade*. En ese marco de comprensión, el voto no significa simplemente depositar un papel en una urna, o apretar una

combinación de botones. Significa el involucramiento y la participación en un conjunto más vasto de prácticas deliberativas que suponen la vida en sociedad. Requiere la capacidad de comprender y posicionarse frente a los problemas del mundo. Representa, por eso mismo, una nítida y particular expresión de la conquista de ciudadanía. En otras palabras, a partir de *Educando para a Liberdade*, el “voto del preso” se ha convertido en un poderoso instrumento de educación para la ciudadanía.

Por ello, el referido órgano fue invitado a coordinar un Grupo de Trabajo para discutir en torno a ese asunto a nivel mundial, en la Conferencia Internacional por la Educación en las Prisiones, que realizará en 2008 el Instituto de la UNESCO para la Educación a lo largo de toda la vida. De nuevo, la educación y el Proyecto *Educando para a Liberdade* sirven para dar organicidad a algunos elementos que parecían sueltos en las agendas gubernamentales, creando un círculo virtuoso de promoción de derechos.

Un último punto en que se revela esa vocación catalizadora del Proyecto es el intercambio regional e interregional sobre el tema. Esa posibilidad fue presentada por la SECAD/MEC ante el Consorcio Eurosocial y fue admitida para financiación. La idea es que Brasil actúe como el articulador de una Red Latinoamericana por la Educación en las Prisiones y que los frutos de las actividades de la red se intercambien con los países de la Unión Europea.

Antes del término de 2006 una comitiva formada por técnicos y directivos del MEC y del MJ vinculados al Programa *Educando para a Liberdade* viajará a Europa para conocer algunas experiencias, al tiempo que un encuentro que se celebrará en la ciudad de Belo Horizonte, durante el III Foro Educativo del Mercosur, marcará el inicio de las actividades de la Red Latinoamericana. El seminario reunirá a representantes de los 15 países que forman parte del Consorcio. Además de dotar a este asunto de una mayor visibilidad, esas iniciativas sirven para ampliar la experiencia de los órganos ministeriales en ese campo y para imprimir una mayor consistencia en las acciones futuras.

6. LECCIONES APRENDIDAS

Volviendo sobre Oscar Jara Holliday (2006:28), debemos destacar que sistematizar una experiencia no supone simplemente describir una secuencia de hechos, sino sobre todo destapar los sentidos que emergen de una determinada práctica social. Esa es la razón que le lleva a afirmar (2006: 73) que la reflexión de fondo de una sistematización debe ser: *¿por qué sucedió lo que sucedió?*

Durante la breve existencia del Proyecto *Educando para a Liberdade*, alguno de sus presupuestos parecen haber quedado bien asentados. Su ordenación acaso nos brinde pistas para responder a esa pregunta.

El primer presupuesto es que la Cooperación Internacional puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo del país, si se coloca al servicio de acciones que transformen la realidad y engendren nuevas alianzas entre el Estado y la sociedad. Como ya dijimos, puede contribuir a ayudar a ordenar deseos dispersos y traducirlos en agendas consistentes y sostenibles.

Otro presupuesto relevante es el de la importancia de los proyectos de colaboración gubernamentales en todos los niveles. “Cómo” y “para qué” garantizar la educación en las prisiones son preguntas que no pueden responderse sin la actuación de las carteras de Justicia y Educación, al menos en el ámbito federal y de los estados. De lo contrario, aunque no lo pretendan, la ciudadanía continuará siendo negada: el estudio puede volverse infantilizador; el trabajo, mecanicista; la generación de renta, asistencialista; y la condición de ex presidiario puede conllevar el total desamparo¹⁶.

¹⁶ Al respecto, son suficientes las referencias a la Decisión n. 223/2004 del TCU y al estudio de Julita Lemgruber (2004) sobre el sistema carcelario, en el ámbito de la “arquitectura institucional del Sistema Único de Seguridad Pública”, disponible en http://www.segurancahumana.org.br/susp/nacional/s_arq_cap8.htm.

Un último presupuesto, quizás el más importante, es el de la voluntad de incluir. Afirmar que la educación es un derecho de todos puede significar poco en sociedades que Boaventura de Sousa Santos calificó como “políticamente democráticas, pero socialmente fascistas” (2002). Por eso, es necesario buena disposición y hasta un cierto grado de coraje para explorar las fronteras en que residen los olvidados, los invisibles.

En la medida en que órganos gubernamentales, la UNESCO y la sociedad civil se empeñan en la concepción e implementación de una política pública para la atención especial a ese público históricamente fragilizado, aumentan en el país las posibilidades y las esperanzas de un futuro diferente¹⁷.

7. FUENTES Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Convênios celebrados em 2005 e 2006*. Disponível em: <www.mec.gov.br/secad>. Acesso em: 17 out. 2006.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. *Escolaridade da população prisional: diagnóstico preliminar para a orientação das ações do DEPEN*. Brasília: DEPEN/MJ, 2004. (mimeografado).

_____. _____. _____. *Relatórios de gestão de 2004 e 2005*. Disponíveis em: <www.mj.gov.br/depen>. Acesso em: 17 out. 2006.

¹⁷ En el ámbito del Ministerio de Justicia, esa experiencia ha inspirado otras aproximaciones. A mediados de este año, se había establecido una interlocución con la Secretaría Nacional de Economía Solidaria del Ministerio de Trabajo y Empleo de Brasil (SENAES-MTE) y con el Sistema S (sistema de calificación profesional ligado a la industria y al sector de servicios). En todos esos casos, el Proyecto “Educando para a Liberdade” se colocó como ejemplo de trayectoria y de “buenas practicas” en el ámbito de las políticas penitenciarias.

_____. Tribunal de Contas da União. Acórdão proferido nos autos do Processo n.º 000.070/2006-4. *Relatório final do monitoramento da ação de profissionalização do Preso*. Brasil: TCU, 2006 (mimeografado).

_____. _____. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. *Avaliação do TCU sobre a profissionalização do preso*. Brasília: TCU, 2002.

De MAEYER, M. Na prisão, existe a perspectiva da educação ao longo da vida? *Alfabetização e cidadania: revista de educação de jovens e adultos*. Brasília: RAAAB, UNESCO, Governo Japonês, n. 19, p. 17-38, jul. 2006.

HOLLIDAY, O. J. *Para sistematizar experiências*. Brasília: MMA, 2006.

LEMGRUBER, J. *Arquitetura institucional do Sistema Único de Segurança Pública: sistema penitenciário*. Rio de Janeiro: SUSP, 2004.

MANDELA, N. *Long Walk to Freedom*. London: Little Brown, 1994.
RANGEL, H. Estudo sobre educação nas prisões em perspectiva comparada e internacional. In: I SEMINÁRIO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NAS PRISÕES, Brasília, 2006. *Anais...* Brasília: MEC, 2006.

SANTOS, B. de S. S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

YUNES, M. A. M. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*. Maringá: v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003.

SEMINARIO NACIONAL POR LA EDUCACIÓN EN LAS PRISIONES: SIGNIFICADOS Y PROPUESTAS

PRESENTACIÓN

El Seminario Nacional por la Educación en las Prisiones se celebró en Brasilia del 12 al 14 de julio de 2006, como singular expresión de los esfuerzos que vienen realizando los ministerios de Educación y de Justicia y la Representación de la UNESCO en Brasil para crear las condiciones y posibilidades para afrontar los graves problemas que afectan a la inclusión social de reclusos y ex presidiarios del sistema penitenciario¹.

De hecho, esas instituciones trabajan juntas desde 2005 en torno al Proyecto *Educando para a Liberdade*, que ha suscitado una serie de actividades y conquistas en el campo de la educación en las prisiones. Talleres técnicos, seminarios regionales, propuestas para la modificación de la Ley de Ejecución Penal, financiación de proyectos en los sistemas estatales y el propio fortalecimiento de las relaciones entre los órganos de gobierno responsables de la cuestión en el ámbito federal son algunos de los resultados que merecen destaque durante este período.

¹ Hay que destacar que ese proyecto se financia con recursos ofrecidos por el gobierno de Japón y administrados por la Representación de la UNESCO en Brasil, una cooperación que hizo posible una parte importante de los resultados a que hacemos referencia.

Toda esa disposición está fundada en dos convicciones. En primer lugar, que *la educación es un derecho de todos*. En segundo lugar, que la concepción y aplicación de políticas públicas destinadas a la atención especial de segmentos de *la población estructural y tradicionalmente debilitados, constituyen uno de los modos más significativos por los que el Estado y la sociedad pueden renovar el compromiso con el respeto de ese derecho y la democratización de toda la sociedad*.

De hecho, el espacio y el tiempo del sistema penitenciario confirman esos supuestos. Aunque no faltan referencias nacionales e internacionales que demandan la puesta en marcha de *amplios programas de enseñanza, con la participación de los reclusos, a fin de responder a sus necesidades y aspiraciones*, los resultados alcanzados son todavía bastante tímidos².

Por ello, según muestran datos del Ministerio de Justicia brasileño, de las 240.203 personas presas en Brasil en diciembre de 2004, apenas 44.167 participaban en actividades educacionales, lo que equivale aproximadamente al 18% del total. Y eso pese a que la mayoría de esa población está compuesta por jóvenes y adultos con bajos niveles de escolaridad: el 70% no completaron la enseñanza fundamental y un 10,5% son analfabetos. Para agravar la situación, el respeto del derecho a la educación de los presos no sólo no forma parte de las reivindicaciones de lo que se ha dado en llamar “opinión pública”, sino que muchas veces cuenta con su desaprobación.

Hasta la fecha, a ese escenario se le ha plantado cara con prácticas poco sistematizadas, que dependen por lo general de la iniciativa y de las idiosincrasias de la dirección de cada establecimiento penitenciario. No se da un acercamiento entre las carteras de educación y de administración penitenciaria que haga posible una oferta sistemática, con bases conceptuales más precisas. De esta forma, se ignoran:

² Cita de la Declaración extraída de la V Confintea (Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, celebrada en Hamburgo en 1997), de la que Brasil es país signatario. Además de esa normativa, cabe citar: la Constitución Federal de Brasil (art. 208), la Ley n.º 9.394/96 (Ley de Directrices y Bases de la Educación, art. 37 § 1), el Parecer CEB n.º 11/2000, la Ley n.º 10.172/2001 (el Plan Nacional de Educación), la Ley n.º 7.210/84 (Ley de Ejecución Penal) y la Resolución CNPCP n.º 14/94 (Reglas Mínimas para el Tratamiento de Reclusos).

- El acervo teórico y práctico que dispone el país en el terreno de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en cuanto modalidad específica para la atención del público en cuestión y seguramente la más apropiada para afrontar los desafíos que dicho público plantea;
- La singularidad del medio carcelario y la pluralidad de individuos, culturas y saberes presentes en la relación enseñanza-aprendizaje; y
- La necesidad de reflexionar sobre la importancia que la atención educacional en las instituciones penitenciarias puede llegar a alcanzar para la reintegración social de los presos.

En ese marco, el seminario nacional se pensó como un momento en el que las discusiones llevadas a cabo durante todas las actividades del Proyecto —o a partir del Proyecto—, pudieran traducirse en *orientaciones concretas a los órganos del poder público y a la sociedad civil respecto a ese escenario, para servir de base para la producción de experiencias ejemplares para su transformación.*

Este Informe consolida los resultados de los debates y propuestas realizados al respecto por todos aquellos que, de una forma u otra, participaron en el proceso de diálogo y construcción colectiva³.

PROPUESTAS

En tanto que desarrollo de los seminarios regionales, el Seminario Nacional adoptó una división didáctica de las propuestas en tres grandes “ejes”, que a la postre se han preservado en ese texto y se encuentran articulados y descritos a continuación. No obstante, es evidente que cada uno de ellos debe interpretarse en la perspectiva de complementariedad respecto a los otros.

³ En ese sentido, pueden ser citados como protagonistas del seminario: gestores vinculados a las carteras de Educación y de Administración Penitenciaria, educadores, agentes penitenciarios, investigadores, especialistas y hasta presos y presas, cuya voz fue obtenida y sistematizada mediante talleres de teatro llevados a cabo en los estados de Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Río de Janeiro y Río Grande do Sul, en colaboración con el Centro de Teatro do Oprimido de Río de Janeiro (CTO/Rio).

A – GESTIÓN, ARTICULACIÓN Y MOVILIZACIÓN

Las propuestas enmarcadas en este eje pretenden servir de estímulo y ayuda para la actuación de la Unión, de los estados y de la sociedad civil, de cara a la formulación, ejecución y seguimiento de políticas públicas para la Educación en las Prisiones. En este sentido, de acuerdo con los participantes del seminario, para garantizar una educación de calidad para todos en el sistema penitenciario, se considera importante que:

1. El gobierno federal, por medio de los ministerios de Educación y de Justicia, figure como el responsable de fomentar e inducir políticas públicas de Estado en el ámbito de la educación en las prisiones, estableciendo los proyectos de colaboración necesarios con los estados y municipios;
2. La oferta de educación en el sistema penitenciario sea fruto de una articulación entre el órgano responsable de la administración penitenciaria y la secretaría de educación de cada estado, sobre las que recaerá la responsabilidad de la gestión y coordinación de esta oferta;
3. La articulación implique la disponibilización del material pedagógico de la modalidad de EJA para las escuelas que actúan en el Sistema Penitenciario, como elemento para la elaboración de proyectos pedagógicos adecuados al público en cuestión;
4. El trabajo articulado encuentre las debidas oportunidades de financiación en los ministerios y en las secretarías de los estados, especialmente con la inclusión de los alumnos matriculados en el Censo Escolar;
5. La gestión esté abierta a proyectos de colaboración con otras áreas de gobierno, con universidades y con organizaciones de la sociedad civil, bajo la orientación de Directrices Nacionales;
6. Los educadores del sistema pertenezcan, de preferencia, al cuadro de la secretaría de educación, y sean seleccionados mediante concurso público y su remuneración complementada con ventajas económicas acordes con las especificidades del cargo;

7. La gestión propicie espacios físicos adecuados para las prácticas educativas (como salas de aula, bibliotecas, laboratorios etc.), además de adquirir los equipamientos y materiales necesarios, evitando imprevistos y cambios constantes;
8. La construcción de espacios adecuados para la oferta de educación, así como del deporte y la cultura, sea proporcional a la población atendida en cada centro penitenciario;
9. Las autoridades responsables de la gestión transformen la escuela en un espacio realmente integrado en la rutina de las instituciones penitenciarias y de la ejecución penal, con la inclusión de sus actividades en el plan de seguridad adoptado;
10. Se realice un diagnóstico de la vida escolar de los reclusos a su ingreso en el sistema, con el objetivo de obtener datos para elaborar una propuesta educacional que atienda las demandas y circunstancias de cada cual;
11. Se garantice una atención diferenciada para reclusos de los regímenes cerrado, abierto, semiabierto, presos preventivos, en libertad condicional y para aquellos sometidos a medidas de seguridad independientemente del reconocimiento de méritos;
12. La atención contemple la diversidad y tenga en cuenta cuestiones como la inclusión, accesibilidad, género, etnia, religión, edad y otras anexas;
13. Los responsables de la oferta elaboren estrategias para garantizar la continuidad de estudios para los ex presidiarios, en articulación con entidades que actúan en apoyo de los mismos – tales como patronatos, consejos y fundaciones de apoyo a ex presidiarios y organizaciones de la sociedad civil;
14. La remisión por la educación se garantice como un derecho, a la par que la remisión concedida por el trabajo y de forma acumulativa, cuando se realicen al mismo tiempo ambas actividades;

15. El trabajo en la cárcel se considere como elemento de formación y no de explotación de mano de obra, y se garantice su oferta en horario y condiciones compatibles con la oferta de estudio;
16. Además de compatible, el trabajo en la cárcel (y todas las demás actividades orientadas a la reintegración social en las prisiones) se integre efectivamente a la educación;
17. Se garantice una certificación que no estigmatice las actividades cursadas por los educandos (ya se trate de cursos regulares de la enseñanza fundamental y media, de actividades no formales, de cursos de formación profesional etc.), de forma que se concilie la legislación y el interés de los afectados;
18. Haya una política de incentivo al libro y a la lectura en la instituciones penitenciarias mediante la implantación de bibliotecas y programas destinados no solo a los alumnos matriculados, sino a todos los presos y presas y a los integrantes de la comunidad del sistema penitenciario;
19. Se elabore una publicación que incentive a los reclusos a participar en los programas educacionales, y contenga información sobre la remisión de penas por el estudio;
20. Los documentos y materiales elaborados por los ministerios de Educación y de Justicia o por las secretarías de estado de Educación o de Administración Penitenciaria y que puedan interesar a los educandos del sistema, sean divulgados para estrechar la relación entre los niveles de ejecución y de gestión de la educación en las prisiones;
21. Se promuevan encuentros regionales y nacionales sobre la educación en las prisiones en que participen todos los actores relevantes, en especial directores de instituciones penitenciarias y del sector de la enseñanza, y en cuya agenda figure el intercambio de experiencias;

B – FORMACIÓN Y VALORIZACIÓN DE LOS PROFESIONALES PARTICIPANTES EN LA OFERTA

Las propuestas que se recogen en este eje pretenden contribuir a la calidad de la formación y a las buenas condiciones de trabajo de gestores, educadores, agentes

penitenciarios y responsables de la ejecución penal. En este sentido, de acuerdo con los participantes del seminario, para garantizar una educación de calidad para todos en el sistema penitenciario, se considera importante que:

22. Al ingresar en la vida cotidiana del sistema carcelario, el profesor pase por un proceso de formación, promovido conjuntamente por las carteras de Administración Penitenciaria y de Educación, en el que la Educación en las Prisiones sea tratada según el marco de la política penitenciaria nacional;
23. la formación continua de los profesionales que actúan en el sistema penitenciario se realice de forma integrada, con atención a diversas áreas, como salud, educación, deporte, cultura, seguridad, asistencia psicosocial y demás áreas de interés, para contribuir a una mejor comprensión del tratamiento penal y a la mejora de las diferentes funciones de cada segmento;
24. En el ámbito de sus proyectos político-pedagógicos, las escuelas de formación de profesionales penitenciarios actúen de forma integrada y coordinada a fin de llevar a cabo la formación continua de todos los profesionales participantes y la mejora en las condiciones de oferta de la educación en el sistema penitenciario. En los estados en que no existen, que sean creadas, de conformidad con la Resolución n.º 04 del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria;
25. Las instituciones de enseñanza superior y centros de investigación sean considerados como colaboradores en el proceso de formación de los profesionales del sistema, en la ejecución de proyectos de formación y en la organización de acervos bibliográficos;
26. La formación de los funcionarios de prisiones contemple en su propuesta pedagógica la dimensión educativa del trabajo de esos profesionales en relación con el preso;
27. Los estados estimulen la creación de espacios de debate, formación y reflexión y discusión, como foros y redes que mediten sobre el papel de la educación en las prisiones;

28. Las carreras superiores de graduación en pedagogía y otras licenciaturas incluyan en sus currículos la formación para la EJA y, dentro de ella, la Educación en las Prisiones;
29. Los educandos y educadores reciban apoyo de profesionales especializados (psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.) para la constante mejora de la relación de enseñanza-aprendizaje;
30. Los presos que cuenten con un perfil y una formación adecuados puedan actuar como monitores en el proceso educativo, recibiendo formación continua acorde con sus prácticas pedagógicas, con derecho a remisión de penas y a remuneración;

C – ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Las propuestas de este eje pretenden garantizar la calidad de la oferta de educación en las prisiones, a partir de los fundamentos conceptuales y legales de la educación de jóvenes y adultos, así como los paradigmas de la educación popular, basada en los principios de autonomía y de emancipación de los individuos del proceso educativo. En este sentido, de acuerdo con los participantes del seminario, para garantizar una educación de calidad para todos en el sistema penitenciario, se considera importante que:

31. Se cree un reglamento escolar propio para la atención en los establecimientos de enseñanza del sistema carcelario, con la intención de preservar la unidad filosófica, político-pedagógica, estructural y funcional de las prácticas de educación en las prisiones;
32. Cada estado elabore sus propios proyectos pedagógicos para la educación en las prisiones, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones de la educación (escolarización, cultura, deporte y formación profesional) y considerando la realidad del sistema carcelario a la hora de proponer las metodologías;
33. Se estimule la producción de material didáctico específico para la educación en el sistema penitenciario, para complementar los recursos de EJA de la gestión local;

34. Se elabore un currículo propio para la educación en las prisiones que tenga en cuenta el tiempo y el espacio de los individuos de la EJA en ese contexto y que afronte los desafíos que plantea en términos de su reintegración social;
35. Esa propuesta curricular sea elaborada a partir de un Grupo de Trabajo que escuche a los sujetos del proceso educativo en las prisiones (educadores, educandos, gestores del sistema carcelario, agentes penitenciarios e investigadores de EJA y del sistema carcelario);
36. La educación de jóvenes y adultos en el sistema penitenciario incluya la formación para el mundo laboral, considerado como un espacio para la construcción de la autonomía del sujeto y de desarrollo de sus capacidades profesionales, intelectuales, físicas, culturales y sociales;
37. Los familiares de los presos y la comunidad en general sean estimulados, siempre que resulte posible, a acompañar y participar en actividades educacionales que contribuyan al proceso de reintegración social;
38. Se amplíen las posibilidades de educación a distancia en sus diferentes niveles, con excepción de la enseñanza básica;
39. Se amplíen las posibilidades de uso de tecnología en las salas de aula de las instituciones penitenciarias, para enriquecer la relación de enseñanza-aprendizaje;
40. Se garantice la autonomía del profesor en la evaluación del alumno en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ENVÍO DE PROPUESTAS

El gobierno federal y los gobiernos de los estados, así como la sociedad civil, deben trabajar para refinar y plasmar en la práctica estas propuestas. Eso exige el mantenimiento de los vínculos y

compromisos conquistados con el Proyecto *Educación para a Liberdade* y con el Seminario Nacional por la Educación en las Prisiones; así como avanzar para transformarlas en fundamentos de una política pública consistente para el sector.

Para ello, *los órganos federales pueden adoptar desde ya el criterio de la sintonía con el presente documento en la financiación y evaluación de acciones locales relacionadas con la educación en las prisiones.*

Además, *sus propuestas pueden someterse a la apreciación del Consejo Nacional de Educación (CNE) y del Consejo Nacional de Política Criminal y Penitenciaria (CNPCP), y contribuir así con los debates y medidas que adopten los gobiernos en otro momento.*

APRENDER Y DESAPRENDER¹

Marc De Maeyer²

Con ocasión de un viaje anterior por Brasil, visitando una prisión en Florianópolis, pude leer el siguiente cartel que había hecho un preso:

“Aprendemos siempre, hasta cuando no queremos aprender”

Es cierto. Y, sin embargo, en lugar de hablar otra vez sobre lo que podría hacerse de nuevo, de forma diferente o con mayor empeño en la cárcel, podría optar por una perspectiva a un tiempo más optimista y más cínica:

- más optimista, dando por hecho que siempre se aprende mucho en la cárcel;
- más cínica, pensando en lo que se aprende, de manera informal y permanente.

Quiero aclarar que no voy a hablar aquí de las prisiones brasileñas, sino de las cárceles que he visitado por el mundo y de la conversaciones que he tenido con presos, ex presidiarios, educadores, administradores y también oyendo lo que dice la opinión pública sobre los presos.

¹ Trabajo presentado durante el *Seminario Nacional por la Educación en las Prisiones*, celebrado en Brasilia los días 12, 13 y 14 de julio de 2006.

² Marc De Maeyer es investigador senior en el Instituto de la UNESCO para la Educación a lo Largo de Toda la Vida. También es coordinador del Programa Internacional de Educación en las Prisiones. Es belga y fue, anteriormente, director de la Oficina Norteamericana del Consejo Internacional del Bienestar Social. También ha sido profesor y editor de diferentes filmes sobre alfabetización, abandono escolar y personas con necesidades especiales.

Lo que todos aprenden en la cárcel no son programas detallados, módulos estructurados o currículos pensados por especialistas en educación. En la cárcel, como en otros lugares, hay necesidades. Necesidades y urgencias. Necesidad y urgencia de sobrevivir en el universo carcelario, necesidad y urgencia de conocer las redes de influencia, necesidad y urgencia de integrar las actitudes que serán valoradas positivamente para salir antes de la cárcel, necesidad y urgencia de saber cómo mejorar su cotidiano, necesidad y urgencia de conservar un mínimo de intimidad, necesidad y urgencia de, simplemente, existir. En esas condiciones, se aprende rápido y se va directamente a lo esencial.

Esos aprendizajes se harán gracias a la educación entre pares (*peer education*), de manera informal, permanente, en grupo. Se aprenden actitudes y comportamientos, que se convertirán en reflejos. Estamos, ciertamente, en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida que no para en la cárcel (excepto para algunas personas y en determinados países). Todos esos aprendizajes son pertinentes, innovadores y dinámicos. Podemos decir que responden a una demanda y que la oferta educativa está efectivamente disponible.

Esos presos desarrollan una estrategia de aprendizaje; buscan medios para conseguir, a corto plazo, sobrevivir en la cárcel y, a medio plazo, adoptan actitudes necesarias para conseguir salir de la prisión más rápidamente. Aprenden una serie de cosas que les permitirán dejar lo más rápido posible un lugar que no les gusta, un ambiente y unos colegas que tampoco soportan. Esos aprendizajes son funcionales, perfectamente adaptados y corresponden muy bien a lo que denominamos educación a lo largo de toda la vida.

Al mismo tiempo que los presos adquieren esos aprendizajes informales y esenciales, la prisión les enseña, debido a su estructura, a desaprender, a ser pasivos:

- Se come cuando se recibe la comida: no será necesario hacer la compra, organizar el presupuesto, preparar los alimentos, fregar los platos etc.

- Se aprende a obedecer sin preguntar el porqué y no se toma ninguna iniciativa que pudiera desorganizar el orden del medio en que se encuentra: el preso deberá ser pasivo, deberá ser mandado. Será un buen prisionero, tras haber sido un mal ciudadano.
- Se aprende a vivir sin preocuparse de un presupuesto, sin pensar en el mantenimiento de la residencia ni establecer un horario en función de la vida dentro y fuera de la cárcel. Hará como todos, sin muchas decisiones que tomar, siete días por semana.
- Se trabaja por un salario que en realidad no es tal.
- Se aprende a perder su intimidad, a vivir en un mundo homogéneo, sin relaciones afectivas, sin amor.

El preso tendrá que desaprender todo lo que hubiera sido necesario adquirir para ser, al salir de la cárcel, alguien dinámico, organizado, estructurado, capaz de administrar las relaciones humanas, sociales y afectivas.

Soy consciente de haber presentado aquí una visión, sin duda, un tanto caricaturesca de la realidad carcelaria, pero ustedes saben tan bien como yo que no es totalmente falsa: haciendo abstracción del humor y del cinismo, sabemos que hay una parte de realidad en lo que acabo de decir:

- los presos aprenden diariamente en las prisiones actitudes, comportamientos, valores y redes que no constituyen una preparación para la salida del presidio. Paradójicamente, sin embargo, el tiempo de encarcelamiento debería ser un momento de evaluación y de aprendizaje, que persiguiera su reinserción.
- Los presos aprenden diariamente en la prisión a vivir sin presupuesto, sin convivir prácticamente nunca con el sexo opuesto. Aprenden a “ser” en un espacio y tiempo indiferenciados.
- La estructura misma de la prisión hace que – independientemente del país y de los medios empleados – se aprendan cosas que no deberían aprenderse y no se aprendan otras que deberían aprenderse, a fin de cuentas.

No es nuestro papel imaginar aquí una alternativa al encarcelamiento. Hay que constatar, simplemente, que no ha habido grandes progresos en el tratamiento social de los infractores. Evidentemente, muchos países suprimieron la pena de muerte. Ya no estamos en la época de la expulsión o de la horca en la plaza pública, pero no ha habido grandes avances. La prisión tiene esa estructura por falta de alternativa; supone un fracaso para quien llega allí y también para la sociedad, que todavía no ha encontrado nada más allá de la negación del espacio y del tiempo para algunos de sus miembros que, ciertamente, no son ángeles y ante quienes es necesario estar protegido.

Lo que se presenta como alternativa al encarcelamiento en realidad no abre nuevas perspectivas. Los trabajos comunitarios o la “pulsera electrónica”, que buscan reducir el número de presos en cárceles masificadas y minimizar los efectos negativos del encarcelamiento, no resuelven en modo alguno las contradicciones inherentes del sistema.

En esas condiciones, ¿qué pueden hacer los educadores? ¿Qué pueden hacer en un lugar en el que se encuentran de forma reglamentada y a menudo en número muy reducido con permiso para entrar “para hacer educación”?

¿Qué podemos hacer en un lugar en que los individuos están encerrados en su presente y el único futuro coincide con la fecha de salida de la cárcel? Para educar, para educarse, es necesario tener una visión optimista del futuro. Se necesita una experiencia positiva del aprendizaje. Es necesario acumular experiencias positivas y registrar los estímulos de los colegas.

Exagerando un poco, se podría decir que la prisión y la educación ciudadana son dos nociones y dos realidades antagónicas, contradictorias. Y, en esas condiciones, ¿qué puede hacerse? ¿Mantener el cinismo y el desánimo? ¿O, pese a todo, intentar hacer algo con los adultos para quienes no funcionó la educación formal.

Mis sugerencias se derivan de lo que tuve ocasión de ver visitando prisiones en decenas de países de África, Asia, América Latina y

Europa. Ciertamente existen otras posibilidades, siempre y cuando no se utilice la educación de forma instrumental y no exijamos de ella lo que no puede realizar.

Nuestro punto de partida es claro: la educación es un derecho de todos (luego también de los presos); no es un privilegio ni un servicio de pago. Nosotros, los educadores, afirmamos que los momentos de aprendizaje en la cárcel pueden, en ocasiones, constituir una segunda oportunidad para personas que no gozaron de una primera.

Necesitamos encontrar pistas para que los presos puedan experimentar en la cárcel momentos de aprendizaje, de experiencias satisfactorias, de encuentros que no constituyan relaciones de fuerza, momentos de reconstrucción de la propia historia, espacios para expresar emoción y realizar proyectos. Llamémosle a eso: educación en la cárcel.

Se trata de proponer nuevas situaciones de aprendizaje, nuevas enseñanzas:

- en las contradicciones que he presentado sucintamente,
- en un sistema penitenciario que existe y seguirá existiendo, sin duda, por mucho tiempo todavía, con presupuestos muy reducidos para su funcionamiento e insignificantes para educación;
- para personas que, en general, tienen un nivel educativo inferior a la media nacional, que tuvieron pocas experiencias gratificantes en la escuela (en los casos en que tuvieron la oportunidad de ir a la escuela) y que, en todo caso, no piden nada en ese sentido.
- conscientes de que el cuadro institucional y el contexto específico no se modificarán y de que se habrá de trabajar con esas contradicciones. Con frecuencia, los educadores comenzarán con dificultades de aceptación por parte de los agentes penitenciarios para intentar responder a una demanda que, cuando existe, es confusa.
- reconociendo que mediante las momentos de educación se propondrán actitudes, valores y aprendizajes que están en contradicción fundamental con el universo carcelario.

Estamos aquí para:

- garantizar que se respete el derecho a la educación en tanto que derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- garantizar que la sociedad civil (representada por los profesores o por miembros de organizaciones no gubernamentales) pueda continuar entrando en los presidios y evitar así que ese universo totalmente aparte sea un mundo todavía más cerrado, donde nada de lo que se vive allí sale al exterior.
- evitar que las necesidades de los presos sean cubiertas por el mercado, o sea, evitar la privatización de la educación en las cárceles, o por otros grupos activistas o religiosos.

Estamos aquí igualmente sabiendo que no se puede hacer abstracción de la motivación profunda de nuestras intervenciones en la cárcel: ¿qué nos lleva a decir que es importante, cuando hay tanto por hacer, a nuestro alrededor y en el otro extremo del planeta, con personas y para personas mucho más simpáticas que ciertos presos?

La educación es un proyecto de largo plazo. Es asimismo un ejercicio permanente y una exigencia de coherencia entre todos los actores –padres, profesores de primaria y de secundaria, sociedad civil, movimientos juveniles – para que los jóvenes entiendan bien esos mensajes. Lo mismo sucede en el ámbito de la educación de adultos: los adultos expresan el deseo de aprender según su situación profesional, familiar, sus objetivos profesionales y vitales.

¿Qué coherencia educativa puede desarrollarse en las prisiones, teniendo en cuenta que, entre las pocas personas que están en contacto constante con los reclusos (agentes penitenciarios, equipo médico, etc.), no todos se proponen escuchar ni se preocupan por coordinar intervenciones coherentes? Sus actitudes y prácticas profesionales contradicen en ocasiones las directrices del Ministerio de Educación y la visión de la sociedad de las ONG.

De esta forma, se llega a una primera exigencia:

1. la educación en la prisión no es la educación de prisioneros, sino la educación permanente de todos aquellos que tienen algún vínculo con la prisión: presos, equipo de guardias, familiares de los reclusos, profesionales externos que intervienen en la vida cotidiana de las prisiones, etc. Creo que nos encontramos ante el desafío esencial de la educación a lo largo de toda la vida. Es el conjunto de actores que debe incluir lo que se denomina educación en prisión. La educación la harán todos, no solo los educadores. Tal como es la cárcel, será necesario reforzar – en las respectivas prácticas profesionales – las actitudes educativas de los diversos actores.
2. Una segunda exigencia se desprende inmediatamente de la anterior: la autoridad pública debe asumir la tarea de coherencia y de coordinación. Creer que se educa simplemente distribuyendo, por medio de empresas privadas, manuales o módulos educacionales en CD-ROM, significaría menospreciar la tradición educativa del conjunto de países del mundo. La autoridad pública es el garante de la educación para todos; debe garantizar coherencia, estimularla, buscarla y ser su guardiana. Hay en la educación una especie de gratuidad, de descubrimiento y de continuidad que no podrá ofrecer ninguna empresa privada. Por consiguiente, la educación en prisión ni puede ni debe ser privatizada, ni por el mercado ni por las iglesias. Esa problemática de la educación en las cárceles debe ser abordada por el conjunto de los ministerios. Aunque resulta evidente que debe existir una coordinación entre los ministerios de Justicia y de Educación, otros también deberían desempeñar un rol en ese asunto: el Ministerio de Asuntos Sociales y de la Familia, el de Salud, el de Trabajo etc. Una coordinación nacional de los diversos poderes públicos sería un instrumento esencial y coherente.
3. Se sigue también una tercera exigencia: dar espacio al educador. Aprender es inicialmente el encuentro con otra persona; aprender no es simplemente grabar conocimientos, sino también enfrentar al otro, aprender con él. Tal afirmación no

resulta obvia para presos que, en ocasiones, no tienen hábito de escuchar, recibir o ser corregidos durante un ejercicio. Tomemos el ejemplo de las nuevas tecnologías, presentadas a veces como solución para la generalización de la educación en la prisión. Todas las evaluaciones de las prácticas en informática o de métodos autodidactas en prisión insisten en el hecho de que los presos exigen la presencia del profesor; no sólo para responder a preguntas técnicas, sino también para reunirse con alguien. El estudio por correspondencia o el estudio solo frente a la pantalla del ordenador son posibilidades extraordinarias para ustedes y para mí, es decir, para personas que ya han tenido experiencias positivas de aprendizaje. Nosotros ya tuvimos oportunidad de aprender a aprender. Sin embargo, no se aprende solo a aprender solo.

Tras haber enumerado esas tres exigencias, ¿qué se puede hacer en las prisiones? ¿Qué proyecto educativo puede desarrollarse en un lugar cuyos ocupantes ansían abandonarlo lo más rápidamente posible?

Cuando visito prisiones donde hay mil presos y me enseñan las tres o seis salas de clase, comprendo que, aunque la educación en prisión debe, por un lado, ser optimista y exigente en su enunciado, sin embargo es modesta por necesidad.

Modestamente propongo cuatro caminos:

- 1. Constitución de espacios de aprendizaje:** ¿cómo pueden convertirse las bibliotecas de nuestras prisiones en lugares de aprendizaje y de información sobre salud, derecho al voto, solución de conflictos e información social? ¿Cómo garantizar que contengan libros y documentos interesantes, adaptados al público, actualizados y que dejen de recibir las sobras de las otras bibliotecas? En algunas bibliotecas he visto informes extremadamente técnicos de reuniones de comisiones sobre comercio internacional, evidentemente cubiertos por una gruesa capa de polvo. Sin embargo, era una biblioteca. ¿Tiene que ser la prisión el destino de todas las sobras? Pero también he visto bibliotecas que realizan un trabajo excepcional con

medios harto modestos y un personal muy motivado. Con frecuencia olvidamos que quienes trabajan en las bibliotecas (a veces, los propios presos) podrían y deberían estar entre los pilares de la educación en la prisión.

La biblioteca podría ser, además, un lugar de encuentro con la familia. Naturalmente, no es una cuestión fácil, pues la prisión es un lugar difícil de administrar y el traslado de decenas de presos no es cosa simple. Una vez creados esos espacios de lectura y de documentación, ¿qué hacer para que los presos puedan acceder a ellos con total autonomía? Se requerirían no solo decenas de bibliotecarios que aprendieran y fueran capaces de orientar la elección de los presos – que, en su mayor parte, nunca o solo raramente han estado en una biblioteca de verdad – así como decenas de guardias que cuidaran del traslado de los presos entre las celdas y la biblioteca.

Pero eso se mantiene como una primera pista: mejorar el acceso a las bibliotecas, tener varios espacios de bibliotecas en cada prisión, transformarlos en espacios de encuentro, de aprendizaje, de elección, de apertura, de debate.

- 2. Valorización de las experiencias adquiridas:** valorización de los conocimientos individuales y no sacralización de las experiencias. Recordemos: aprendemos hasta cuando no queremos aprender. Gracias a las experiencias educativas y a los encuentros con educadores y profesores (nuestra tercera exigencia pedía que nos colocáramos en el lugar de los profesores), el preso puede iniciar su evaluación de conocimientos y competencias. Esta operación es más que un mero inventario de las cosas que sabemos y de las que no sabemos. Supone correr el riesgo de proyectar al revés la película de su existencia y buscar una coherencia (y una explicación para la actual reclusión). Significa también descubrir pistas para el futuro. Descubrir que se saben hacer ciertas cosas, que se posee alguna habilidad. A partir de esa constatación, no cabe duda de que se puede construir un proyecto realista. Se trata de aprender que no estamos condenados a la impotencia.

Antes de valorar determinadas conquistas, es necesario tener consciencia de las mismas; saber cuál es la parte resultante de decisiones y la parte de la fatalidad en su vida. La persona del cuarto mundo vive frecuentemente su historia como una acumulación de incidentes, o incluso de accidentes y fatalidades, y no como la construcción de un destino individual y social con la ayuda de personas de confianza e instrumentos más o menos apropiados.

Es una dimensión esencial de la educación en prisión: es de desear que las historias personales puedan ser contadas, comprendidas, analizadas y reapropiadas. Es obvio que el contexto de confianza y de confidencialidad debe preservarse y que no se puede confundir el dossier penal con el dossier pedagógico. Decir, comprender y expresarlo es posible en la cárcel sin entrar en el psicoanálisis o con vistas a un tratamiento terapéutico. Educar será reunir los fragmentos. La reunión de los fragmentos se hará mediante la educación no formal: la teatralización, experimentar emociones a través del dibujo, de la poesía, la escritura, entre otras formas, pero también trabajar con las actitudes. Reunir los fragmentos supone, en ocasiones, encontrar la motivación para aprender a leer y a escribir, siempre y cuando no se reduzca la alfabetización a un acto técnico (volveremos sobre esta cuestión más adelante). Aprender a leer y a escribir su relación en el mundo. Aprender a leer y a escribir significa el encuentro del sujeto y de la letra.

- 3. Apoyo a las experiencias de estudio en familia:** esta es una continuación de las dos primeras pistas. En espacios educativos, como las bibliotecas, y reconociendo los conocimientos que ha adquirido el adulto (padre o madre de familia) se puede – tal como ocurre en algunos raros países– organizar momentos durante los que los niños pueden estudiar con su padres encarcelados. Eso convierte las visitas a la cárcel en menos artificiales, devuelve al padre o a la madre su papel educador y se evita, sin duda, el alejamiento escolar de los niños que viven en un medio familiar aún más fragilizado

debido al encarcelamiento de uno de sus progenitores. Esta sugerencia no puede, ciertamente, aplicarse en todos los lugares, pues supone que el padre o la madre estén presos en un lugar cercano a la familia, que los contactos sean deseables y que haya un acompañamiento de ambos lados. Es una pista que ha de ser estudiada. No es generalizable, pero la educación, tanto en la prisión como fuera de ella, es un conjunto de decisiones diferentes, dirigida a públicos diferentes y reconocidos como diferentes y capaces de elegir.

- 4. El problema de la formación profesional:** ¿se debe aprender una profesión en la cárcel? ¿Es esa la clave de la rehabilitación? Evidentemente, nadie dirá que la educación profesional no es importante. Si estamos aquí es porque aprendemos nuestra profesión o porque contamos con los medios para adaptarnos a una profesión nueva o para ejercer funciones que no se aprenden en la escuela. No sé en qué escuela debería haberme matriculado para aprender la profesión que ejerzo actualmente. Sin duda, aprender portugués, pero luego...

Una vez más, es preciso ver la problemática en toda su complejidad y no como una secuencia de aprendizajes. Existe la dimensión de la motivación: sabemos que un determinado número de reclusos proceden de una familia o un medio pobre, en el que había poco o ningún trabajo. Aprendió mucho más a buscarse la vida que a trabajar. Para gran número de presos se cumple esa regla. Entonces, ¿por qué ir a la escuela?

Está también la cuestión de la seguridad: si ni siquiera las bibliotecas pueden funcionar como deberían para centenares de presos, qué decir de talleres de formación profesional que deberían recibir 20 ó 30 presos, entregándoles serruchos, martillos, tijeras, en fin, gran número de herramientas peligrosas. Aquí hay un problema específico.

Otra cuestión son las condiciones materiales: el número de talleres, la formación de los instructores, su encuadramiento, salario y la supervisión de los mismos.

Existe además el problema del traslado de los presos de una prisión a otra: ¿qué se puede aprender en módulos cortos?

Y luego está la cuestión de los contenidos: ¿se ofrecerán profesiones tradicionales, o algo que vaya más allá de los cursos de corte y confección o de manicura para las mujeres presas?

Suponiendo que todo eso se resuelva y que el preso tenga tiempo de seguir la formación que escoja, que tenga éxito y que la profesión tenga buenas salidas profesionales, ¿qué pasa cuando el preso sale de la cárcel? ¿No habremos fabricado, aunque involuntariamente, una nueva desilusión? El mercado de trabajo es limitado, la falta de experiencia profesional y los vacíos en el currículum vitae harán que su contratación sea más lenta.

Y aun suponiendo que todo eso se resuelva: ¿qué sucede una vez que el ex preso es contratado para un trabajo para el que ha sido formado? Su trayectoria vital así como su paso por la cárcel le dieron mensajes muy contradictorios respecto a las actitudes y al comportamiento en los talleres. ¿Cómo aceptará la jerarquía, las observaciones de los superiores, el horario de trabajo, sus dificultades, las obligaciones sociales? No habrá aprendido eso antes en la cárcel, no ha aprendido en la cárcel. Simplemente, ha aprendido a disimular para poder salir de la cárcel lo más rápidamente posible. ¿Cómo conservar su empleo, en esas circunstancias? ¿Y cómo, al tiempo que lucha para conservar el empleo, buscar una vivienda, reconstruir relaciones humanas y sociales, cuando se había desaprendido en prisión? ¿No se está yendo hacia un nuevo fracaso? Desgraciadamente, sabemos que sí, y sabemos también que no es un motivo para no favorecer la formación profesional.

Las cooperativas que acompañan a los presos en prisión y tras su salida son, sin duda, estructuras que trabajan con la globalidad de la problemática; existen buenas experiencias en el mundo.

Se plantean en este punto otras dos exigencias:

- a) **la educación nunca debe justificarse por objetivos de rehabilitación.** No estamos seguros de que gracias a la educación la reincidencia disminuya (¿en una semana, un mes, en diez años? ¿Cómo evaluarlo?). Incluso aunque la educación no tuviera ningún efecto sobre la reincidencia, el derecho a la educación debe respetarse y preservarse. La educación nunca debe ser instrumentalizada. Es un derecho, simplemente. No debemos explicar ni convencer.
- b) **El trabajo propuesto en los talleres, a veces en el mismo horario que la educación, debería siempre incluir una dimensión de formación.** De no ser así, habrá un mensaje contraeducativo en la prisión: el trabajo no es gratificante, está mal remunerado, es fastidioso. Nada más que salga de la cárcel el preso buscará otras opciones, dejando de lado el trabajo repetitivo, no valorizado, automático.

Antes de concluir, me gustaría decir algo sobre el problema específico de la alfabetización.

No ha de ser en el país de Paulo Freire donde tendré que anunciar que el analfabetismo de los presos, ya sean nacionales o inmigrantes, es una de las causas de la pobreza y que en ocasiones puede conducir a comportamientos infractores. Evidentemente, los pobres no son infractores natos, pero sabemos que la pobreza puede generar mecanismos de supervivencia que no siempre están en conformidad con la ley.

Alfabetizar no es solo aprender a leer y a escribir; alfabetizar no es simplemente conocer las letras. Es suscitar y sustentar la motivación para un aprendizaje que no siempre habrá de ser funcional.

Es necesario contar en la prisión con material adaptado, trabajar a partir de las historias vitales, vincular la alfabetización a las preocupaciones individuales, familiares, sociales, culturales y económicas del individuo y de su medio. La alfabetización es un proceso, no una clase. No se alfabetiza de la misma forma en que se decide mejorar un objeto.

No existe un antes que no estuviera bien y un después que no pueda estar mejor. Se trata de acompañar a individuos reconocidos como tales quienes, intuitivamente, quieren participar y comprender, ser un poco más padre o madre, un poco más elector, un poco más consumidor informado, un poco más paciente preocupado con la salud. Un poco más o un poco mejor...

En conclusión:

1. Incluso en caso de que se conquisten los medios económicos, no es seguro que la educación en prisión disminuya la tasa de reincidencia. Poder inscribirse en un proceso educativo organizado y garantizado por los poderes públicos es un derecho de todos y, en consecuencia, también de los presos – sin otra justificación.
2. La educación nunca debe justificarse en función de su finalidad económica; debe ser un instrumento de construcción de la confianza en sí y de sus relaciones sociales. Esto también se aplica a los presos.
3. Educar es proponer un contenido que contradiga el aprendizaje informal de la prisión y los mensajes difundidos por los colegas y por la televisión. Educar es ir al encuentro de una persona que está en una situación incoherente y transitoria.
4. Si por educación en prisión entendiéramos apenas “entrenamiento”, sin considerar el contexto específico y las demandas implícitas, no estaríamos educando, sino simplemente transformando infractores en infractores inteligentes – son palabras de un autor cuyo nombre he olvidado. Tiene bastante razón.

Si fuera necesario hacer una primera recomendación, me atrevería a hacer esta que, a mi modo de ver, resume lo que he intentado compartir con ustedes:

Sería necesario que un porcentaje de los costos de un preso (independientemente de la suma, que varía según los países) se dedique **obligatoriamente** a la educación en prisión.

Para concluir, diré que se aprende hasta cuando no se quiere aprender.

El problema es que en la cárcel, contrariamente a su vocación primera, no se ofrece una educación digna de ese nombre. En esas circunstancias, el preso continuará aprendiendo lo que se encuentre por el camino.

Lo que debemos hacer es valorizar los conocimientos, identificar las enseñanzas que llevan al fracaso en un determinado momento y proponernos construir juntos una visión más positiva de la educación a lo largo de toda la vida, independientemente de cómo sea la vida. Es falso que en prisión comience un aprendizaje: ¡se continúa!

La educación en prisión significa la reconciliación con el acto de aprender.

La educación en prisión quizás sea también la reconciliación con el placer de aprender.

PERSPECTIVA COMPARADA DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS. SÍNTESIS PARA VINCULAR LA EDUCACIÓN Y LA JUSTICIA¹

*Hugo Rangel*²

OBSERVATORIO INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES

Buenos días. Quisiera agradecer a los organizadores de la UNESCO, del Ministerio de Educación y en especial a Michelle Morais por su invitación y su ayuda para asistir a este evento.

Resulta complejo hacer un retrato global de la educación en las cárceles en el mundo. Por una parte, se puede hablar de los sistemas educativos en los diversos países, pero muchas veces los sistemas no ilustran qué pasa en las prisiones. Por ello es necesario conocer los diferentes contextos en los que se desarrollan dichas prácticas educativas. Es decir, disponer de una perspectiva general que nos ayude a entender las políticas y su incidencia en los internos. A tal efecto, hay que observar los contextos que dan origen a las prácticas educativas para evitar generalizaciones artificiales.

¹ Trabajo presentado durante el Seminario Nacional por la Educación en Prisiones, realizado en Brasilia del 12 al 14 de julio de 2006.

² Hugo Rangel es investigador de postdoctorado en la Universidad de Québec, Montreal. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, el SNI. Ha concluido su Maestría en Sociología en la Universidad de Montreal y su Maestría en Cultura y Valores en Educación en la Universidad McGill. Es director del Observatorio Internacional sobre la Educación en Prisiones y ha desarrollado varios proyectos sobre educación en prisiones en colaboración con instituciones internacionales. Es además fundador del Centro para la Educación y la Diversidad.

Procederé a una breve revisión general por continentes basada más en tendencias y condiciones que en estadísticas. En Latinoamérica, me detendré en unas observaciones de carácter social y político y posteriormente expondré una serie de notas a manera de síntesis del estudio comparado:

EUROPA OCCIDENTAL

Durante mucho tiempo, las tasas de encarcelamiento permanecieron constantes. Sin embargo, en algunos países existe una tendencia de crecimiento acelerado de la población carcelaria. Así, en Alemania e Inglaterra aumentó el número de reclusos. España es el país con la mayor tasa de Europa Occidental. Holanda cuenta con una tendencia similar, pues pasó de 7 a 20 mil presos en 13 años. Consecuencia de ello es un evidente deterioro de las condiciones de vida y la reducción de las opciones educativas para los presos, como sucedió en España e incluso en Holanda.

Algunos países han implementado políticas que promueven el estudio por parte de los presos. Así por ejemplo, en Bélgica, el pago de cursos por ley supone, aunque sea simbólico, un incentivo positivo y que elimina una competencia absurda entre el trabajo y el estudio. Pese a ello, siguen siendo minoría los presos que asisten a los cursos.

Cabe destacar que en Europa Occidental se da una sobrerrepresentación de minorías étnicas en las prisiones. Este hecho nos ofrece una idea de la disfuncionalidad de la estructura social. Las sociedades desarrolladas presentan importantes problemas en sus sistemas judiciales que desfavorecen de diversas formas a las poblaciones inmigrantes. La exclusión social y económica es evidente. Una visión global posibilita que los países puedan cooperar para ofrecer pautas de solución a las migraciones y sus efectos.

En cuanto al modelo de educación, éste es variado, pero prevalece el modelo de talleres técnicos, que no existe solamente en Europa, sino en muchos otros países. Este modelo es complementario a las

fábricas de compañías privadas. Los talleres suelen estar al servicio de dichas fábricas. Los cursos consisten en realizar trabajos en los talleres, y a menudo se reducen a los contratos de dichas fábricas. Sin embargo, en Francia, este modelo de talleres es cuestionado por los administradores y políticos. Dicho modelo no ha respondido a las necesidades educativas de la población carcelaria. El Senado de este país hizo un llamamiento a la revisión de este modelo, que puede convertirse en una fuente de empleo dependiente, flexible y barata. Pero que en ocasiones no conlleva ninguna formación y ninguna utilidad para el preso.

Por otra parte, la formación de los guardias existe, pero se hace de manera aislada en instituciones jerarquizadas, como en Italia o Grecia. Por ello, no existe una sensibilización real hacia los problemas de los presos.

En lo que respecta a los países escandinavos, estos tratan de formar guardias de una forma flexible. Por ejemplo, Noruega cuenta con un programa llamado "Más que Guardias", dedicado a la formación y sensibilización del personal de seguridad para que trate de manera adecuada a los presos. En estos países destaca el éxito de las prácticas educativas, consecuencia de bajas tasas de encarcelamiento, así como menores índices de violencia y reincidencia. Las prácticas educativas en las prisiones están orientadas a formar una mayor independencia del preso, como en Dinamarca. De esta manera el preso no se percibe como un usuario pasivo de los servicios penitenciarios. Los presos cocinan, lavan su ropa y compran sus objetos de uso diario. Esto supone un aprendizaje de gran utilidad para los presos, a menudo dependientes de los servicios penitenciarios, con lo que se vuelven incapaces de ser funcionales en situaciones de la vida cotidiana.

Es importante señalar la existencia de cursos que atienden a problemas concretos de infracciones sociales frecuentes, como talleres para personas que conducen en estado de ebriedad. Por otra parte, existen programas de relación con la comunidad y con víctimas de la criminalidad, como en Suecia. Este hecho hace que cuente cada vez con mayor apoyo de la opinión pública.

Existen, por otra parte, programas que aceptan la existencia de problemas en el interior de las prisiones, como el consumo de drogas. Aceptar esta realidad es ciertamente difícil para las autoridades penitenciarias de cualquier país. Sin embargo, esa aceptación supone en gran medida afrontar el problema. Esto muestra la necesidad de programas educativos, que requieren complementariamente apertura y voluntad política para mejorar las prisiones. Por ejemplo, en Holanda y otros países han adoptado medidas contra el contagio de enfermedades infecciosas mediante la distribución de agujas para presos usuarios de drogas inyectables.

En cuanto a un expediente pedagógico individualizado, en Inglaterra, una comisión parlamentaria analizó la situación de la educación en prisión en ese país y concluyó en la necesidad de un sistema individual de aprendizaje en función de la sentencia. Efectivamente, este expediente pedagógico, que está siendo discutido en Bélgica y en Francia, puede ser una herramienta útil si se aplica en función del proceso del detenido y si trasciende una función burocrática.

En suma, en Europa debemos retener la visión que priva la tolerancia sobre una falsa eficacia de la encarcelación como fin que supone la dureza de la ley. Nótese que en Europa, a pesar de algunas excepciones, persiste un sistema laico y público de enseñanza en los centros penitenciarios.

EUROPA ORIENTAL

Los países de esta región tienen evidentemente menos recursos, lo que implica sobrepoblación de las cárceles y escasas opciones de educación y atención para los reclusos. También son escasas las opciones para las mujeres, quienes a veces, como en Bulgaria, no reciben ni siquiera los tradicionales cursos de cocina o costura.

Estas condiciones de extrema precariedad ocasionan enfermedades infecciosas, como tuberculosis en la República Checa, y VIH en un porcentaje importante de los presos, particularmente entre las mujeres.

Digna de mención es la inconsistencia existente entre las leyes y las posibilidades de implementarlas. Por ejemplo, en varios países, como Hungría y Bulgaria, existen leyes que detallan cada aspecto de la educación, aunque en realidad no existe educación en las cárceles.

Cabe mencionar que ciertos acuerdos de cooperación internacional, como los que financia Finlandia, han servido para desarrollar proyectos de educación en esta región.

A pesar de la escasez de recursos, existen, aunque de forma aislada, numerosos proyectos educativos en desarrollo. Así, en Rumania, los proyectos de educación no formal y los proyectos para jóvenes han cosechado resultados positivos. No obstante, es difícil superar el retraso de décadas de abandono total de las prisiones.

ESTADOS UNIDOS

Para América Latina es muy importante observar el contexto de los Estados Unidos y, sobre todo, contemplar sus límites como sistema y la imposibilidad de extrapolar dicho modelo.

Las políticas sociales conservadoras excluyen a las minorías y marginan aún más a los pobres. Además, polarizan la sociedad. Así, la política social punitiva envía a las personas indiscriminadamente a la prisión, acentuando la marginación y la polarización. Las políticas del partido republicano son contradictorias, ya que por una parte se promueve la encarcelación y la punición y al mismo tiempo despojan a las prisiones de los fondos mínimos de subsistencia y, por supuesto, de los destinados a la educación. Este contexto ha llevado al desarrollo del sector privado en los centros penitenciarios.

Asimismo, la disminución de presupuesto ha hecho que se reduzcan los programas educativos en los estados que tenían más programas: Nueva York, Filadelfia y Maryland. En estados como California los programas son casi inexistentes. Los grupos religiosos ganan importancia, como ocurre en Florida. Las altísimas tasas de encarcelamiento dificultan la oferta de cursos a los más de 2 millones

de presos. Además, la existencia de un número creciente de presos con cadena perpetua (como alternativa a la pena de muerte) afecta a la dinámica de las prisiones. Es más difícil motivar a los presos y encontrar un eco social y un apoyo interno para ellos.

El perfil racial en las prisiones de Estados Unidos es evidente. La tasa de encarcelamiento de la población negra es desproporcionadamente alta: más del 45% de la población de la cárcel es negra, mientras que su proporción en la población es sólo de un 11%.

CANADÁ

El contexto canadiense es interesante comparado con el de Estados Unidos, ya que los diferencian dimensiones sociales y modelos de justicia divergentes.

La tasa de encarcelamiento en Canadá es baja: 107 personas por cada 100 mil habitantes están encarceladas, frente a 724 en Estados Unidos, uno de los países de mayor tasa de encarcelamiento y el de mayor número de reclusos del mundo. Sin embargo, el gobierno conservador prevé la construcción de más prisiones.

La tasa de criminalidad es también muy inferior a la de Estados Unidos. Esto puede explicarse por la existencia de programas sociales y políticas de equidad social. Este contexto social es positivo para el buen desarrollo de programas educativos. Cabe destacar la adaptación de los cursos a los tipos de población en función de las penas y según los recursos disponibles. La experiencia canadiense ha sido relativamente exitosa, porque, según hemos observado, existe una coordinación entre las instituciones y su inserción en el sistema judicial. Hay que subrayar la descentralización de competencias provinciales y federales. Es decir, se trata también de la eficacia del sistema federal y del de justicia.

Sin embargo, los indígenas, como sucede en Australia y Nueva Zelanda, son grupos sobrerrepresentados en las prisiones. Esto es

una expresión de las condiciones de pobreza y salud precaria que viven y, sobre todo, de la falta de alternativas. El gobierno canadiense ha puesto en marcha algunos programas para tratar este problema y tomar en consideración la cultura indígena en las prisiones. Sin embargo, la persistencia de condiciones sociales adversas conlleva la persistencia de altos índices de encarcelamiento.

LATINOAMÉRICA

El análisis de las experiencias de educación en la cárcel en América Latina nos obliga a plantear algunas preguntas básicas, como: ¿qué modelo de sistema penitenciario queremos? ¿Qué modelo de administración de justicia deseamos? Las condiciones desfavorables y la falta de recursos de las prisiones dicen mucho sobre la falta de interés social, con lo que las autoridades de centros penitenciarios no logran convertirla en una prioridad para las autoridades de justicia y educación.

ESCASOS RECURSOS Y PRIVATIZACIONES

Ante los costos de los centros penitenciarios y los escasos recursos disponibles en los países de la región, avanza la tendencia de las privatizaciones de centros penitenciarios en varios países, como Chile, El Salvador o Colombia, entre otros. Gran número de países ha privatizado servicios. Esto nos recuerda que toda participación del sector privado tiene que circunscribirse a un marco democrático y transparente. El problema de la participación privada en América Latina es que a menudo se encuentra fuera de ese marco. Las prácticas educativas deben centrarse en el individuo y en la comunidad. Sin pretender demonizar a las empresas privadas que intervienen en las prisiones, sabemos que algunas veces ésa no es la lógica de algunas de estas empresas. Hay que asegurarse de que así sea.

Al observar la realidad de las prisiones en América Latina, salta a la vista el crecimiento de la población carcelaria, como sucede en Brasil o en México, país que duplicó el número de presos en 10 años.

Este crecimiento es la expresión de políticas nacionales tendientes a disminuir la criminalidad.

VIOLENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA

La violencia se ha apoderado en buena parte de las sociedades de América Latina. Las tasas de asesinatos son alarmantes, las más altas del mundo. Los grupos de tráfico de drogas tienen un gran poder, que se extiende por distintos niveles de la estructura social. Las prisiones resultan especialmente perturbadas. Son focos de violencia, de motines, como vimos recientemente en São Paulo, aunque son numerosos los ejemplos a lo largo y ancho de América Latina. En este contexto, la educación es más necesaria que nunca para formar grupos, redes de internos que rompan el dominio y el miedo que imponen los grupos delictivos. Hay que crear alternativas de organización.

En Perú, por ejemplo, los grupos delictivos administran de facto la prisión Modelo, ofrecen servicios e imponen las reglas. Esta situación apunta al necesario fortalecimiento de las instituciones de justicia en una democracia. Si los grupos delictivos asumen el poder de facto, los poderes y las instituciones democráticas se debilitan. Los programas educativos son más efectivos cuando hay instituciones. Las sociedades se fortalecen con instituciones y prácticas democráticas. La condición de las prisiones es expresión de la situación de la democracia en América latina. La democracia se construye de manera permanente, lo que implica renovar nuestras instituciones. Desgraciadamente, las prisiones son a menudo las instituciones olvidadas.

Justamente para construir esta sociedad democrática la educación resulta indispensable. Pero, por desgracia, esto es conocido y mencionado en los discursos, pero insuficientemente tenido en cuenta en la práctica. La educación – no el mercado – construye la democracia. Porque la educación es por sí misma cívica, como lo entendió Paulo Freire. Porque ella contribuye a crear igualdad de oportunidades, es decir, a hacer una sociedad más justa. Este es un signo de la democracia, decía Norberto Bobbio. La democracia no

puede realizarse cabalmente bajo principios de exclusión, pues el ideal de las repúblicas modernas es la inclusión de todos los individuos, insiste Habermas. En efecto, la democracia es ante todo un ideal de justicia y de libertad (Kant la llamaba idea republicana). Pues bien, este ideal está y debe estar vivo en América Latina.

Todos sabemos que hay que mejorar los centros penitenciarios, pero hay que perfeccionar sobre todo las comunidades de personas que “frecuentan” las prisiones. En ciertos barrios o comunidades marginadas, la tasa de personas que ha estado preso es muy alta, por lo que hay que atender a esas comunidades para disminuir esa tasa. Hacerlo supondrá democratizar nuestros países.

NOTAS PARA UNA SÍNTESIS

Es perceptible que los países en los que funcionan con mayor eficacia los programas educativos en las prisiones son aquellos en donde existen políticas sociales que promueven la equidad. Aquellos que coordinan proyectos en el interior de las prisiones con las comunidades y las familias de los presos. Aquellos que sitúan al individuo en el centro de los programas. Aquellos que identifican los presos con problemas de comportamiento o psicológicos. Aquellos que se complementan con un sistema de justicia eficaz. Aquellos en los que las prisiones son instituciones más humanas. Que toman en cuenta las necesidades de los jóvenes y de las mujeres, ofreciendo así cursos y servicios profesionales que les resultan necesarios. Identificando a quienes requieren tratamiento psicológico (y representan un peligro social), pero sin adoptar una pedagogía terapéutica, es decir, sin considerar a los presos como enfermos.

La educación no formal es particularmente importante en este sentido, ya que, en virtud de su flexibilidad, ofrece mayores opciones para los presos.

En suma, la educación en las cárceles debe apuntar a fortalecer las prácticas y las instituciones democráticas y contribuir a la formación ciudadana.

Bajo una perspectiva internacional, la intervención en las prisiones requiere considerar varios principios de base, como el de la diversidad.

Es imprescindible entender y reconocer la diversidad. El filósofo canadiense Charles Taylor propone que para hacer frente a la diversidad se requiere de una política de reconocimiento. Reconocer nuestras diferencias, las de una sociedad multicultural. Las de los indígenas, los inmigrantes, los grupos de un determinado color de piel o de una religión en particular. El multiculturalismo es también diverso. No solamente los países industrializados son multiculturales. Latinoamérica es diversa, Brasil es diverso. Octavio Paz decía que la diversidad es vida y la uniformidad es muerte. Vivir es reconocer la diversidad y tolerarla. La educación de adultos en las prisiones y la metodología para llevarla a cabo ha de ser una educación de tolerancia que reconozca esta diversidad de culturas de colores de piel y de religiones.

LAS PRÁCTICAS

La disminución de penas a través de una remisión es un incentivo importante para los presos y es positivo que se discuta en este evento. En efecto, esta opción supone una alternativa, ya que a pesar de representar una disminución de un periodo de tiempo corto, su trasfondo es la valorización de la educación para los presos y del sistema de justicia.

Muchos países no disponen de una ley que regule la recompensa de reducción de penas mediante la participación en programas educativos. Sin embargo, en algunos países, como España, Francia o Argentina, el estudio y el trabajo son tenidos en cuenta en la evaluación de cada uno de los presos.

En otros países, como México, existe una ley federal y una similar en cada uno de los estados que establece la reducción de penas en función del estudio y del trabajo. No obstante, las disfunciones del sistema de justicia obstaculizan una aplicación apropiada de este instrumento y su beneficio para los presos con posibilidades para superarse.

PEDAGOGÍA DE LAS PRISIONES

Por lo que respecta a la metodología, los exámenes estandarizados, tan comunes en las prisiones de Latinoamérica, dejan muy poco

espacio a los profesores y a los administradores de prisiones para enseñar a los presos a partir de su realidad y sus características (esto puede explicar que los maestros se sientan apegados a los presos más que a las autoridades de las prisiones). Es necesario entonces desarrollar de manera coordinada los contenidos y, sobre todo, los métodos que se adapten a los presos. Ello hace necesario formular una pedagogía original, a la vez práctica y con bases sólidas.

En ese sentido, la educación no formal es particularmente importante, ya que en virtud de su flexibilidad ofrece mayores opciones para los presos. Las actividades artísticas y culturales significan oportunidades, abren opciones de percepción y de metodología. Hay que aprender del arte.

COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

A partir de la experiencia de diversos países, constatamos que es indispensable una coordinación institucional para desarrollar programas educativos en prisiones. Por ejemplo, comisiones parlamentarias en Inglaterra y Francia identificaron en esos países una ausencia de coordinación para llevar a cabo estrategias de educación en prisiones. En estos dos países fue percibida una confusión en la distribución de responsabilidades. Este vacío burocrático provocó la improvisación de las actividades y la subutilización de recursos. Las comisiones parlamentarias de estos países recomendaron adoptar un liderazgo que definiera y distribuyera las responsabilidades de cada institución pública y que especificara acciones no solamente para impartir cursos, sino para definir estrategias centradas en los presos desde su ingreso en prisión y, sobre todo, continuar un seguimiento posterior a la liberación.

Esta coordinación institucional presenta diversos aspectos positivos, desde la utilización adecuada de recursos hasta un verdadero proyecto social para atender a los presos.

¿Cómo responder a los problemas sociales y de las prisiones que vive Latinoamérica? Para empezar hay que señalar que en

América Latina no se puede imitar un modelo que dé prioridad al encarcelamiento y construir prisiones indefinidamente. Construir más cárceles puede resolver el problema de superpoblación, pero no el de la inseguridad, el de la violencia, que es más complejo.

Voltaire dijo: «A force de s'occuper des choses urgentes, on oublie les choses essentielles». Hay que dedicarse a las cuestiones esenciales, como la educación, más que a aquellas que parecen urgentes para afrontar la violencia, que, como se dijo, está mas bien vinculada a la construcción y consolidación de la democracia en América Latina.

Quisiera hablar de Brasil, no para evaluarlo, ya que ustedes conocen mejor que yo sus problemas. Quisiera solamente decir que en Brasil existen numerosos elementos positivos de educación en prisiones. A diferencia de otros países de América Latina, existen por ejemplo instituciones con programas estables. Por otro lado, los grupos de la sociedad civil realizan con gran vitalidad, y pese a la escasez de recursos, un trabajo de enorme valor. Existe igualmente en Brasil, y esta reunión es buena muestra de ello, un interés de las autoridades por trabajar y discutir los problemas y los temas fundamentales de educación en las cárceles. Esto es muy valioso.

Para finalizar, quisiera decir que las perspectivas educativas comparadas deben ser también compartidas. Es necesario cooperar, intercambiar, crear redes de profesionales, de maestros, dialogar entre los ministerios. Crear lazos, como dice el Principito de Saint-Exupéry. Para trabajar con los presos no es posible trabajar en el aislamiento. Es necesario abrir horizontes con los reclusos y con la comunidad.

Corresponde a ustedes sortear este desafío. Buena suerte.