

8. EDUCAR A LES PRESONS: EL DESPERTAR DE LA CONSCIÈNCIA

Mercè Chacón Delgado

Mestra i llicenciada en Filosofia i Ciències de la Educació

*L'estudiant pres, si bé està pres, no és pres
-voluntat única de l'actual sistema carcerari- sinó estudiant*

I. Lewkowicz

En els 34 anys de treball en el món de l'educació des de diferents aproximacions (mestra de presons, directora d'escola, gestora a l'administració), mai he après tant com des de la primera d'elles. L'escola d'un centre penitenciari és un banc de proves per a l'experimentació, i és aquí on vaig posar les bases d'algunes conviccions metodològiques, didàctiques i de continguts que m'han servit per comprendre el profund i complex concepte que és l'educació.

Durant aquest temps, que va significar molt en el meu aprenentatge i va marcar la meua trajectòria professional, vaig tenir el privilegi de comptar i compartir experiències i coneixements amb en Jaume Botey i Vallès. Considero en Jaume amic, mestre i referent intel·lectual, un dels "influencers" més carismàtics que he conegut. Va estar molt proper als centres penitenciaris en el moment en que es va dissenyar un concepte més obert i rehabilitador del sistema educatiu a les presons catalanes.

En aquest article tractaré de recollir les contribucions que Jaume Botey va realitzar en l'àmbit del servei educatiu penitenciari, la seva figura i inspiració, la capacitat d'avançar-se a les realitats actuals i, tot actualitzant-les, l'impacte que les seves aportacions podrien tenir avui així com en el futur de les escoles d'adults i de les escoles d'adults a les presons. M'atreveixo fins i tot a fer algunes propostes per a l'acció intentant interpretar-lo i donant, com sempre va fer ell, oportunitats perquè un mon millor sigui possible.

Jaume Botey, figura i inspiració: un voluntari a la presó

Vaig conèixer en Jaume Botey el desembre del 1989, quan treballava com a directora de l'escola del centre penitenciari de dones de Barcelona. Avui és, amb la resta de les 9 escoles dels centres penitenciaris (en endavant CP), una escola d'adults de la xarxa del Departament d'Educació dins del total de 165 centres públics d'educació de persones adultes que tenim al país.

Conèixer en Jaume va ser un dels moments màgics de la meua vida i del qual tinc absoluta consciència de que no va ser per casualitat: són d'aquests moments quasi de revelació. Eren dies i mesos molt convulsos als centres penitenciaris i en general al món i la pandèmia que fa poc hem passat (del Covid) ajuda a entendre la confusió i el desànim: allí s'estava manifestant una malaltia desconeguda que estava fent estralls entre les dones empresonades i que posteriorment vam saber que era la Sida (Síndrome d'immunodeficiència adquirida).

Treballar a l'escola de la presó suposava un esforç addicional, però treballar a l'aula de la infermeria del centre, encara més. Les estudiants es trobaven malament, eren molt dependents i tenien moltes mancances. Les activitats consistien en fer lectures, a vegades en veu alta o simplement repartir alguns llibres i escriure moltes cartes perquè aquelles dones mantinguessin la relació amb les seves famílies, un fil d'esperança i contacte amb el món. Un dia una d'elles, una dona avesada en la lectura ja en el darrer estadi de la malaltia, em va demanar un llibre que em va semblar especial. Li vaig preguntar per les lectures que feia, per les seves motivacions per aprendre i per les seves expectatives.. Era estrany en les seves circumstàncies. Em va semblar que la seva cultura i origen no era el del comú; em va dir que havia estudiat el batxillerat a l'institut de L'Hospitalet i que tenia un record extraordinari d'un professor que havia tingut i que l'havia empena a llegir i a iniciar-se en el coneixement. Donat que no tenia família i no semblava interessada en visites externes, li vaig preguntar per algú que pogués acompanyar-la, atès que sabia per l'equip mèdic que eren les últimes setmanes de la seva vida. Em va dir: «M'agradaria molt poder tornar a parlar amb aquell professor, amb en Jaume Botey».

Vaig passar alguns dies intentant esbrinar com trobar-lo; vaig apuntar-me els números de telèfon de la guia telefònica de l'Hospitalet que responien a J.Botey. N'hi havien vuit i anava trucant-los i investigant. Era una sorpresa sentir les respostes d'alguns quan et presentaves com a mestra de presons: desconeixement, estranyesa, incomprensió.. fins i tot indignació: «què es això d'una escola en una presó?» Finalment un matí molt d'hora del 23 de desembre vaig trobar en Jaume. Va callar i escoltar atentament durant més de deu minuts totes les explicacions que li estava donant per la meva trucada, perquè ell no em coneixia i, finalment, sense preguntar res va respondre: «a quina hora podria venir a la presó?. Doni'm l'adreça exacta». Vam quedar a les 10.00h. del matí i vaig afanyar-me per aconseguir una autorització d'entrada a la sala de visites interna per tal que poguessin saludar-se personalment amb la seva ex-alumna. Després, en Jaume va voler acompanyar-me en les meves tasques de mestra de la presó i conèixer l'escola, la guarderia-escola infantil de nens fins als 6 anys que teníem i les activitats que fèiem les mestres. Aquell any el Nadal per a totes les dones i els seus fills va ser diferent, també per nosaltres i fins i tot per algunes funcionaries i directius. En Jaume ens va ajudar a tenir regals de Nadal per tots els petits i un pessebre. Des de llavors el Nadal ha tingut per a mi un significat únic i singular. També el que significa educar a persones adultes i el paper de l'alfabetitzador, del mestre de presons.

Hi ha algun context més complex per a l'aprenentatge que el d'una institució que en limita les llibertats? Aquest treball projecta com els contextos basats en metodologies d'acompanyament humà, vinculació afectiva i socioeducativa constitueixen veritables espais de transformació i d'empoderament de les persones. Reprendre aquest relat per reflexionar sobre el present i futur de l'educació d'adults i dels centres educatius de les presons és d'absoluta actualitat i necessitat.

El mestre de presons: Postures contraposades

En la pràctica pedagògica dels mestres no hi pot faltar la reflexió constant del que fem, com feia Freire. És una activitat simultània i paral·lela la de descomposar i analitzar la realitat social, política i històrica amb la de proposar activitats i espais d'aprenentatge. L'educador, abans d'alfabetitzar, ha d'esforçar-se per llegir la realitat.

Adaptar la formació al llarg de la vida als processos vitals de les persones sembla obvi i això significa fer accions per introduir instruments, metodologies i espais innovadors adaptats a elles. S'han de plantejar el que ara denominem enfocaments modulars i competencials dels continguts, o el que en deien els grans professionals de la pedagogia correccional com Gimeno-Sacristán i altres¹: «explicar el que els interessa per tal que hi posin interès».

L'educació com a progrés alliberador de la persona i per a la promoció humana així com l'elecció del diàleg com un camí únic per aconseguir una entesa real entre l'educand i l'educador (Botey, 1987)², posen de manifest la contraposició amb la visió actual de la funció del mestre, una concepció dialògica enfront de la concepció racionalista i deductivista de l'educació.

L'aprenentatge dialògic a la presó, de fet, hauria de plantejar una acció conjunta i consensuada de tots els agents educatius que interactuen amb els alumnes. El que ens va aportar en Jaume va ser la idea de que l'acció conjunta dels mestres, educadors, voluntariat (una peça absolutament imprescindible en la seva concepció dialògica i de relació amb la societat), així com de familiars i altres entitats i col·lectius dins de la presó, era imprescindible en la creació de les condicions d'aprenentatge. Estava convençut de que la coordinació dels diferents agents d'aprenentatge incrementa el rendiment i motivació dels alumnes-estudiants i enforteix les xarxes internes i externes d'ajuda i suport de les persones empresonades a la sortida a la societat (Botey i Vallès, 1998).

Una lectura de la pràctica a les escoles dels centres penitenciaris constata que actualment, la dependència del Departament d'Educació ha estandarditzat les pràctiques a tècniques d'aprenentatge amb paràmetres escolars lluny de la flexibilitat i adaptació necessàries, sense coordinació entre etapes educatives, serveis i agents implicats.

El compromís de les entitats del tercer sector en els centres penitenciaris ha estat sempre un *a priori* imprescindible, el voluntariat va ser clau per la modernització del tractament i la oportunitat de reintegració a la societat de moltes de les persones que, òbviament i per causa del seu trencament amb la societat, havien perdut els

vincles socials, i més encara per a la població immigrada que mai els ha tingut.

En Jaume ens insistia en la millora de l'orientació i l'acompanyament dels interns i els seus programes individualitzats de tractament perquè no s'entén l'aprenentatge sense la motivació al canvi. Teníem molts interns als centres que mai havien anat a l'escola i per tant, el seu accés a l'espai escolar era molt difícil; no coneixien la llengua ni els serveis disponibles.

Un repte que teníem i tenim ara amb més magnitud que abans, és el de trobar els mecanismes per fer arribar la informació dels serveis i ofertes educatives a tots els interns que necessiten formar-se i hem de treballar coneixent molt bé quin és l'eix mobilitzador per aquestes persones amb cultures tant distants i distintes de les nostres.

Es evident que la parcel·lació de les funcions que convergeixen en el fet educatiu, la participació, la segmentació del saber, la substitució de l'educació per la instrucció i la formació, han enderrocat els pilars d'una escola amb principis dialògics. Es fa molt difícil aplicar allò de que per a ensenyar a una persona es necessita tota la tribu, però és veritat que es necessària i més en aquests contextos, i com deia en Jaume, la veritat són fets.

Contribució al concepte d'educació a les presons

A l'any 1995, l'equip directiu del centre de Quatre Camins vam proposar a en Jaume Botey de fer unes sessions de suport a l'equip de mestres de l'Escola d'Adults; en aquell moment les escoles dels centres penitenciaris depenien i formaven part del conjunt d'accions i polítiques de la direcció general de Serveis Penitenciaris i Rehabilitació. És a dir, seguíem la màxima d'entendre que no és possible l'educació sense la participació de la comunitat educativa, sense l'entorn més proper, sense la implicació institucional i sense la gent de referència del territori i de la família àmplia. Aquesta idea va ser clau per la implicació en els projectes que partien de l'escola, de tots, començant pels mestres i educadors, funcionaris, metges.. dels centres i acabant per les entitats de voluntariat i les famílies, per molt desestructurades que fossin.

En aquelles sessions vam entendre que formació era diferent d'educació, que l'educació és un fet que es dona amb persones concretes, d'una cultura, amb una llengua, uns costums, una classe social, un origen.. que en un moment històric precís de la seva vida te unes necessitats determinades i que aquesta necessitat es dona en un moment social, econòmic, conjuntural de característiques pròpies i que per tant qualsevol treball educatiu és un fet adaptatiu: vol dir canviar contínuament i exigeix superar la rutina³.

Aquelles sessions ens van inspirar molt, vam discutir sobre la multiculturalitat, la confrontació entre tradició i modernitat, de la cultura-consum, del llenguatge uniforme del mitjans de comunicació i del respecte a la diversitat. Varen ser premonitòries d'una sèrie de qüestions que avui són els elements clau dels mals de cap dels centres d'adults, sobretot a les presons.

Diu el director del Centre Penitenciari de Joves que ara mateix el problema més important que han d'afrontar els equips de tractament és el del miratge de la llibertat que tenen el joves. Creuen que la llibertat, sotmesa a la dictadura del mercat, el consum, les xarxes socials i tot això que els fa viure en un món feliç i d'esquenes al món real és en realitat la deshumanització, el desarrelament, la falta d'elements d'integració a la nova cultura i el consum en totes les seves vessants, cosa que difumina la consciència i els aboca al sense sentit del que pot sortir des del mòbil; configuren "la llibertat efímera", l'individualisme, la cultura de l'usar i llençar, la immediatesa, la primacia de l'utilitarisme, del que es trivial, fútil. Aquest concepte de llibertat porta als joves a un món buit, a l'abandonament, el descuit, els porta a sentir-se extraviats, confosos... i a dur una vida esgarriada i esvaïda.

És així com són ara els joves d'aquestes escoles, tal com llavors ja albiràvem en aquelles sessions de suport i acompanyament que des de l'equip de professors de l'escola de mestres de la UAB ens feien veure: hem de començar a treballar per donar sentit a les vides d'aquests joves que portats pel desig d'estar bé o del "això no va amb mi.." motivat per la immensitat d'aquest buit interior, no troben el seu lloc. Hem de tractar, juntament amb els continguts a l'escola el fet del sentit de la persona; els educadors hem de crear espais i pro-

jectes que parlin de realitats sòlides, profundes, que donin horitzó a les seves vides i fomentin un futur com a persones. D'aquí la importància dels valors en l'educació, qüestió que vam considerar i debatre extensament.

A l'any 2006 es va decidir incorporar aquestes escoles a la xarxa de centres d'adults del Departament d'Ensenyament i es va anar desvinculant l'escola com a nucli de la rehabilitació i part essencial dels programes de tractament individualitzats de les persones privades de llibertat⁴ (tractaré després com això ha afectat al paper de l'escola en el centre i la seva funció). L'escola d'adults dels centres es va anar ressituant en l'àmbit del sistema escolar i malgrat el col·lectiu específic i singular en la seva diversitat al qual estava dirigida, cada vegada s'anava acoblant més als plans d'una escola d'adults "a l'ús", més pròpia d'una escola del sistema escolar que a centres de formació ciutadana, comunitària, adaptades a les realitats a les que havien de fer front. Al cap i a la fi, les escoles d'adults són un 3,83% del total del sistema educatiu català.

Un any abans, un grup d'acadèmics ajudats pel Consell Català d'Avaluació, preocupats per com estava conduint-se el sistema de formació d'adults, vam elaborar un diagnòstic on s'evidenciava que l'oferta formativa dels centres d'FPA era excessivament homogènia i tenia un caràcter marcadament escolar i que el plantejament de la formació per a persones adultes era totalment mimètic respecte de l'educació primària i secundària, elements estructurals que no facilitaven l'adequació de les escoles a les característiques pròpies de la vida adulta⁵.

Les escoles dels centres penitenciaris

A finals de 1983 l'Estat espanyol traspassava les competències en matèria d'administració penitenciària a Catalunya, que segueix sent l'única a tenir-les de tot l'Estat. Els mestres de presons passaren a ser personal del Departament de Justícia, mentre que la gestió de l'educació d'adults romaní al Departament de Benestar Social.

El Decret 325/2006 suposava la creació dels centres de formació de persones adultes dins les presons catalanes. El modificaria el Decret

130/2009. Tant un com l'altre estipulen la titularitat i la direcció dels centres per part del Departament d'Educació. Així, ambdós decrets culminaven una etapa de transició en la qual les escoles de presons havien quedat repartides entre el Departament de Justícia i el Departament de Benestar Social i passaven a formar part exclusiva de l'aleshores Departament d'Ensenyament.

Entre els dos decrets anteriors entrà en vigor el Decret 329/2006 que aprovava el Reglament d'organització i funcionament dels serveis d'execució penal a Catalunya (RPCat); allí s'hi esmentava també l'educació dins les presons tot posant l'èmfasi en l'ensenyament dels joves, analfabets i estrangers. Ara bé, l'única tasca que sembla conferir a la institució penitenciària és la de garantir l'accés a l'educació (art. 90).

La vida a les presons esta regida per aquesta normativa que, com ho comentarem amb en Jaume en més d'una ocasió, havia fet perdre impuls a la idea dels centres rehabilitadors, tot seguint hàbits cada vegada més burocràtics i funcionaris per part del personal al seu servei. Això no estava molt allunyat del que passava en altres àmbits de l'administració; els sindicats, per una major "protecció" del funcionariat i millors relacions entre els treballadors i els seus llocs de treball, han acabat aplanant el camí a pràctiques alienants en els serveis a la comunitat, ja siguin salut, educació o serveis socials en general.

En primer lloc, tot i que la població destinatària de les escoles és la totalitat de la població penitenciària, la normativa exigeix una major atenció als joves, analfabets i estrangers. Encara que no de forma unànime, aquesta atenció especialitzada s'adreça clarament als joves i analfabets mentre que no és així en el cas dels estrangers. Les estadístiques ens diuen que tan sols 5 de cada 8 joves estan escolaritzats i només 3 de cada 8 són estrangers⁶. Tanmateix, si tenim en compte que la normativa és molt antiga, sembla clar que la població estrangera ja no té per què necessitar una atenció especialitzada, atès que poden haver estat escolaritzats perfectament al nostre país.

Un tema crític per valorar el grau d'independència del centre educatiu en relació a la institució penitenciària és com es gestionen cada

un dels equips docents penitenciaris respecte a la normativa descrita; és molt alligador veure que «els mecanismes i fórmules per a la prevenció i resolució de conflictes», així com «les garanties i procediment en la correcció de faltes greument perjudicials per a la convivència» tenen diferents interpretacions per part dels equips docents de cada centre penitenciar i en cap cas s'ha plantejat debatre aquesta qüestió per part de la Direcció General d'Affers Penitenciaris. Només cal observar com ara, aquesta suposada nova autonomia de centre educatiu dins de la institució total que suposa la presó, no ha estat utilitzada per generar «un espai amb regles de joc pròpies que permeti la construcció de noves formes de gestió i acció», ans ben al contrari.

L'interessant estudi fet per Arnau Miralles l'any passat sobre l'educació a les presons, posa de manifest l'absentisme escolar i la falta de motivació i explica breument la falta de metodologies i incentius amb els que es treballa. Es clau el fet que els centres educatius disposen d'espais de participació de l'alumnat, com ara el consell escolar⁷. L'escola podria suposar, doncs, el reflex d'altres maneres d'actuar des d'un punt de vista subjectiu, i no objectiu, de les persones que habiten les seves aules. Podrien ser "l'oasi" per refrescar i recuperar els aprenents, i si de cas, els *bootcamps* d'experimentació, sempre considerat des de les necessitats dels estudiants que hi accedeixin.

Totes les direccions dels centres penitenciaris creuen que l'escola ha de formar part del tractament penitenciar, de la estructura i recursos de la presó per la rehabilitació. Però vet aquí que el personal docent enquestat⁸ discrepa i contràriament a la visió dels directors, el percentatge⁹ de direccions dels centres docents i dels seus claustres que està d'acord en treballar en relació als programes de reeducació amb la comunitat penitenciària, disminueix considerablement. Es a dir, els mestres de presons prefereixen eludir la pertinença al sistema penitenciar i actuar de manera autònoma. La pregunta és: per a què i com utilitzen aquesta autonomia de centre tan reivindicada?

Tot i que el 100% de les direccions i del personal docent considera, en major o menor mesura que, almenys inicialment, una part de l'alumnat assisteix a l'escola per complir el programa individual de tractament (PIT) i no per voluntat pròpia, no existeix per part de l'escola

del centre un plantejament ni ideològic, ni corporatiu, per involucrar-se en les dinàmiques del centre penitenciari, de manera col·laborativa.

Tal com s'ha vist, a falta d'una normativa específica que reguli la relació entre escola i presó, un argument per defensar l'autonomia de les escoles dels centres penitenciaris i conceptuar la possibilitat de que l'escola es desvinculi dels instruments conductistes imperants en aquest medi és, en l'àmbit català, el decret 102/2010 d'autonomia de centres educatius. A partir d'aquest decret, tots els centres educatius catalans, inclosos els centres d'adults, tenen poder de decisió autònom, sempre respectant els límits que marca sobre les qüestions relacionades amb els àmbits pedagògic, de gestió i d'organització. Per tant, cada escola és totalment autònoma per decidir de quina manera interaccionarà amb el seu entorn immediat i, sobretot amb els propis alumnes, en aquest cas els interns. Que permetria aquesta normativa? Particularment a les escoles dins dels CP, separar-se de maneres conductistes d'actuar i utilitzar les metodologies pròpies de l'educació de persones adultes segons Freire, una opció que ens portaria al concepte d'escola d'adults que estem plantejant.

De moment això no es així i la realitat és tossuda i hem de constatar que els principis de col·laboració i consciència real per part del personal docent dels centres penitenciaris tant pel que fa a la seva funció i tasca com als seus alumnes, és gairebé contraposada a la que hem descrit respecte a les propostes que fa 20 anys ens indicava en Jaume Botey. Si bé l'impacte que en el seu moment van tenir els seus ensenyaments i l'equip de la UAB, va ser notable, he de dir que l'actualitat està lluny d'aquestes pràctiques i que probablement, el llegat d'en Jaume Botey i Vallès hagi de ser remogut i dinamitzat per, com ell mateix diria, una qüestió de justícia social. L'Enric Vilaplana diu que de vegades sembla que la pràctica de la cooperació, sigui una mena de virtut mística... quan hauria de ser un hàbit vocacional dels mestres.

Sigui com sigui, segons Rodríguez (2012) assistir a l'escola no deu ser una obligació pels presos: «(...) la seva inclusió com a element més del tractament ha d'impedir una lectura estricta d'aquest pre-

cepte que permeti sancionar l'intern que es negui a participar en una activitat educativa» (p. 81). Si, per contra, com succeeix en alguns centres, l'escola és una condició per accedir a majors graus de llibertat, es podria estar produint la situació de despullar de contingut el dret a l'educació per passar a considerar-lo una obligació, una exigència de la institució (Viedma, 2017).

La concepció de l'educació des d'aquest paradigma, recolzat en una psicologia conductista (García-Borés *et al.*, 2016) ens portaria, d'acord amb Viedma (2017) a: «Concebre l'estudiant com a delinqüent, incapacitat social i acadèmic o malalt, abans que com un adult amb prou autonomia per plantejar-se la millora de la seva formació per al futur reingrés a la societat. No s'han considerat les teories crítiques que conceben l'educació com un dret, com una via per construir l'emancipació de les persones privades de llibertat. Hi ha cert paternalisme i domesticació a l'acció». (p. 101).

Aquests són els debats i el llenguatge en que avui es mou el dret a l'educació a les presons i als seus centres d'adults (si mai poguéssim designar-los com a tal) Donada la desvinculació cada vegada més marcada del fet educatiu personalitzat, podríem dir que realment el concepte que marca Viedma, de que se està considerant abans a l'alumne com a un delinqüent que com a un adult en busca de la seva emancipació, podrien ser plausibles en el cas que ens ocupa.

«La institució educativa és la responsable de l'educació dels ciutadans, amb independència de l'espai social on visquis, i ha d'exercir la seva responsabilitat per sobre del control del context del càstig. La presó s'ha d'adequar a les necessitats de l'acció educativa i no al contrari». (Viedma, 2010, p. 104).

Ressò per a l'escola d'avui: alfabetització, comunicació i noves tecnologies

Com es podria expressar, modelar, el concepte d'alfabetització en un món en transformació digital? Tant per les Escoles d'Adults en general com per les de presons en particular, hem de dir que aquest és el dilema més important.

Segons dades de l'estudi de la Fundació Jaume Bofill, un terç dels participants de les escoles d'adults són estrangers, amb llengües d'origen molt diverses. A les escoles de les presons són més d'un 70%; al Centre penitenciari de Joves més del 83%. La majoria d'aquestes persones no han estat tampoc alfabetitzades en les seves llengües d'origen.

La situació de les persones immigrades a Catalunya es caracteritza per l'aïllament; és molt probable que les dades oficials de que disposem sobre l'educació d'aquests col·lectius no sigui real ja que no tenim informació ni accés, no totes estan empadronades i la informació que tenen als centres escolars o els centres d'adults no es precisa. En aquest sentit, alfabetitzem únicament a un petit col·lectiu de tots els "ciutadans" i una mínima part dels que més ho necessiten.

L'alfabetització, per on es comença? En Jaume sempre ens deia que alfabetitzar és quelcom més que ensenyar a llegir i escriure i que més aviat hem de tractar de que les persones puguin «llegir la seva nova realitat, prendre consciència de les seves relacions i xarxes de convivència i, sobretot, de tenir capacitat d'anàlisi en situacions conflictives. Incidir sobre la consciència d'aquestes persones per canviar les seves realitats és elaborar un coneixement que parteix del contacte: un diàleg que és un acte de comunicació profund, un vincle educatiu i de col·laboració; es construir un criteri. Us podeu imaginar el que significa això en un centre d'adults? Doncs ara pensem en un centre penitenciari, és casi un acte d'heroisme, de vocació profund, com ajudar a fer-ho?». (Botey i Vallès, 1987).

En l'educació d'adults i sobretot quan els participants són d'orígens culturals diversos, sembla fonamental un apropament des de l'antropologia cultural. En realitat l'educació és la practica de la llibertat, però els centres d'adults han estat inclosos en els plans estàndards oficials del sistema educatiu escolar i per tant, seguint la teoria de la reproducció social, han de sotmetre's al que requereix la transformació digital, que és el model de reproducció social actual.

La transició d'una societat industrial a la de la informació ha donat una perspectiva molt diferent a l'alfabetització, perquè els llenguatges són diferents i des de l'enfocament freirià, que tant seguia

Jaume, porta a planificar formacions diferents tant si els destinataris són els qui manipularan les noves tecnologies o be, els que estan predestinats a l'atur estructural¹⁰.

Hauríem de dir per tant, tot seguint la perspectiva exposada, que des d'una òptica holística, que cal integrar la formació en noves tecnologies a l'educació de les persones, des de metodologies diferents a les utilitzades fins ara i, en conseqüència, que es imprescindible estimular el desenvolupament de totes les competències, incloses les de l'ús de les tecnologies en el currículum de la formació de les persones adultes.

L'aprenentatge en l'ús de les noves tecnologies s'ha de fer, encara que sigui a nivell bàsic. Avui en dia tothom té accés a un telèfon mòbil fins i tot el més indigent dels analfabets. Hem de pensar doncs que potser hem d'integrar el mòbil a l'escola d'adults com a instrument imprescindible per a l'aprenentatge. I cal posar de manifest que a les presons és considera un objecte prohibit i el que causa la majoria dels problemes de conducta que ens puguem imaginar, a més del tràfic de diners i altres formes de corrupció.

Hauríem de ser capaços d'involucrar la memòria, el raciocini, la imaginació, les aptituds emocionals.. però sobretot la comunicació amb els altres, en el fet alfabetitzador. Si efectivament el diàleg és l'essència del fet educatiu i hem de construir els valors i el teixit comunitari a partir d'aquesta trobada, el llenguatge i la comunicació estan en el fons de la qüestió.

Abordar l'alfabetització des de l'actual concepte de comunicació amb mitjans digitals (comunitat virtual, xarxes socials...), suposa una contradicció que no és fàcil d'entendre des de les lògiques dels sistemes educatius a l'ús.

Ensenyar a escriure amb les mans i un llapis, a escriure d'esquerra a dreta, o a dibuixar símbols sobre un paper suposa, avui, una assimilació cognitiva fora de context. Hem d'intentar elaborar coneixement en contacte amb l'altre però en situacions reals.. Com abandonar la condició "assistencialista" i pretèrita de les escoles compensatòries i funcionalistes i passar a pensar en acompanyar des de la crítica al

desenvolupament? Com fer el pas de la dignitat que suposa la integració laboral, a la renovació de coneixements de tipus professional. Com passar a una ment oberta i àgil que faciliti autogestionar-se en situacions complexes i que al mateix temps els faci entendre els seus drets i les seves responsabilitats civils?. Com utilitzar, dins de la presó, el context com a estratègia educativa que permeti la promoció de les persones, sobretot joves, si no està acompanyat pel personal educador en posició de relació educativa?.

Quantes preguntes!... però una sola resposta. Aquí en Jaume tenia una gran contradicció amb les practiques conductistes dels sistemes rehabilitadors i reeducadors carceraris. La diferència entre els enfocaments que s'ubiquen en un paradigma de modificació del comportament (Andreu, Peña i Peinado, 2013) i els que s'aglutinen al voltant de la recuperació de la persona. Aquesta perspectiva fa que els principis de prevenció general i especial, molt integrats en el ordenament penitenciari, siguin complementaris, és a dir, ambdues visions integren el missatge sobre el qual es construeix el procés educatiu. És en aquest punt on els fonaments dels sistemes resulten valuosos per configurar aquest àmbit d'actuació amb persones delinqüents.

Als centres penitenciaris, els nivells escolars amb participació més alta corresponen als d'alfabetització i als de cicle formatiu de grau superior de formació ocupacional. En el primer cas, sembla que són els subjectes mateixos els qui són capaços d'identificar clarament una necessitat vital –saber llegir i escriure– i recórrer a l'escola. En el segon grup, el fet que siguin estudis connectats directament amb el món professional explica l'alta participació de persones que poden veure el moment de reclusió com una oportunitat per formar-se en un àmbit determinat pensant en la seva futura reinserció social.

Però tenim una dada a afegir: en tercera posició se situa la demanda de llengües i informàtica, uns ensenyaments que no tenen cap conseqüència en beneficis penitenciaris, com si que tenen els altres¹¹ però que en termes absoluts són els que tenen un percentatge més alt de participació. (Miralles 2021).

Els actuals marcs de la justícia penal juvenil articulats des de les democràcies occidentals, centren la seva acció en models de respon-

sabilitat per aconseguir la millora de l'alfabetització (Venceslao, 2012) i els països del nostre entorn reflecteixen aquest posicionament. Això no obstant, la justícia i el món de la reeducació necessiten nexes d'unió; actualment els models de competència social que advoquen per la cognició (Garrido i López-Latorre, 2001) s'han fet un lloc al panorama reeducatiu. Als ja tradicionals conductistes, s'hi han sumat altres models humanistes que centren el seu objecte de transformació en les capacitats i confiança en la persona (Cian, 2004), en l'acció de l'educació afectiva (Navarro i Puig, 2010) i en les xarxes constructives que els uneixen al seu entorn (Tarín i Navarro, 2006). Per tant, és important significar la cognició, la responsabilitat, la persona i la conducta com a principals aspectes recuperadors des de l'actual marc de justícia correccional. Però hem de dir que des de les escoles penitenciàries, quan es va fer una reflexió profunda sobre la qüestió, vàrem coincidir molt en identificar l'individu en clau humana, com a vehicle per a la transformació i desenvolupament del seu món afectiu¹² i per tant per la seva recuperació i desenvolupament educatiu. Aquesta és la resposta.

El futur de les escoles d'adults: el rol de la Universitat

Una de les queixes que manifesten alguns centres de formació d'adults (FPA) és precisament la de que no disposen de professionals psicopedagogs com si tenen les presons, on els equips de tractament no únicament en tenen un, sinó que també hi ha educadors, psicòlegs, criminòlegs, treballadors socials i d'altres especialistes de la salut.

És evident que és necessari en qualsevol dels serveis del sistema educatiu poder dur a terme les funcions de suport que donin sentit a l'orientació i acompanyament; caldria també una tasca prèvia de radiografiar el territori, de conèixer les opcions i oportunitats de la xarxa de recursos, formals i informals.

Però abans hi ha un repte i es que els especialistes dels propis centres tinguin una formació sòlida per fer front a aquest desafiament educatiu. Avui encara no hi ha una especialització universitària de formació per a persones adultes i això significa que encara no són ne-

cessaris ni estan estipulats formalment des de l'administració, els coneixements específics per formar part d'un equip d'un centre d'adults ni tampoc d'una escola d'un centre penitenciari.

De fet, els únics que a Catalunya hem fet unes oposicions per ser mestres de presons són els de la promoció de l'any 1999. A partir del 2006 no hi ha proves específiques per formar part del cos docent dels centres penitenciaris. En aquest sentit, tots els experts o acadèmics de l'educació en l'àmbit penitenciari, començant per en Botey i fins a l'actualitat¹³, han reivindicat la contribució de la universitat a la formació d'alfabetitzadors, no sols perquè s'ha d'ampliar l'oferta formativa de la Universitat sinó perquè podria posar en valor als professionals d'aquest àmbit i milloraria sens dubte les competències generals de la professió.

A més, sovint hi ha una manca de professors acreditats per fer front als ensenyaments que avui són claus i que tenen a veure amb les noves tecnologies de les que parlàvem abans, tant importants per poder crear vincles amb les noves maneres de comunicar-se. Particularment pels joves, per les persones estrangeres, específicament pels joves estrangers, es imprescindible la informàtica o el programa COMPETIC del que fèiem menció, però hem d'actualitzar capacitats i avançar també en els nous llenguatges.

La universitat ha d'ajudar a generar espais i eines d'intercanvi per compartir les particularitats i desafiaments que la formació al llarg de la vida ens està posant en evidència. Necessitem especialització de continguts, innovació i mètodes pedagògics, tots ells instruments imprescindibles però també suport i acompanyament per a la reflexió, per tal de saber implementar el diàleg necessari que una educació humanista requereix.

I hem d'investigar molt, saber què estan fent els mestres (molts més dels que pensem) en les seves aules amb els estudiants i posar-ho en valor a partir de la recerca i la publicació, de la informació i la comunicació i també amb trobades presencials, properes i dignes, que dimensionin la rellevància del seu paper. Sabem que la manca d'estratègia coordinada de les accions en la formació al llarg de la vida, en la formació permanent, es endèmica; una falta de visibilitat que

es podria pal·liar amb una consciència real de l'administració general i dels municipis. (Botey, 1990).

«A la Universitat el coneixement global que facilita la transmissió de valors i actituds, ha anat deixant pas a coneixement parcial que no interpreta, als instruments i, en els successius plans d'estudi, a la preponderància dels coneixements fragmentats. En definitiva, a la tendència americanitzant. Aquest és un dels aspectes del desprestigi i el fracàs de la universitat¹⁴.»

A l'any 1990 en Jaume Botey em va demanar la col·laboració en un postgrau sobre formació d'adults a la UAB. Contenta i agraïda per aquesta iniciativa, vaig intentar encaixar en aquesta demanda i donar resposta participant-hi. L'objectiu coincidia amb la visió de coneixement global que es transmet a partir dels valors. Però malauradament, la dinàmica universitària exigia un programa ben definit, objectiu i científic (i tots els adjectius que s'associen amb la intel·lectualitat que un sistema universitari pot demanar), un plantejament que quedava molt lluny del que el Jaume mateix volia i la necessitat generava.

Tenim molt recorregut per fer encara per tal que l'especialització que la FPA demana sigui entesa en la globalitat del coneixement de l'educació i de l'educació en valors. Necessitem una formació específica tant en temes sobre la tipologia de l'alumnat majoritari, com els relatius a la salut mental, les drogoaddiccions, les discapacitats comunicatives. Hem de superar la creença falsa, encara que generalitzada, que la població penitenciària no és prou rellevant per ser atesa per professionals de l'educació capacitats en aquest sector de la població. Però som nosaltres mateixos, els mestres de presons, els que hem de vèncer els nostres propis prejudicis envers el nostre apoderament com a tals!. Seguirem persistent.

Algunes conclusions i propostes per l'esperança

No conec una persona més generosa i solidaria que en Jaume. Empatitzava absolutament amb les causes dels més desafavorits de tota condició i àmbit, era capaç d'assimilar-se a qualsevol espai i entorn,

com ho va fer amb l'entorn penitenciari. Recordo especialment una sessió amb joves malalts mentals del centre de Quatre Camins. Em va recordar que el seu germà Francesc havia estat a la presó de Zamora, on enviaven als capellans, condemnat a un any de presó per participar en un acte contra la repressió als gitanos del Camp de la Bota per part de la Guardia Civil.

La necessitat d'aprendre, l'educació, per la gent que està a la presó, està al costat d'altres necessitats bàsiques com és l'atenció mèdica, el treball, la família o els referents socials, a vegades voluntaris o entitats de voluntariat. En el temps que va ser regidor d'Educació a l'Hospitalet va adonar-se'n de les deficiències del sistema educatiu així com l'alt grau d'analfabetisme i va entendre el valor de l'escola pública i el seu significat profund (Botey i Vallès J., 2016).

La comparativa amb el sistema escolar de les presons avui és evident per oposada: «Conscient que educació i medi interaccionen, que l'educació és intervenció política, que no es tracta d'una educació per acumular coneixements sinó per despertar actituds crítiques, com a combat intel·lectual i, tal i com diu Freire i Miquel Soler, com a *pràctica de la llibertat*».

És ineludible doncs que pensem, amb pragmatisme però sense perdre de vista la utopia, les qüestions que ens ajudarien a donar-li esperança a un projecte de futur. En llenguatge pràctic, hauríem de parlar d'un pacte social per articular bé el sector d'adults i un pacte també dins la comunitat penitenciària per donar sentit a la rehabilitació i recuperació de les persones, sobre tot joves.

Es imprescindible que hi hagi un lideratge des dels Serveis públics del sistema i un servei públic que lideri, que sigui conscient de la importància del sistema de formació d'adults per la societat. Ha de garantir l'equitat i l'accés a la població adulta que necessiti formar-se, i hi ha d'haver un procediment intern coordinat dins dels centres que, de la mateixa manera, ajudi a tots els ciutadans a la participació. El servei públic ha de tenir el lideratge de la formació d'adults, ja que es una necessitat i un bé general. Però a més, ha de liderar els sistema, els centres de adults no poden ser l'últim dels serveis i el lloc on van els professors grans i cansats del sistema. Es un àmbit que

ha passat de ser una subdirecció general a ser un servei.. o sigui, te poca importància i està relegat a simple gestió..

Cal una definició clara de les finalitats i dels agents implicats, inscrita en un model marc on es reconeguin les competències que han de tenir les persones:

«Tres orientacions: formació acadèmica, laboral i la capacitació per assolit la plenitud en tots els aspectes de la vida.»¹⁵ (Botey i Vallès J., 1998).

Exigir qualitat, un canvi significatiu per les persones, uns resultats, uns fets de veritat. Està disposat el mestre d'avui a fer aquest canvi d'actitud? Això si que seria transformador, jo diria revolucionari. En Jaume parlaria d'esperança.

NOTES

1. Gimeno-Sacristán i altres, van estar treballant molt en la diferenciació d'una educació per treballar amb joves en conflicte en front de la formació en habilitats, pròpia de la formació professional. En el seu llibre sobre el sentit de l'educació abunda també en aquestes qüestions i en el denominat Currículum ocult.

2. Pròleg a FREIRE, P. *L'educació com a practica de la llibertat*. Vic; Eumo Editorial.

3. (Vallès & Jaume, 2016).

4. Decret 325/2006, de 22 d'agost, de creació de centres de formació de persones adultes ubicats en centres penitenciaris. Decret 130/2009, de 25 d'agost de modificació del Decret 325/2006, de 22 d'agost, de creació de centres de formació de persones adultes ubicats en centres penitenciaris.

5. En aquell moment es proposava que les formacions fossin integradores, dinàmiques i flexibles per tot el sistema de Formació Persones Adultes (FPA), al marge de la pròpia adaptació de les escoles dels centres d'adults.

6. El sistema penal cada cop advoca més cap a l'expulsió de les persones estrangeres, alhora que a aquelles que no siguin expulsades els serà molt difícil poder disposar de permisos i progressions de grau. (Miralles, 2021).

7. Recollit a l'art 148 de la LECat.

8. Veure enquesta actualitzada de l'estudi de Miralles; A, 2021.

9. (Miralles 2021).

10. Les escoles d'adults programen cursos d'accés a les noves tecnologies amb el programa COMPETIC (competències per manipular els instruments informàtics) en els seus diferents nivells).

11. Aquests ensenyaments no donen en general cap benefici penitenciari en termes de permisos ni tercer grau.

12. (Cian, 2004) (Garrido, 2001) (Gimeno-Sacristán, 1988) (Navarro, 2010) (Tarín, 2006) (Venceslao, 2012).

13. (Miralles, 2021).

14. (Botey i Vallès J. , 2016).

15. (Botey i Vallès J. i., 1998).

BIBLIOGRAFIA

BOTEY I VALLÈS, J. (1998). «Transformar dificultades en possibilitades». *Cuadernos de Pedagogía*, 265, pg. 53-56.

BOTEY I VALLÈS, J. (2016). L'Escola Comunitària la Troca de Sants. Articles la Troca, escola comunitària de formació permanent. Barcelona.

BOTEY I VALLÈS, J (2019) «La veritat com a trobada». *Quaderns d'Estudi*, 33, pg 11-23.

CIAN, L. (2004). *El sistema preventivo de Don Bosco. Líneas maestras de su estilo*. Madrid: Ed. CCS.

CHACÓN DELGADO, M. & altres (2006). *Diagnòstic de la formació de persones adultes a Catalunya*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu.

ESTRADA, M.; CAUSSA, A.; VERRIÉ, M (2022) *Mai no és tard per aprendre. Reptes i necessitats de la formació durant l'etapa adulta*. Informes Breus, 72. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

GARRIDO, V. y L. (2001). *La Prevención de la delincuencia: un enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

GIMENO-SACRISTAN, J. (1987). *La evaluación de programas en el campo socioeducativo en municipios y servicios sociales*. Valencia.

GIMENO-SACRISTÁN, J. (1988). *Profesionalización docente y cambio educativo*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.

MIRALLES, A. E. (2021). *Escola i presó a Catalunya. Una radiografia del dret a l'educació a les presons catalanes*. Centre d'estudis Jurídics i formació especialitzada. Àmbit jurídic.

NAVARRO PÉREZ, J. J. (2010). «El valor de la educación afectiva con niños en situación de vulnerabilidad acogidos en instituciones de protección: un modelo de». *Revista de Servicios sociales y Política*, 90, 65-84.

NAVARRO PÉREZ, J.J.; BOTIJA YAGÜE, M.M. y CARBONELL MARQUÉS, A. (2016). «Del castigo a la humanización. Adolescentes en centros de justicia juvenil: percepciones y reflexiones». *Trabajo social hoy* nº 77. Dossier Adolescentes, 25-40. València: Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Grupo de Investigación GESinn-Instituto.

RODRÍGUEZ YAGÜE, C. (2012). «El derecho a la educación en el sistema penitenciario español». *Revista La Ley Penal*, 96-97, p. 66-91.

TARÍN, M. (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y estrategias de Intervención Socioeducativa*. Madrid: CCS.

VENCESLAO, M. (2012). *Pedagogía Correccional. Estudio Antropológico sobre un centro*. Tesis Doctoral, Departament d'Antropologia Cultural. Universitat de Barcelona.

VIEDMA ROJAS, A. (2017). «La situación de la educación en prisión en España: realidades y expectativas de transformacion». En RIVERA, I. BEIRAS, A. L et al., *Los derechos de los reclusos y la realidad de las cárceles españolas. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. Madrid: Dykinson.

