

Hezkuntza espetxean: birgizarteratze indibidualaren eredutik ikuspegi eraldatzailerara

Igor Suberbiola Zumalde
Ikertzailea

Lan hau espetxeko irakaskuntza- eta ikaskuntza-ereduei buruz egindako azterketa eta proposamen pedagogiko zabalago baten laburpena da. Ikerketaren erdigunea ikasle presoan soslai eta egoera berezia xehetasunez ezagutzea izan da, hobeki erantzun ahal izateko pertsonen garapen pertsonal eta soziala sustatzeko hezkuntzaren xedeari. Lehenik, espetxe barruko hezkuntzari buruzko ikuspegi teoriko ezberdinak landu ditugu, aztergai izan dugun testuingurua paradigma orokor baten barnean kokatzeko. Ondoren, Mont de Marsango espetxeko zenbait presorekin egindako sakoneko elkarrizketetan oinarrituz, eta hori beste erreferentzia eta datuekin osatuz, espetxeko eskolaren testuingurua zein ikasleen ezaugarri bereizgarriak aztertzeari ekin diogu, hortik eratorzen diren zailtasun, behar eta motibazioak identifikatzeko. Azkenik, ondorio kritiko batzuk finkatu ditugu, zenbait hobekuntza-proposamen egitearekin batera, lanaren helburu behinena kartzeletan indarrean den hezkuntza-eredua eraldatzeko oinarritzko ideiak finkatzea delako.

GAKO-HITZAK: Hezkuntza espetxean · Ikasle presoak · Birgizarteratzea · Presoen garapen pertsonala.

Education in prison: from the individual reintegration model to the transformative approach

This work is a summary of a broader pedagogical analysis and proposal on teaching and learning models in prison. The central focal point of the research has been to know in detail the profile and the particular situation of the inmate students in order to give a better respond to the educational purpose of promoting the personal and social development of people. In the first place, we have worked on different theoretical approaches of the education inside the prison, to place the context that we have analyzed within a general paradigm. Below, based on in-depth interviews with some of the inmates of Mont de Marsan prison, and completing it with other references and data, we have begun to analyze both the context of the prison school and the differential characteristics of the students, to identify the difficulties, needs and motivations derived from it. Finally, we have established some critical conclusions, since, together with the development of some improvement proposals, the main objective of the work is to consolidate the basic ideas to transform the current educational model in prison.

KEY WORDS: Prison education · Inmate students · Reintegration · Prisoners' personal development.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.120.2022.2>

Jasotze-data: 2021-01-08 *Onartze-data:* 2021-04-08

1. Sarrera

Hezkuntza-eskubidearen irismena hedatu eta inklusioan hobetzeko, espetxean garatzen diren irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuen egoera ezagutzeak eta aterabideak proposatzeak arretagune izan beharko luke.

Gure ikerketatik ateratako ondorioek erakusten dutenez, espetxe barruan garatzen diren hezkuntza-ereduek ez diete erantzuten ikasleen motibazio, interes eta beharrei, une oro espetxe-administrazioaren lehentasunak gailentzen zaizkielako helburu pedagogikoei. Bestalde, irakaskuntza-estrategiak ez dira ongi egokitzen testuinguruaren baldintzapen eta ikasleen soslai berezietara, espetxez kanpoko eskoletako irakaskuntza-ereduak birsortu nahi direlako barrukoan ere.

Horrek guztiak argi adierazten digu eredia eraldatzeko beharra dagoela. Espetxean maila ezberdinetan hezkuntza-prozesuetan inplikaturik dauden eragile asko dira premia hori azpimarratzen denbora daramatenak, baina asmo eraldatzaileek hezkuntza-sistemaren inertziekin eta espetxe-administrazioak ezartzen dituen irizpideekin talka egiten dute gehienetan.

Ahots horiek guztiak, dena den, espetxetik kanpoko den begirada batetik datoz, espetxera soilik haien funtzioak betetzera bertaratzen diren eragileenak baitira. Kartzelako hezkuntza-prozesuei buruzko azterketa teoriko eta ikerketa guztiak ere kanpoko adituek eginak dira. Aldiz, artikulua honetan aurkezten den ikerketak dakarren berritasuna eta ekarpen kualitatiboa da barne-begirada batetik egina dagoela, irakaslearena ez ezik, ikasle-presoa ere baden ikusmira batetik, bertatik bertara egindako ikerketan oinarrituz.

Bestalde, espetxeko hezkuntzari buruzko ikerketa-lan gehienak espetxearen testuingurua ulertzea eta hezkuntza-prozesuek bertan izaten duten izaera berezia deskribatzera mugatzen dira, gehienetan ikaskuntzarenak baino areago eskusiboki irakaskuntzarenak diren begiradetatik, eta, maiz, espetxe-sistemaren birgizarteratzearen xedeei hezkuntzatik erantzun nahi dien marko intelektual batetik.

Ikerketa honen helburua, aldiz, ikasleen soslaiak eta behar pertsonalak azterketaren erdigunean jartzea izan da, hezkuntzak preso diren pertsonen kompetentzien garapenerako egin behar lukeen ekarpenari buruzko gogoeta eraldatzaile bat irekitzeko, eskusiboki hezkuntza-printzipioetan oinarrituta. Horrek, gure hezkuntza-oinarri ideologiko eta pedagogikoekin koherentzian doan hautu bat ere erakusten du, gure gogoetaren muina pertsona horien behar eta motibazioetatik abiatuta eraiki nahi izan dugulako, haiekin eta haientzat, hezkuntza pertsona horiek ahalduz baliagarria izan dadin.

Alegia, jakitun gara gure hezkuntza-idealak bateraezinak direla espetxe-errealitatearekin, baina ezinbestean gure ikerketa espetxeko hezkuntzaren marko horren barruan egin behar izan dugunez, gure xedea errealitate jakin hori eraldatzeko ekarpen eraikitzailea egitea izan da.

Zio horri erantzuteko, espetxean hezkuntza-prozesu ezberdinetan parte hartu duten sei preso elkarrizketatu ditugu. Haurtzarotik izan duten eskola-ibilbideari buruz,

haien identitate, interesgune eta motibazioei buruz, espetxean formazioarekin izan duten harremanari buruz eta espetxeko eskolaren eduki zein ezaugarriei buruz aritu gara haiekin. Gure behaketaren ondorioekin batera, elkarrizketa horien emaitzak dira artikulu honetara ekarriko ditugunak.

2. Marko teorikoa

2.1. Hezkuntzaren eta kartzelaren arteko harremanez

2.1.1. Eskola kartzelan eta kartzela eskolan: bizi-erregimen itxi bateko hezkuntza

Hezkuntza ezin denez banandu garatzen den testuingurutik, Goffman-ek (1968: 41) *instituzio totalei* buruz emandako definizioa baliagarria izan dakiguke espetxeko eskola-testuinguruaren ezaugarriak ulertzeko. *Instituzio total* horietan, pertsona asko leku eta baldintza berdinetan bizi dira, denbora-epe jakin batean kanpoko munduarekiko kontaktua etena dute, eta eguneroko bizitza elkarrekin garatzen dute erabat arautua eta kontrolatua dagoen erregimen itxi batean. Instituzio horien ezaugarri bereizgarriak dira, beraz, kanpoko gizartearekiko ezartzen den haustura, despertsonalizazioa eta haien funtzionamenduaren izaera integrala, bizitzaren aspektu guztiak erregulatuak dauden heinean.

Desbideratutzat jotzen diren pertsonak diziplinatzea litzateke helburu behinena, pertsona horiek indarrean den gizarte-estatusaren balioen arabera zuzendu, erreformatu eta moralizatzeko: «Son mode d'action, c'est la contrainte d'une éducation totale» (Foucault, 1975: 273). *Instituzio totalen* helburua pertsonaren nortasuna instituzioari komeni zaion modura itxuraldatzea da, espazio horien barruan izaera berri bat sortuz, non pertsonaren askatasun eta autonomia oro desagertu egiten den (Vacheret & Lemire, 2007).

Espetxeak etena dakar pertsonaren nortasuna eraikitzeko prozesuan, norbere komunitatetik eta gizarteratze-espazioetatik bananduta, azpimundu berri batean berrosatu behar duelako bere identitatea. Pertsonak ikasi behar du arazo berriei, itxialdiari, bakardadeari, espetxearen presioari aurre egiten. Espetxea esperientzia traumatikoa baita pertsonaren garapenean —«quels que soient les changements qu'elle a connus, la prison reste un milieu coercitif qui enveloppe et règle minutieusement la vie des détenus»— (Vacheret & Lemire, 2007: 88).

Espetxeko hezkuntza-prozesuez ariko garenean, beraz, ezinbestean bi logika ezberdinek talka egingo dute: espetxearen logika deshumanizatzailea, batetik; hezkuntzaren logika humanizatzailea, bestetik —«deux logiques s'opposent: une logique de déshumanisation et une logique d'humanisation de l'individu»— (Vila Giménez, 2015: 77).

2.1.2. Hezkuntza eta birgizarteratze indibidualaren ikuspegia

Irekidura horiek baloratuz, Chantraine-k (2006) dio espetxe-administrazioak bere boterearen erabileran kontzesio batzuk egin baditu izan dela bere baitan integratzen jakin duelako bideratu izan zaion kritika, diziplina hutsean oinarritutako eredu

batetik presoaren erantzukizun indibidualetan oinarritutako eredu batera igarotzeko, funtzionamendu neoliberal post-diziplinazko bat ezarriz. Ikuskera horren arabera, presoak soilik dauka bere zigorraren errua, eta berari dagokio bere espetxe-ibilbide indibiduala kudeatu eta bere birgizarteratzea irabaztea.

Horrek, aldi berean, gizarte-egituretan eta sistema politiko eta ekonomikoan izandako bilakaerak islatzen ditu espetxe barruko dinamikan —«transformations 'progressistes' et néolibérales des institutions carcérales»— (Chantraine, 2006: 275). Ereditu berritu horretan, presoaren eskubideen errespetua pixka bat hobetzen da, bai, baina hein berean, segurtasun-ikuspegia indartzen da, presoaren artean lehiakortasuna sustatzen da, presoaren autonomia kontrolatzen da, pribilegioak doitzen dira, itxaropenak fragmentatu egiten dira eta presoaren arteko elkartasuna desegin egiten da, sari eta zigorraren xantaia-sistema baten bidez —«le système bonbon»— (Chantraine, 2006: 283).

Prozedura horren xedea presoaren erantzukizun indibidualak azpimarratzea litzateke, presoarengan utziz bere birgizarteratzea modu aktiboan elikatzeko ardua, bere «erruak» onar ditzan —«l'approche individualisée de la peine»— (Quirion, 2007: 10). Espetxe-sistemak birgizarteratzeari ematen dion izaera horri egiten zaion kritika da, besteren artean, abiapuntutik presoaren soslaiara arazo gisa kontsideratzen duela eta ikuspegi kriminologiko determinista bat nagusitzen dela, birgizarteratzearen helburu behinena ez delako kaleratzean presoaren gizarteratzea eta garapen pertsonala bideratzeko baliabideak ematea, baizik eta besterik gabe berriro «delitu»rik egin ez dezan lortzea (Quirion, 2007).

Presoari bere birgizarteratze-prozesuan derrigortasun-ikuspegi batetik parte hartzeko exijituz, espetxearen dominazio-sistemak eraginkortasunean irabazten du, jarreraren autorregulazioan oinarritzen delako, baina funtzio koertzitibo eta zigortzailea inoiz alboratu gabe —«L'imposant dispositif disciplinaire de l'institution totale aurait été graduellement remplacé par des mécanismes plus subtils par lesquels tout un chacun serait appelé à exercer sur soi une certaine forme d'autodiscipline»— (Quirion, Jendly & Vacheret, 2012: 235). Exijentzia horren barruan daude eskolako jarduerak ere, espetxeak ezartzen duen sari eta zigorraren sistemaren parte direlako —«mécanique éducative mise en place par l'institution»— (Solini, 2012: 12).

2.1.3. Bazterketa soziala, estigmatizazioa, eskola-porrota eta kartzelaren zurrumbiloa

Sistema horrek, auzi sozial konplexuagoen ondorio diren arazoak indibidualizatuz, espetxeko egoeraren oinarrian dauden injustizia sozialeko egoerak —pobrezia, arrazakeria, askotariko diskriminazio eta estigmatizazioak— ezkutatzea bilatzen du. Ez baita ahaztu behar, preso gehien-gehienak zaurgarritasun sozialeko egoeretatik datozela, eta, hezkuntzari dagokion horretan, eskola-segregazio eta -porrotaren esperientzietatik (Chareton, 2019). Gizarte-segregazioaren eredu horrek auzo- edo eskola-ghettoetan pilatzen ditu jatorri atzeritarreko herritarrek, espazio estigmatizatuak eta errealtate soziokultural apartekoak eraikiz (Wacquant, 2014). Azken batean, desberdinkeria sozialei buruz, ikasleen kapital kulturalari buruz edota eskolak hierarkia sozialak birsortzeko prozesuan duen parte-hartzeari buruzko teoria guztiak modu are gordinagoan nabarmentzen dira espetxe barruko hezkuntzaren espazioan.

Egoera desorekatu horri aurre egiteko egitasmorik bultzatzen ez den heinean, eskola-segregazioaren eta bazterketa sozialaren dinamika hori elikatu egiten da espetze barrutik ere, kanpoko gizarte-egituren eta espetxeko espazioaren arteko halako zorigaitzeko jarraidura batean. Edo Scarfó-k (2002: 292) laburbiltzen duenez, «cuando los pobres son producto del sistema y a su vez se los encierra por esa condición»; eta ildo beretik doa Harford (2015: 7), «c'est surtout la pauvreté qui se retrouve en prison».

Bourdieu-ren (1982) teoriak hierarkia sozial horiek hezkuntza eta hizkuntzaren bidez nola birsortzen diren erakusten zigun: kulturen arteko botere-harreman asimetrikoan, hezkuntzaren bidez praktika kultural eta linguistikoko batzuei legitimotasuna ematen zaie, beste batzuei ukatzeko, klaseen arteko bereizketan sakonduz horrela. Prozesu horretan kultur identitateen ordezkapena gertatzen da, kulturen arteko hierarkian, sozialki eta sinbolikoki boteretsuago eta baliotsuago irudikatzen den kultura ezartzen baita.

2.1.4. Hezkuntzari egozten zaizkion funtzioak egungo espetze-sisteman

Horrela, bada, egungo espetze-sisteman hezkuntzak eskubide baldintzatuaren izaera hartzen du, soilik izango baita onargarri baldin eta instituzio ofizialek ezartzen dizkieten helburuei erantzuteko gai baldin bada, balio erabat instrumentala emanez (Milly, 2010: 143). Hezkuntzara sarbidea ahalbidetzen da, baina betiere espetze-sistemaren beste interesetara makurraraziz.

Lehenik, espetxeko hezkuntzak birgizarteratzearen helburuari erantzun behar dio instituzioarentzat onargarria izan dadin (Chantraine, 2006); haren emankortasuna eta emaitzak helburu horri egindako ekarpenaren arabera neurtzen dira, ez hezkuntzaren berezko balioen arabera.

Bigarrenik, espetxeko hezkuntzak preso erreformatzeko balio behar du, eta horrek, zigorraren justifikazio gisa ere balio du, diskurtso horrek adierazi nahi diguna baita espetxeratu aurretik gizartearentzat portaera desbideratuak zituen pertsona zuzentzeko baliagarria izango dela kartzelako etapa, presoak espetxean jasoko duen «terapia»-ren ondoren, hezkuntzaren ekarpena tarteko, gizartera herritar «birgizarteratu» gisa itzultzeko: «Cette conception éducative, repose sur une représentation des délinquants comme des êtres 'à reponsabiliser', dans le cadre d'une lecture juridico-psychanalytique de l'ordre social... dans une visée de réparation, voire de rédemption» (Chantraine & Sallée, 2013: 444).

Hirugarrenik, espetxearentzat lehentasuna segurtasun-gaietan kokatzen denez, hezkuntzak irekitzen duen eremua konplikazio gisa, are mehatxu gisa ikusten da (Milly, 2000: 421). Batetik, espetxeak bere eskumen eksklusibotzat dituen gaietan eskolaren lehia agertzen delako, esku-sartze bat balitz bezala, eta horrek hezkuntza-eragileekin harremanak izatera, haien proposamenak entzutera eta kontzesioak egitera behartzen du espetze-administrazioa. Bestetik, antolaketari dagokionez, segurtasunaren ikuspegitik espetxeak ekidin nahiko lituzkeen mugimenduak egitera behartzen du, hala nola irakasle profesionalen sarrera espetxera edota presoen barne-mugimenduak eskolara joateko. Salane-k (2013: 50) laburbiltzen duenez: «Des étudiants en prison: logique sécuritaire contre logique scolaire».

Ondorioz, hiru ikuskera osagarritzen dira espetxeko hezkuntza arautuan: paradigma moralista; kontrolaren paradigma eta birgizarteratzearen paradigma. Hiru dimentsio horiek batera garatzen dira espetxe-administrazioaren eskakizunen mendeko den hezkuntza-eredu horretan, eskolaaldi berean baliagarria izan baitaiteke kartzelako giroa lasaitzeko, presoek jokabideak kontrolatzeko zein ohikeria baten barruan diziplinatzeko, eta birgizarteratze-proiektuen makineria elikatzeko (Milly, 2010).

Edonola ere, ikuskera horrek, espetxean hezkuntzaren eskaintza bermatzea pribilegio gisa kontsideratzen du, eta ez pertsona orori dagokion oinarrizko eskubide gisa (Milly, 2000: 425): «Une conception de l'enseignement et de son accès comme des privilèges». Ondorioz, eskubide horren egikaritzea espetxe-administrazioak unean unean eta lekuan leku egingo duen interpretazioaren eta izango dituen interesen pean egongo da (Kaminski, 2010: 207). Horrek, zuzenean garamatza preso dauden pertsonen eskubideen eta aitortzen zaien estatusaren eztabaidara. Askatasuna galtzeaz harago, gainontzeko herritarrei dagozkien eskubide berdinak dagozkie presoek ere? Presoak, eskubide guztien jabe diren subjektuak al dira? Galdera horiei emandako erantzunaren arabera izango da espetxean hezkuntza-eskubidearen irismenaren ulkerak ere.

Izan ere, hezkuntzak pertsonaren garapenerako funtsezkoak diren jakintza-arlo, kultura eta hizkuntzetara sarbidea izateko aukera ematen duenez, eta horren bidez komunitate edo gizarte batekiko atxikimendu-loturak eraikitzen direnez, hezkuntza-eskubidearen ukoak, aldi berean, pertsonari gizarte baten parte izateko aukera ukatu egiten dio, herritar gisa edo eskubidedun subjektu gisa eratzeko aukera indargabetuz (Scarfó, 2002: 291).

2.2. Birgizarteratzearen logikatik ikuspegi eraldatzaile

Pertsonaren garapena sustatzeko honako helburuak ematen dizkio Scarfó (2002) espetxeko hezkuntzari: giza eskubideen urraketa eta bortxakeria instituzional ugari jasan duten pertsonen, egoera horiek aurre egiteko babes tresnak ematea, eskubideen eta askatasun indibidual eta kolektiboen errespetuaren marko baten barruan; eraldaketa pertsonal eta sozialerako motor izatea, maila sozial eta kulturean espazio sinboliko berrietara sarbidea izateko aukera emanez zaurgarritasun-egoeran bizi diren pertsonen; eta presoari duintasuna ematea, komunitatean barneraturiko subjektu politiko, sozial eta kultural gisa garatzeko eta bizitza politiko, sozial eta kulturean parte hartzeko tresnak emanez.

Hala, bada, espetxeetako hezkuntzaren helburuak logika eraldatzaile baterantz mugitzeaz ari gara (Spanarelli *et al.*, 2003: 18): «Se trata de redimensionar la educación en cárceles dentro de una perspectiva de educación de adultos en función de dar oportunidades educativas a lo largo de toda la vida pero como modo de aproximarse a pensar y construir alternativas de transformación social».

Irizpide horiek guztiek, espetxeko hezkuntza pedagogia eraikitzaile baten markoan kokatzeko egokitasuna iradokitzen digute, pertsonaren autonomia garatzeko ekarpen emantzipatzailea eginez testuinguru koertitibo batean (Scarfó, 2002): elkarrekintza

soziokulturala ikaskuntza-prozesuaren erdigunean jarriz; ikasleei ahotsa emanez, haien errealitate sozial eta kulturala jorratuz; ikuspegi sortzaile eta kritikoa garatuz; edota kartzelako errealitateaz harago, kanpoko munduarekin konexioak egiteko eta errealitate sozialaren kontzientzia hartzeko baliabideak emanez.

Horrek zuzenean garamatza espetxeko hezkuntzan garatzen den curriculumaren edukiak berrikustera. Curriculum ofiziala ezarritako errealitatea birsortzera bideratua dagoenez, eta kanpoko irakaskuntza-eredu tradizionalak espetxe barruko testuinguruan bere horretan eraginkorrak ez direnez, curriculum espetxeko hezkuntzaren baldintzetara egokitzeko malgutasunaren printzipioan oinarritu beharko ginateke. Esaterako, egokia izan liteke ikasleei ikaskuntza-edukiak hautatzeko aukera ematea, ikasleek zuzenean parte har dezaten espetxeko eskolan garatuko diren curriculum-educien diseinuan, ikasleen motibazio horietatik abiatzeko (Scarfó, 2002: 314).

Pedagogia eraldatzailearen xede horri presondegietako eskola giza eskubideetan hezteko agerleku bilatzeko egitasmoa gaineratu diezaiokegu, Magendzo-k (2002) ezartzen dituen printzipioak marko honetara ekarrita: argudiaketa eta hitzaren erabilera sustatu, botere-egituren bortxaren erabileraren orde; gizarteko botere-egiturei buruzko gogoeta kritikoa garatu; dominazio era guztietatik emanzipatzera bideraturiko hezkuntza landu, errealitate soziala zalantzan jarri eta eraldaketak eragiteko gaitasuna izango duten pertsona kontzienteak hezteko; hezkuntza pertsonaren bizi-esperientzian txertatutako prozesu gisa kontsideratu, dimensio politiko, ekonomiko, sozial eta kulturalak aintzat hartuta, errealitate hori interpretatzeko gaitasunak garatzeko.

Pedagogia kritiko horrek, bestalde, zio hauei erantzun behar lieke (Magendzo, 2002): ezagutza modu berriak sortzea, diziplina klasikoen araberrako sailkapena gaindituz eta diziplinarteko kompetentzien garapena hobetsiz; hezkuntza-sistemak birsortzen dituen periferiaren eta erdigunearen arteko botere-harremanak kuestioan jartzea, ikasleen ahalduntzea xede hartuta; edota kultura hegemonikoaren nagusikeria arbuiatzea eta kultura herrikoia garapenari bide ematea, curriculum-educiak ikasleen bizi-esperientzian oinarrituta egon daitezen.

Horretarako, baina, hezkuntza-sistema tradizionalan indarrean den joeraren alderantzizko norabidean, espetxeko eskolan ere transmisio kulturalaren pisua indartzearen aldeko hautua egin beharko litzateke, kulturak pertsonaren nortasunaren eraikuntzan eta heziketan ekarpena egin dezan beharrezkoa delako hezkuntza eta kultura lotuta garatzea (Vila Giménez, 2015: 28). Hori lortzeko, kultur transmisioak presoen ongizatea hobetu eta kompetentzia soziokulturalak garatzeko egin dezakeen ekarpen hezitzailean egin beharko litzateke indar, Harforden (2015: 10-11) gogoetaren ildotik:

Les actions culturelles en milieu carcéral, jouent un effet déclencheur important, par exemple pour reconstruire l'image de soi et acquérir des compétences non formelles. Face à une organisation totale entraînant la déshumanisation des relations entre les individus, elles sont essentielles pour lutter contre les effets néfastes de l'incarcération [...] donner aux détenus la possibilité de devenir des acteurs culturels leur permettra de redevenir des acteurs sociaux, d'acquérir de nouvelles compétences transportables dans un projet de vie.

Azken batean, isilarazitako subjektu kulturalen ahalduntzea izan beharko luke hezkuntza-prozesu horien xedea, kulturartekotasunaren potentzial eraldatzailean oinarrituta eta identitate-aniztasunaren kudeaketa-eredu neoliberaletik aldentuta, azken honek kulturen arteko harremanen atzean dauden klase- eta botere-harreman desorekatuak ezkututzen dituelako, kultura-aniztasunaren auzia tolerantziaren arazo gisa aurkeztuz, elite politiko eta ekonomikoen kode kulturalak modu sotilean ezartzen diren bitartean (Pérez Gómez, 2000: 26), baita espetxe barruan ere.

3. Ikerketa-metodologia

Ikerketa-lana, Mont de Marsango espetxeko eskolan bertako irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuen ezaugarrien behaketa zuzena eginez eta parte-hartzaile aktibo baten rolean kokatuz burutu da, behatzailea aldi berean aztergai izan diren espetxeko hezkuntza-prozesuen parte izan delako, eta, preso dagoenez, derrigorrez testuinguru berezi horretan bizi delako. Ikertzailearen posizio horrek, ezinbestean, egindako lana osotasunean bustitzen du. Zehazki, irakasle gisa aritzeko gaitzen duen Masterreko praktikaldietan ikasle presoei emandako gaztelaniazko ikastaroak baliatu dira ikerketaren muina osatzeko, non ikertzailea irakasle-eginkizunetan aritu den. Ikerketa osatzeko, teknika hauek uztartu dira:

3.1. Behaketa zuzen eta parte-hartzailea

Behaketa parte-hartzailearen elementu bereizgarriena da «behatzaileak aztergai den portaera edo fenomenoan parte hartzen duela. Behatzen duen bitartean, portaera edo fenomenoaren parte da» (Juaristi, 2003: 201). Kasu honetan, ikertzailea preso dagoen heinean, ikertutako testuinguruan eta pertsonekin bizi da, eta bertatik bertara egindako behaketan oinarritzen ditu bere hausnarketa, deskribapen eta errealitateari buruzko ondorioak, espetxean bizitzetik eratorritzen den esperientzia pertsonaletik elikatuz bere gogoeta.

Bide beretik, Mont de Marsango espetxeko irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuetan izandako esperientzia pertsonalaren iturritik ere edaten du gure behaketak: ikasle gisa, eskola horretan jasotako ikastaro eta klase-orduen esperientziatik elikatzen dugu ikerketa; irakasle gisa, Masterreko praktikumean egindako esku-hartzearen esperientziatik.

Behaketa hori egituratzeko, bestalde, bi ikerketa-tresna ezberdin erabili dira: batetik, **irakaslearen behaketa-egunerokoa**, Masterreko praktikaldietan ikasle presoei emandako klaseen testuinguruan egindakoa, Mont de Marsango eskolaren antolaketa eta funtzionamenduak hezkuntza-prozesuetan dituen ondorioak identifikatzeko eta hobekuntza-proposamenak egin zein irakasle-ikasle harremanen dimentsio psikoemozionalari buruzko hausnarketa elikatzeke. Egunerokoaren bidez, gure esku-hartzean zehar behatutakoa modu sistematikoan bildu eta idatziz, gure pentsamenduak zehaztasunean irabazten baitu, eta, aldi berean, idatziz bildutakoak pentsamendu-prozesu berriak abiarazteko balio digu (Porlán, 2008: 2); bestetik, **behaketa-txantiloia**, eskolaren errealitate konplexua modu holistikoa aztertzeke, testuinguruari buruzko datu eta informazio esanguratsuenak bilduz.

3.2. Sakoneko elkarrizketak

Mont de Marsango espetxean ikaskuntza-prozesu ezberdinetan aritu diren pre-soekin galdetegi baten inguruan ardaztutako sakoneko elkarrizketak egin ditugu, bide horretatik haien ikuspegi eta portaerak aztertuz. Sakoneko elkarrizketen helburu nagusia, ikasle presoen soslaiari buruzko ondorioak finkatzearekin batera, zuzenean haien interes, behar pertsonal eta motibazioak ezagutzea izan da, azpiratuak dauden pertsonen ahotsa emanez hezkuntza-prozesuei buruzko gogoetan.

Teknika hau erabiltzeko gure abiapuntu metodologikoa zein izan den kokatzeko, Juaristiren (2003: 40) argibideak baliagarriak izan dakizkiguke: «Kanpo portaera behatuz ezin dugula fenomenoaren sakoneko esanahia ezagutu, eta, ondorioz, esanahia hori behar bezala ezagutzeko eta bere sakontasunean ulertzeko biderik onena gizakiei galdetzea dela». Zentzu berean, sakoneko elkarrizketek gure ikerketan sakontzeko egin zezaketen ekarpen kualitatiboa hartu dugu aintzat, duten abantaila baita «aztertzen diren gaien arrazoiak, zergatiak edota ondorioak sakonean ezagutzeko, eta informazio aberatsa lortzeko aukera» ematen dutela, «zenbakien azpian ezkatzen den informazio konplexua hobeto ezagutzen» lagunduz (Juaristi, 2003: 141).

Sei ikasle presoren lagin batekin egin ditugu sakoneko elkarrizketa horiek, ikerketa-lanaren helburuentzat egokienak izan zitezkeen eta galdetegian parte hartzeko adostasuna eta gogoia adierazi duten presoen artean hautatuak, Mont de Marsango espetxean nagusi den presoen tipologiari erantzunez eta dagoen heterogeneotasuna biltzeko saiakera eginez elkarrizketatuen adinari, ikasketa mailari eta jatorriei dagokienez. Elkarrizketatu guztiei ikerketa-lanaren zio eta edukiei buruzko informazio gardena eman zaie, haien parte-hartzeak ikerketarentzat izan zezakeen balio, erabilgarritasun eta interesa ere azalduz.

Bestalde, haien adierazpena libreagoa izan zedin, izen-abizenak erabili ordez, elkarrizketatu bakoitzari asmatutako izen bat emateko hautua egin dugu, norberak bere buruarentzat ezarri eta erabakitakoa. Anonimotasunaren irizpidea errespetatzea garrantzitsua izan da elkarrizketarekin konplizitatea eraikitzeko, kontuan hartuta haien bizi-ibilbideei loturiko gai pertsonalak jorrazera gindoazela, eta, gai batzuei buruzko iritzia ageriko moduan ematea korapilatsua eta arazotsua izan zitekeela haientzat.

Esan liteke, kasu honetan, elkarrizketatzailea ikertzaile parte-hartzailearen rolean kokatua egoteak erraztu egin duela elkarrizketarekin konplizitate-giro bat sortzea, bi aldeek egoera komun bat partekatzen dutelako, preso egotea, eta ikerketaren markoaz gain beste esperientzia asko konpartitzen dituztenez, muinean badago abiapuntuko konplizitate bat, berdinetik berdinerako harremana ezartzea ahalbidetzen duena elkarrizketa sakona egiteko orduan.

Elkarrizketa guztiak Mont de Marsango espetxeko CD1 moduluan egin dira, 2020ko ekainean zehar, ahots-grabagailuaren teknika erabiliz informazioa biltzeko. Juaristik (2003: 139) finkatzen dituen irizpideei jarraiki, elkarrizketa guztiak «persona biren eta bakarrik biren artean» egin dira, «lasaitasun eta etxekotasun egoera» bermatzeko eta «konfiantzazko harremana» eraikitzeko; halaber, elkarrizketak

«era kontrolatuan eta ez era inprobisatuan» egin dira, alde zuzenetik prestatutako galdetegi-gidoia erabiliz. Elkarriketa bat gaztelaniaz egin da; gainontzeko guztiak, frantsesez.

1. taula. Sakoneko elkarriketen datuak.

Izena	Adina	Jatorria/ Bizilekua	Espetxealdia	Espetxeko eskolan egindako ikasketak	Elk. Iraupena
Zoubro	28 urte	Boli Kosta/ Toulouse	6 urte	CFG (Certificat de Formation Général).	27 min.
Houcine	23 urte	Maroko/ Montauban	6 urte	Espagnol; informatique; mathématique.	36 min.
Mass	33 urte	Mali/ Bordeaux	3 urte	DEAU (Diplôme d'accès aux études supérieures); Licence de Pshycologie L1.	48 min.
Dominicano	27 urte	Dominikar Errepublikak/ Toulouse	5 urte	CFG; anglais; informatique; français; mathématique.	42 min.
Karim	27 urte	Aljeria- Maroko/ Limoges	8 urte	Français; anglais; espagnol; CFG; Brevet.	44 min.
Onésimo	49 urte	Espainia/ Granada	2 urte	Français.	59 min.

Iturria: lanketa propioa.

3.3. Berrikusketa bibliografikoa

Ikerketa-bide hau erabili dugu gure behaketatik eta sakoneko elkarriketetatik ateratako ondorioak adierazgarriak iruditu zaizkigun beste erakunde batzuen datu eta dokumentuekin osatzeko. Berrikusketa bibliografikoa egiteko bi erakunde ofizialen iturriak izan ditugu aztergai: Frantziako espetxeetako irakaskuntzari buruzko espetxe-administrazioaren 2017-2018 ikasturteko bilana (DAP, 2019); Espetxe Behatzaileak 2016ko irailean Mont de Marsango espetxera egindako bisitaren informea (Controleur général des lieux de privation de liberté, 2016). Berrikusketa honetatik ateratako datuak erabili ditugu, batetik, gure ikerketaren emaitzak iturri ofizialen informazioekin erkatzeko, eta, bestetik, aztergai izan dugun Mont de Marsango errealitate konkretua Frantziako espetxeetako datu orokorretan kokatzeko, bereziki presoek hezkuntza-mailari, presondegietakoko eskolatze kopuruei eta hezkuntzak espetxean duen antolaketari dagozkien ataletan.

4. Ikerketaren emaitzak

Espetxeko hezkuntza-testuinguruaren ikerketa honetatik ondorioztatutako denez, espetxe-dinamikek erabat baldintzatzen dituzte hezkuntza-jarduerak, alegia, eskola fisikoki espetxean kokatua dagoen bezala dago kartzela-giroa eskolan erabat sartuta. Eguneroko irakaskuntza- eta ikaskuntza-praktiketan espetxe-arautegi eta

-markoak hezkuntza-beharrei gailentzen zaizkie. Bestalde, jasandako askotariko bazterketen bizipenek erabat markatzen dute ikasleen soslaia, eta hortik eratortzen den tipologia bereziak aparteko irakaskuntza-esparru bat sortzen du.

Ikerketaren emaitzen atal hau osatzeko, sakoneko elkarrizketetatik eta gure irakasle-egunerokotik ateratako datuak izan ditugu erdigunean, eta horien interpretazioa da eskainiko duguna, berrikusketa bibliografikotik ateratako datuen laguntzarekin.

4.1. Ikasleen identitate-ezaugarrien azterketa

Jatorri sozialak eragin erabakigarria dauka elkarrizketatu ditugun presoen identitatearen garapenean: guztiak zaurgarritasun sozialeko egoeran hazi dira. Bizi izandako bazterketa sozialeko egoerek zentzu ezkorrean markatzen dituzte ikasle hauen abiapuntuko baliabideak, aurkako baldintza horien gainean garatu behar izan dutelako haien nortasun pertsonala. Hori da espetxeko errealtate honetan nabarmendu dezakegun ezaugarri behinena: guztiak pobreziatik datoz jatorri sozialei dagokienez, kaleko kulturatik edaten dute eta gehien-gehienek atzeritar jatorriak dituzte jatorri kultural eta linguistikoei dagokienez.

Mass-ek darabilen irudi espresiboak argi iradokitzen duenez —«on a le cul entre deux chaises»—, pertsona horiek identitate bikoitza garatzen dute, bi mundu-ikuskera eta unibertso sinbolikoren artean mugitzen baitira. Masek berak honela dio: «Je me sens malien comme français». Frantzian hazi direnez, bertako kode kulturalak bereganatzen dituzte, baina jatorrizko identitate kulturalarekiko atxikimendu sendoa gordez. Jatorrizko komunitatearekiko lotura identitatearen definizioaren erdigunean kokatzen dute. Haien lotura sinboliko eta kulturalan indar handiagoa dauka marokoar, aljeriar edo maliar gisa definitzeak frantses gisa baino.

Halere, harrera-herrialdearekiko atxikimendua adierazten dute, gehienbat hiritartasun-eskubideak aldarrikatzeko. Herrialdean bertan jaiotakoak direla nabarmentzeko, edo frantses nazionalitatea dutela gogorarazteko, *ni zuek bezain frantsesa naiz* esanez bezala. Masek argiki dio, besteen maila berean dela frantses hiritarra: «Quand je vais au Mali ils dissent que je suis français, mais en France ils vont te faire sentir que tu n'es pas français, même si je suis né ici, j'ai grandi ici, et je suis un citoyen comme les autres».

Jatorrizko tradizio eta ohiturak, arbasoekiko leialtasunaren ikuspegi batetik gordetzen dituzte. Haien identitatearen sustraien bilaketa bat ere badago, Frantzian bizitzeak jatorrizko kulturarekiko dakarren etena gainditzeko edo. Jarraidura-sen hori Zoubro bezala historia-gaiekiko agertzen duten interesean nabarmentzen da, eskola frantsesak haien jatorri buruz ematen ez dien hori ezagutu eta besarkatzeko modua baita: «J'aime bien l'histoire, connaître ma culture et mes origines». Masek ere badio, norberak elikatu behar duela transmisio-fluxu hori: «Si tu veux savoir tes origines c'est toi-même qui devras l'inculquer à tes enfants».

Baina identitate-lotura horretaz harago, belaunaldi-arrakala bat nabarmentzen da, haien nortasuna eraldatuz joan delako errealtate soziokulturalaren eraginpean,

eta haien gurasoena baino askoz okzidentalizatuago dago. Transmisio-eten horren adibide gordinena, Zoubrorena izan liteke, aitortzen baitu ez duela gurasoen hizkuntza jaso eta frantsesa baizik ez duela hitz egiten. Dena den, gehienek jatorrizko hizkuntza etxean jaso dute, eta ezagutzen dute, hizkuntza horretan alfabetatuak ez dauden arren, ez delako eskola-hizkuntza izan haientzat, eta ez dute erabiltzen haien komunitate kulturaletik kanpo. Ahozkotasunean erabiltzen dute soilik.

Kultura-aniztasun handiko eremuetan hazi direnez, ohitura daukate bestetasunarekin kontaktuan bizitzeko, beste kultura eta hizkuntza askorekin elkarrekin bizitzeko, transkulturalitate hori euren nortasunaren baitan eramanez. Dominicano-k unibertso horiek eguneroko bizitzan nola uztartzen dituen adierazten digu: «A la maison avec mes parents on parle espagnol, et dans la rue avec mes collègues je parle anglais et créole, et français avec les autres gens».

Oro har, kultura hegemonikoaren ertzetan kokatzen diren pertsonak dira. Kaleko kode kultural propioak garatzen dituzte, erreferentzia-mundu paraleloak sortuz. Are gehiago, borondate bat dago modu argian bereizteko gizarte-korrante nagusitik, jarrera aktibo batekin besteengandik bereizten dituzten kodeak azpimarratuz. Erreakzio gisa sortutako bereizketa bat ere bada, elkarrizketa sakonetan sarri ageri baita gizartean ezberdin izate horren kontzientzia eurekin daramatela. Zoubrok dio haien artean hazi direla auzoan, «il n'y avait pas beaucoup de français de pure souche, ça fait que voilà, on a grandi entre nous»; Dominicanok dio haien kaleko hizkuntza eta kodeak gaizki ikusiak daudela gizartean, «parce-que vu qu'on parle différemment avec un langage de rue, bah forcément tu te sens jugés et exclu, et pas seulement à l'école, dans la société aussi c'est comme ça, surtout ici en France».

Horrek erakusten digu, besteek haiei buruz diotenaren bidez ere eraikitzen dutela euren autoirudia. Ideologia neokolonialista frantsesak sektore hauen identitate eta kode kulturalak barne-etsai gisa seinalatzen dituenek, azpiratuak izatearen kontzientzia garatzen dute, haiekiko zapaltzaileak diren egiturekiko aurkakotasun-jarrera bat adieraziz. Kanpotik haiei buruz elikatzen diren estereotipoak indargune bilakatuz, Frantziako *indigenak* izatearen identitatea garatzen dute. Zoubrok modu bitxian dioen bezala, haiek ez direlako besteak bezala *frantses itxura duten frantsesak*, «de français qui ressemblaient à des français». Masek nabarmentzen du beltzen ikusgarritasunik ez dagoela gizarteko egitura garrantzitsuetan eta horrek eredurik gabe uzten dituela, eta haien jatorriari buruz ematen den irudiak beti duela kutsu negatiboa eta estigmatizaziorako joera:

Tu ne t'imagines pas dans la société française, tu ne vois pas ta place, tu ne t'imagines pas comme avocat ou comme journaliste parce-que tu ne vois jamais des avocats ou des journalistes noirs, tu n'as pas des références; ils vont jamais te parler sur la colonisation, et tu ne vas pas trouver un seul personnage important noir dans les livres d'histoire, les seules choses qui nous ont appris par rapport à nos origines c'est toujours dans les mauvaises sens.

Halaber, horrek ez du esan nahi pertsona hauek kultura hegemoniko frantsesaren osagaiak haien identitatearen eraikuntzan txertatzen ez dituztenik, gainontzekoen iturri berdinetatik elikatzen baitira, ikus-entzunezko berdinak kontsumitzen dituzte, eta gertakari soziopolitiko berdinen eragina jasotzen dute.

4.1.1. Hizkuntz eta kultur identitateak

Ikasle presoen identitate soziokulturalean oso indartsuak diren bi adierazpide identifikatu ditugu: rap musika eta kaleko hizkera informalak. Taldearen ikur izanik, erreferentzia sinboliko horiei jarraitzea garrantzitsua da taldearen baitan kokatzeko. Bi adierazpen horiek lotuta doaz gainera, rap kantuetan erabiltzen diren hizkuntza eta kodeek kaleko kultura eta hizkera horietatik edaten baitute.

Hortaz, ezinbestean, gure gogoetan ikasle presoek dakarten kaleko kultura barneratu behar da, kode kultural eta linguistiko bereziak adierazten dituelako eta soslai honetako pertsonentzat gutasuna eraikitzeko espazio geografiko eta sinbolikoa delako. Pertsona hauek *ghetto-izaera* hartzen duten lurralde-espazio segregatuetan bizi direnez, onarpena lortzeko ikur nagusia bilakatzen da kaleko kulturaren unibertsoa. Horregatik ere, haien artean komunikatzeko darabilten soziolektorearen ezaugarrien irakurketan geldiunea egitea garrantzitsua da, lotuta dagoelako gazteen identitate-espresioekin, kode kulturekin, hizkuntz gaitasunekin eta hezkuntza-motibazio batzuekin.

Nabarmendu behar da, eskolaren eta preso hauen identitatearen arteko arrakalaren beste adibide bat delako, pertsona hauen eguneroko hizkuntza eta kulturek ez dutela inolako aitortpenik jasotzen irakaskuntza-prozesuan zehar. Aitzitik, gainontzeko espresio kultural asko bezala, estigmatizatuta daude, eskolaren eta ikasle hauen gizarteratze-espazioen arteko distantzia areagotuz, etxekoa zein auzokoa eta eskolakoa bi unibertso kultural eta linguistiko ezberdin gisa eraten baitira. Pentsa liteke, ikasle hauen jatorrizko hizkuntzak frantsesarentzat mehatxu gisa kontsideratuak direlako, arabiera bereziki, eta bestetik, gazteen soziolektuak, frantses estandarrarentzat kaltegarri eta desbideratze bat kontsideratuak direlako. Bistan denez, espetxeko hezkuntza-prozesuetan birsortu egiten da errealitate hori.

Egindako elkarrizketa sakonetan maiz ageri da jatorrizko hizkuntza eta kulturaren bazterketa-sentimendua marko akademikoaren barruan, eskolan lantzen diren edukietan edo irakasleekin eraten diren harremanetan ez zaielako arretarik eskaintzen. Eta gure ikerketako elkarrizketatuek azpiratze baten gisa bizi dute egoera hori, hizkuntza horiek ez dituztelako inoiz lotu eskola bezalako espazio formal batekin, edo ez dituztelako balioztatuak ikusi haien komunitate kulturetik kanpo: Dominicanok irakasleen aurreiritziak azpimarratzen ditu, «nous les gens de quartier on parle des langues différents à la maison, et on a aussi un langage de rue, et à l'école on n'est pas bien compris, ils essayent tout le temps de nous corriger, de nous faire parler autrement»; Masek adierazten du eskolak ez duela begirunerik adierazten hizkuntz ohitura ezberdinen aurrean, horrek dakarren ziurgabetasunarekin, «mes parents à la maison parlent le bambara, ils ne parlent pas le français, donc quand ils allaient à l'école ils comprenaient rien».

Hortik, gutxienez bi ondorio garbi atera ditzakegu: бага, zein urrun dagoen irakaskuntza-eredu hori curriculumak kultura-aniztasuna eta eleaniztasuna kudeatzeko eta kulturartekotasuna sustatzeko ezartzen dituen irizpide eta helburuetatik; eta biga, ikuspegi kolonizatzaile frantsesaren erroak zein sakonak diren.

4.2. Behar emozional eta pertsonal bereziak espetxearen eraginez

Hezkuntza-testuinguruaren beharretara egokitzeari buruzko gogoeta, kartzelak ikasleen adimen emozionalaren garapenean duen eragina kontuan hartuta egin beharko dugu, irakaskuntza- eta ikaskuntza-testuinguru guztietan hala bada, behar hori areagotu egiten baita espetxeko eremuan. Izan ere, testuinguruaren berezitasunetako bat da ez dagoela distantzia fisikorik eskola eta bizitzako beste espazioen artean, ikasleak erregimen itxi batean daudelako.

Ikasleen egoera animikoan bortizki eragiten duten baldintzapenei buruz gure egunerokoan jasotakoak ondorio honetara garamatza: «Bereziki gatazkatsua den testuinguru honetan, gertakari askok edozein unetan ikaskuntza-prozesuan eragin ezkorra izan dezakete, ikasleen egoera pertsonala erabat oldartzen dutelako, haien jokamoldeari zein ikasgelako giroari zuzenean eraginez».

Hortaz, hezkuntzaren xedeetako bat izan beharko luke ikasleei baliabide emozionalak ematea espetxeko testuinguruan haien bizi-kalitatea hobetzeko eta haien ongizatea eraikitzeko. Houcinek preso orok duen ihesbiderako behar hori azaltzen du, «on essaye de faire le possible pour ne pas rester dans la cellule à se fumer le crâne»; Karimek, espetxeko egoera gogorretan eginkizun baikorretan inplikatzek dakartzkion onurak azpimarratzen ditu, «c'est en prison que j'ai commencé à écrire des textes et ça m'a servi à occuper mon temps avec des bonnes choses, dans des moments où c'était un peu à la dure, dans le tarmi (= mitard) par exemple, bah ça me sert à exprimer ma rage».

Asmoak asmo, gaur egun eskolak ez dio eginkizun horri erantzun zuzenik ematen, batez ere, eskolako eragileak gertuago daudelako espetxe-administrazioaren dinamikatik ikasleen behar emozionalak ulertzetik baino. Adibidez, Dominicanok bere arrangura adierazten du, eskolako eragileek ez dutelako ikasleen gorabehera afektiboek arretarik eskaintzeko gaitasunik, «aquí no hacen nada de eso, para ellos que estás bien o mal parece que da igual, no tienen esa idea».

Espetxearen diziplina-makineriak ezartzen duen giroak eskolaren dinamika erabat baldintzatzen duenez, eragin negatibo horiek askoz indartsuagoak dira hezkuntza-jarduerak giroa hobetzeko egin dezakeen ekarpena baino. Masek espetxeko arazoek ikaskuntza-prozesuak nola tratatzen dituzten esplikatzen digu: «Par exemple, tu va passer le Brevet, mais tu fais cours juste une fois par semaine, de fois le prof il n'est pas là, de fois il y a un autre problème qu'arrive et tu dois sécher les cours, limite le travail tu dois le faire tout seul dans ta cellule et là les conditions ils ne sont pas top»; ildo beretik doa Karim, oztopo horiek zerrendatzen dituenean, «ici ils ont toujours une excuse, la sécurité, ou le manque des moyennes, ou le temps, toujours quelque chose».

Beraz, dimentsio emozionalaren eta kognitiboaren arteko oreka, testuinguru honetan, bi gako hauen gainean eraiki beharko litzateke: baga, ikasle bakoitzari bere gaitasunen eta ahalmenen araberako eskakizunak bideratuz, presiorik eragin gabe, bestela litekeena baita ikaskuntza-prozesua uztea; biga, laguntza emozionala emateari ezagutza akademikoaren transmisioa egiteari baino garrantzi handiagoa

emanenez, ikaskuntza-prozesuaren bidez ikaslearen nortasunaren garapenean zentzu baikorren eragiteko.

4.3. Presoek hezkuntzarekiko dituzten jarrera eta aurreikuspenak

Sistema ofizialak esango digu, eskolatzeko datuei erreparatu, presoek orokorrean ez dutela hezkuntzarekiko interesik agertzen. Galderak bestelakoa izan beharko luke, ordea, eskolak espetxean egiten duen eskaintza baliagarria, erakargarria eta emankorra ote den kuestionatzeko, arazoaren muina balizko ikasleengan jarri beharrean sistemaren funtzionamenduan eta irakaskuntza-estrategien nolakotasunean jartzeko.

Abiapuntua zein den kontuan hartu behar dugu: preso gehienek eskolarekiko aurkakotasunean eraikitzen dute euren identitatea, eta horren arrazoiak iraganean eskolarekiko izan duten esperientzia ezkorrean kokatzen dira. Nerabezarotik datorren ezaugarria da eskolarekiko haustura hori, gutxi baitira bigarren hezkuntzako zikloan aurrera egin dutenak. Gakoa, Massen adierazpenetan egon liteke: «C'est depuis l'école que tu sors du système et c'est le système scolaire qui te fait sortir».

2. taula. Frantziako presoan diploma-maila espetxera iristean 2017-2018 ikasturtean.

Niveau scolaire (entrée détention)	Sans diplôme	DILF-DELF	CFG	Titre professionnel	CAP-BEP	DNB	Bac-DAEU	Supérieur	Total
En pourcentage de la population pénale	43,9 %	5,7 %	8,6%	1,3%	14,4 %	7,7 %	6,3%	2,7%	90,6%

Source : Enquête hebdomadaire de novembre 2017.

DILF : Diplôme initial de langue française
 DELF : Diplôme d'études en langue française
 CFG : Certificat de formation générale
 CAP : Certificat d'aptitude professionnelle

BEP : Brevet d'études professionnelles
 DNB : Diplôme national du brevet
 DAEU : Diplôme d'accès aux études supérieures

Iturria: Enquête hebdomadaire de novembre 2017 (DAP, 2019).

Datuetan ageri denez, presoan ia erdiek ez dute inolako diplomarik, Batxilergoaren maila dutenak % 6 dira eta goi-mailako ikasketetara % 2 baino ez da iritsi. Aitzitik, pentsa liteke espetxealdiak aukera izan beharko lukeela hezkuntzara berriro lotzeko. Kanean ez bezala, espetxean presoek denbora baitute ikaskuntzari eskaintzeko eta beharra dute euren egunerokoa jarduera emankorrekin antolatzeko. Denbora ez ezik, elkarriketatu ditugun presoek ikasteko gogoia ere izan badute, eta motibazio horri eduki eta osagai zehatzak ematen dizkiote. Honakoak dira, haien interesei buruz galdetuta, gehien nabarmentzen diren jakintza-arloak: historia-gaiak; jatorrizko kulturei buruzko ezagutzak; hizkuntzen ikaskuntza; eta gizarte-errealitateari buruzko edukiak.

Halaber, ikasleen motibazioei erantzuteko eskolak duen eginkizuna mahaigaineratzen dute elkarriketatuak: Massek ikasleen interesetara egokitutako eta ikasleek beraiek hautatutako eskuliburuekin lan egiteko beharra adierazten du, «il faut proposer des questions qui nous intéressent pour nous motiver, pour travailler sur des livres choisis par nous même, adaptés. Il faut que l'école s'intéresse aux gens pour que les gens s'intéressent à l'école».

Ordea, espetxeko eskolak zio horiei erantzuten ez dienez, gehienetan, eskolara hurbiltzen direnean, kartzela barruko asmo funtzional batekin egiten dute presoek, espetxe-administrazioaren aurrean itxura jakin bat simulatzeko, horren bidez espetxe-onurak irabazteko. Elkarrizketa sakonean parte hartu duten ikasle guztiek adierazi dute zigor-arintzeak jasotzeko nahia zela indartsuena eskolara joateko hasierako motibazioen artean.

Esandakotik, ondorio nagusi batzuk finka ditzakegu tipologia honetako presoek eskolaren instituzioarekiko dituzten harremanen ezaugarriei buruz:

- Segregazioa nagusi den eskoletan hezi dira, jatorri etnikoen arabera banaketa batekin, eta horrek haien hezkuntza-prozesua osotasunean baldintzatu du. Karimek, eskola-segregazioaren errealitate hori azalduz, deskribatzen du nola bere auzuneko eskola publikoan guztiak zetozen immigrazio-komunitateetatik, eta, aldiz, eskola pribatu batera aldatu zenean, bera zela ikasgelako arabiar bakarra, gainontzekoak *frantses txuriak* zirelako: «À l'école de mon quartier, on était la plupart de mecs de cité, des arabes et des noirs pour la plupart, mais après je suis allé dans un lycée privé, et c'était le contraire, j'étais le seul arabe dans tout le collège, tout les autres étaient des français, ça n'a rien à voir avec le quartier».
- Eskolan estigmatizazio-prozesuak birsortzen direnez, ikasle hauengan pygmalion efektu negatiboa elikatzen da, jatorrien arabera espektatibetan oinarriturikoa. Jatorrien arabera aurreikuspen homogeneoak eta ezkorrak ezarri, eskola-porrotaren dinamika elikatzen da haiengan. Adibidez, Zoubrok dio katalogatuak zeudela, «on était catalogués, il n'avait pas d'avenir pour nous»; Dominicanok irakasleen aurreiritziak salatzen ditu:

Les profs ils avaient beaucoup des préjugés, ils disent pleins des trucs négatifs sur les gens de quartier, ils nous voient comme des gens qui vont jamais s'en sortir. Un jour un prof m'a dit 'tu va terminer en prison' et malheureusement il a eu raison, mais c'est triste, parce-que le résultat c'était marqué à l'avance, ça ne pouvait pas donner des résultats positifs.
- Horrela, bada, eskolak arrakala sozial eta kulturalak sakondu egiten ditu, ez duelako ahalbidetzen beste kapital kultural bat metatzea. Eskola egitura arrotza bilakatu arte, *besteen* munduari dagokion zerbait, *gazte frantses txuri* gauza balitz bezala. Dominicanok, zehazki, haien hizkuntza, kultura eta kodeekin zerikusirik ez duen eta haien bizitza errealitatetik urrundutako mundu isolatu gisa definitzen du eskola: «Ils parlaient jamais de nos origines, ni de nos langues, c'était tout le temps que le français et la culture française, pour moi à l'école c'était comme un monde à part».

Aurrekari horiei espetxeko baldintza eskasak gehituta, aurreikus dezakegu nola-ko zailtasunak izango ditugun hezkuntzaren bidez ekarpen baikorra egiteko ikasle hauen nortasunaren garapenari, bereziki kanpoko ereduak espetxean birsortzeko joeran tematuz gero. Ez baitirudi pertsonen garapenaren helburuarekiko oso koherentea denik kalean soslai honetako pertsonekin behin huts egin duen eskema berdina errepikatu nahi izatea espetxean daudenean.

Presoen artean dauden talentu bereziak nabarmendu eta horiei bide ematea izan beharko luke hezkuntzaren lehentasunetako bat, ikasleek euren baitan dituzten trebeziak kontzientzia har dezaten lortuz. Bide batez, horrek balio behar du haien kapital kulturala eta nortasuna balioan jartzeko. Aitzitik, eta hor dago gure ikerketan identifikatu dugun arazoetako bat, eskolak gazte hauen espresio kulturalak bideratu ordez itzali egiten dituzenez, gazte hauek euren burua gutxietsi egiten dute, ez daukatelako baliabiderik haien ezagutzak balioan jartzeko eta marko hezitzaile baten barruan garatzeko.

4.4. Irakasle-ikasle harremana eta elkarrekintza espetxeko hezkuntzan

Testuinguru honetan ariko den irakasle orok bi funtsezko eskakizun betetzeko jarrera aktiboa izan behar luke: baga, irakaskuntza-estrategiak testuinguruaren ezaugarri berezietara egokitzekoa; eta biga, kartzela-eremuan bizi diren ikasleekin harremanak izateko irekidura. Esan nahi baita, espetxekoan beste ikastetxe testuinguruetan baino modu nabarmenagoan, irakasleek eredu pedagogikoa eta eduki didaktikoa ikasleentzako soslaira egokitzeko beharraren kontzientzia izan behar dutela, eremu honetan aurkituko duten egoerak zerikusi gutxi duelako beste eskoletan bizi izandako esperientziekin.

Irakasle eta ikasleentzako arteko harremanak behatuz, ateratzen dugun lehen ondorioa da batzuek eta besteek bi mundu ezberdin ordezkatzeko dituztela. Gainera, maiz, transmisioaren norabide bikoitzeko zentzua ahaztuta, irakasleek hezkuntza-prozesua ikasleak haien mundu-ikuskerara eramatearekin lotzeko joera dute. Alta, saiakera asimilazionista horrek porrot baizik ez du egingo, talka egiten duelako ikasle horien ondare sozial eta kulturalarekin. Eta ikasleek inposizio baten gisara bizi dute, irakasle-ikasle elkarrekintzan gizartearen ezarriak dauden hierarkia kultural eta sozialak bertsioak ikusten dituztelako, non irakaslearen kultura dominazio-posizio batean dagoen. Karimen hitzek, berriro, sentipen hori adierazten dute: «Tu vas au cours et c'est comme dehors, toujours pareil, carré-carré-carré, t'arrive dans une classe, pum, tu t'assois, t'ouvres le livre et il y a le prof qui parle, ta-ta-ta-ta; bah, non, il devrait avoir une discussion, un dialogue entre prof et élève, et des débats entre élèves».

Edonola ere, beharrezkoa da irakasle bakoitzaren eragiteko ahalmenaren mugen kontzientzia izatea, testuinguru honetan, eragin erabakigarria duten espetxeko faktoreek erabat kamusten baitituzte eskolako dinamika, antolaketa eta funtzionamendua. Hori dela-eta, irakasleak izan dezakeen jarrera onenak ere ez dauka indar nahikorik testuinguruaren balazta eta egiturazko desorekak gainditzeko, espetxe-sistemaren zein irakaskuntza-eredu tradizionalen inertziekin oztopatu egiten baitute eredu pedagogiko alternatiboen garapena, irakasleek horretarako autonomia, ahalmen eta baliabiderik ez dutelako.

Besteak beste, espetxeko irakaskuntza-testuinguruan, traba eta kontrol-mekanismoen erantsiei egin behar die aurre irakasleak, hezkuntzarekin zerikusirik ez duten segurtasun-irizpideak errespetatu beharko ditu, eta bere printzipio pedagogikoekin talka egingo duten aginduak jasoko ditu, bere jarduteko askatasunari, irakaskuntza-estrategiei eta lanaren antolaketari zuzenean eraginez.

4.5. Hezkuntzaren egituraketa espetxean

«Parece que la escuela está en la cárcel únicamente para cubrir las apariencias, porque no se dan unos contenidos que vayan a servir a la gente de aquí».

Onésimo

Espetxe barruko hezkuntza egituratzeko eta ikaste-emaitzak ebaluatzeko erabiltzen diren neurgailuak arrakasta akademiko klasikoaren bideari segitzen diote, ikasleak ohiko ikasgaietako azterketak egitera bideratuz, euren gaitasun-mailak egiaztatuko dituzten diplomak lor ditzaten.

Elkarrizketa sakonetan parte hartu duten presoek eredu horren antzutasuna adierazten dute, izaera horretako ikasketek ez dutelako erabilgarritasunik haientzat, ez baitiete haien motibazio eta bizibeharrei erantzuten. Massek dioen bezala, «en prison, vu comment les cours sont faits, l'école ne te rapporte pas grand-chose, ça revient la même chose que dehors, c'est le même système. En plus, les diplômés que tu passe ici tu sais très bien que dehors ça ne va te servir à rien».

Oro har, kartzela-testuinguruak hezkuntzaren funtzionamendua erabat baldintzatzten du maila guztietan, eskolak autonomia erabakitzaile eta espazialik ez duelako espetxearekiko.

Espazio fisikoen antolaketari dagokionez, testuinguruak zentzu ezkorrean baldintzatzten du ikaskuntza-prozesua, zaila baita ikasketa-giro egokia eraikitzea, zarata eta espetxe-bizitzako beste jardueren interferentziak etengabeak direnean. Irakaslearen behaketa-egunerokoan jasotakoak horren berri ematen digu: «Espetxeko giroak etengabe aztoratzen du klaseko jarduera, eskolaren testuingurua nolakoa den gogoraraziz». Eskolaren azpiegiturak, bestalde, txikiak dira eta ezin dute ikasle kopuru handirik jaso. Onésimok deskribatzen duenez, «la escuela es pequeña, con solo tres clases en la que no caben más de 8 alumnos». Konstatazio berdina egiten du espetxe-behatzaileak ere: «Le constat réalisé lors de la précédente visite sur le manque de locaux de l'unité locale d'enseignement pour la prise en charge d'un nombre croissant de personnes détenues est toujours d'actualité» (Contrôleur général des lieux de privation de liberté, 2016: 109).

Denbora eta espazioaren antolaketari dagokionez, faktore baldintzatzaila bat presoen kartzelaratze-denborarena izaten da, oso ezberdinak baitira urte batzuetarako espetxean egon behar duenarekin antola daitezkeen ikaskuntza-proiektuak edo hilabete gutxi batzuetarako espetxean dagoenarekin egin daitezkeen ikaste-ibilbidea. Aldakortasun horrek dakartzan zailtasunak hainbatetan iruzkindu ditugu gure egunerokoan, ikaskuntza-prozesuen koherentzia eta iraunkortasuna nabarmen kaltetzen dituelako. Askotan, sortzen den arazoa da espetxeratze-denborek ez dutela bat egiten irakaskuntza-programen denborekin, eta horrek disfuntzioak sortzen ditu, jarraitutasunik bermatu ezin delako eta zaila delako irismen luzeko proposamenik egitea.

Berezitasun horrek iradokitzen digunez, irakaskuntzaren denboraren antolaketa malgutasunaren printzipioan oinarritu beharko litzateke. Ikaste-ibilbide luzeagoetan

inplikatzea eska dezaketen hezkuntza-prozesuekin batera, ikasketa-modulu laburrak antolatzea egokia litzateke, epe motzeko xede edo ikaskuntza-proiektuak proposatuz, eta fase txiki horietan lortutako ikaste-emaizak balioan jarritz, denbora-epe laburretan ikasleentzat emankorrak eta baliagarriak izango diren ezagutzak jasotzeko aukera emanez. Demagun, hilabete bat edo biko iraupena izango duten esku-hartze didaktikoen prestaketa.

Bestalde, irakaskuntza-ordutegiak ere mugatuak direnez, eskola ez da iristen preso guztiengana, eta asko dira eskolako zerrendetan izena eman arren lekurik ez dagoelako irakaskuntza-prozesutik kanpo geratzen direnak. Egoera hori nabarmentzeko, Mont de Marsango eskolako itxaron-zerrendei buruz 2016an jasotako datuei begiratu besterik ez dago (Controleur général des lieux de privation de liberté, 2016: 109): 37 preso *Certificat de Formation Générale* egiteko; 84 preso ingelesezko kurtsoetarako; 109 preso gaztelaniazko kurtsoetarako; 37 preso historia-geografiako ikasgairako; 74 preso informatikako oinarriko ikastaroetarako. Hortaz, hezkuntza-jardueri gaur egun eskaintzen zaiena baino denbora handiagoa eskaintzea funtsezko eskakizuna da, ikasketa-ordu gehiagorekin eta iraunkortasun handiagoarekin.

Iturri beraren datuen arabera, Mont de Marsango presoen artean % 25 izan zen 2016an eskola-jardueretan maila ezberdinetan parte hartu zuten presoek kopurua —152 ikasle 617 presoaren artean—, Frantziako espetxeetako batezbestekoaren antzera, non presoek eskolaratzearen ehunekoa % 21,7koa izan zen (DAP, 2019).

Espetxe-administrazioak ematen dituen datu horien azterketa zorrotza egitea beharrezkoa da, estatistika akademikoaren atzealdean errealitate gordinago bat gordetzen delako, datuen bestelako irakurketa bat egitetik zuzenean ondorioztatu litekeen bezala: presoek % 75ek ez du inolako hezkuntza-prozesutan parte hartzen. Eskolatutako ikasle gisa zenbatzen direnen artean, gainera, kurtsoa hasi eta saio gutxiaren buruan ikasketa oro utzi dutenak ere badaude. Eta ikasleen artean, askok, astean behin ordu eta erdiko klase bat baizik ez du jasotzen. Horrek konstatazio bat egitera garamatza: presoek artean gutxiengo txiki bat baizik ez da ikaskuntza-proiektuetan inplikatu dagoena, iraupen eta irismen aldetik modu ezegonkor eta laburrean, gainera.

Eskuduntzen banaketari dagokionez, hezkuntza-prozesuaren antolaketak talka egin ohi du espetxe-sistemaren funtzionamenduari. Gure behaketa-taulan bildutako adibideek horren lekukotasuna ematen digute:

- Espetxe-administrazioak beto-ahalmena dauka bere irizpideen arabera eskolara nor doan erabakitzeko. Horrela, presoek artean prozesu selektibo arbitrario bat egiten da hezkuntza-prozesuan barneratu aurretik, eta horrek zenbait pertsona kanpoan uzten ditu, irizpide ez-akademikoek gaina hartzen dutelako.
- Espetxe batetik besterako leku-aldaketak presoak egiten ari den ikaskuntza-prozesuaren ezaugarriak eta uneak kontuan hartu gabe egiten dira, eta horrek ondorio larriak eragin ditzake ikasketen jarraiduran.

- Eskolara joateko mugimenduak espetxe-zaindarien esku daudenez, gerta liteke arazo ezberdinak tarteko ikasleak euren borondatearen aurka ikasgelara bertaratu ezinik geratzea, ikasketa-prozesuen ezegonkortasunaren erakusgarri.
- Espetxe-administrazioak erabakitako diziplinazko zigorrek ikaskuntza-prozesuetan etenaldiak eragiten dituzte. Esaterako, *mitard* edo zigoriegetara zigortua izateak eskolara bertaratzeko aukerarik batere gabe uzten du presoak.

Zailtasun horiek guztiek ondorio nagusi batera garamatzate: egoera aldatzeko, irakaskuntza-prozesuari lehentasuna eman beharko litzaioke gainontzeko diziplina-eta segurtasun-faktoreen gainera. Eta ezinbestean espetxe-sistemaren markoaren barruan garatu behar denez hezkuntza-prozesua, espetxe-administrazioarekin eratzen den koordinazioak irakaskuntza-ikaskuntzaren eraginkortasunean hobetzeko mesedetan izan beharko luke, ez alderantziz.

Baliabideen erabilerari dagokionez, azkenik, gure behaketa-txantiloien emaitzek agerian uzten dute IKTak erabiltzeko debekuak zenbateraino kamusten dituen ikaskuntza-prozesuen garapena eta esku-hartze didaktikoen prestaketa. Beto hori altxatzea aldatzea kualitatiboa litzateke: hezkuntza-xedeekin Internetarako sarrera ahalbidetuz, online ikastaroak egiteko aukera eskainiz, edota presoek espetxeko espazio fisikotik kanpo kokaturiko hezkuntza-eragileekin harreman akademikoak mantentzeko aukera emanez, ikaskuntza-prozesuetan beste ikasleen maila berean integratu ahal izateko.

5. Ondorioak eta eztabaida

Espetxearen eta hezkuntzaren arteko harremana beti da korapilatsua, bi interes kontrajarrien arteko talka gertatzen delako: despersonalizazioa eta autonomiaren galera dakarren espetxearena vs pertsonaren ahalduntzea eta garapena helburu izan beharko litzukeen hezkuntzarena. Eta espetxe-administrazioak kudeatu eta kontrolatzen duen bizi-erregimen itxi baten markoan kokatzen garenez, talka horretan, espetxearen xedeak hezkuntzarenari gailentzen zaizkio.

Horrela, bada, hezkuntzak eskubide baldintzatuaren izaera hartzen du espetxean, eskubide horren gauzapena espetxe-sistemak dituen helburuen pean jartzen delako, segurtasun-ikuspegiaren beharretara eta birgizarteratze indibidualizatuaren logikara makurraraziz.

Hezkuntzaren garapenari espetxean jartzen zaizkion balaztak halakoak izanik, presoentzat kalitatezko hezkuntza-prozesuak eraiki ahal izateko, lehen-lehenik, hezkuntza-eskubidearen gauzapean eraginkor eta integral bat lortu beharko litzateke presondegietan.

Jauzi hori egiteko aurrebaldintza gisa, baina, oinarritzko hobekuntza batzuk txertatzea ezinbestekoa da. Nagusiki, espetxeko eskolak bere funtzionamenduan espetxe-administrazioarekiko dituen mendekotasunezko harremanak aldatu beharko lirateke, autonomiarekin antolatuzko espetxeko irakaskuntza- eta ikaskuntza-

prozesuak, eksklusiboki irizpide pedagogikoetan oinarrituz, espetze-administrazioaren irizpideetan oinarritu beharrean.

Bide beretik, premiazko hobekuntzen beharra agerikoa da hezkuntzaren antolaketari dagokionez: azpiegituren baldintzak hobetu eta espazioak zabaltzea; ikaskuntza-jardueri denbora gehiago eskaini eta lehentasunezko izaera ematea espetxeko jardueren artean; edota hezkuntzaren digitalizazioan oinarritzko urratsak egitea, XXI. mendeko baldintzetara eta gizarte-eskakizun berrietara egokitzeko.

Aurreikus liteke, aldaketa horiek egin ezean, zaila izango dela espetxean hezkuntzak duen garrantziari buruzko diskurtsoei sinesgarritasuna ematea, eta, denborarekin, pedagogikoki erabat zaharkituta eta gizartearekiko erabat isolatuta geratuko den eskola-testuinguru bat izango dela, orain dena baino gehiago.

Presoen soslaiak, bestalde, erakusten digu gehienak zaurgarritasun sozialeko egoeretatik eta immigrazio-jatorriko komunitateetatik datozela, bazterketa sozialaren, estigmatizazioaren, eskola-segregazioaren eta kartzelaren artean etengabe autoelikutzen den zorigaitzeko dinamika bat balego bezala.

Horregatik ere, presoek hezkuntza-sistemarekin duten harremana arazotsua da, abiapuntua iraganeko eskola-porrotaren esperientzia negatiboa delako, eta askotariko diskriminazioek hezkuntzaren bidez baliabide kultural eta linguistikoak garatzeko aukeratik kanpo utzi dituztelako. Gainera, soslai honetako ikasleek dituzten identitate-ezaugarriak eta kode kultural eta linguistiko bereizgarriak eskolak estigmatizatu egiten dituzenez, haiekiko asmo asimilazionistak dituen egitura gisa ikusten dute eskola.

Bistan denez, espetxeko hezkuntzan ere birsortzen diren irakaskuntza-eredu tradizionalen metodo pedagogikoek eta curriculum-edukiek ez dute eraginkortasunik ikasle hauen behar pertsonal, motibazio eta interesei erantzuteko. Ondorioz, ikasle presoaren garapen pertsonala helburu izango lukeen eredu pedagogiko-didaktiko bat egituratzeko, funtsezko eraldaketa hauek gauzatu beharko lirateke:

Baga, espetxeko hezkuntza-prozesua birgizarteratzearen helburuaren arabera baldintzatzen duen eredu batetik, ikasle presoaren nortasun pertsonal eta sozialaren garapena helburu izango duen eredu pedagogiko eraldatzaile batera igarotzea.

Biga, kultura eta hizkuntza hegemoniko eta estandarraren edukiak hezkuntza-prozesuaren ardatz gisa ezartzen dituen ikuskera asimilatzailetik, ikasle presoan askotariko jatorri sozial, kultural eta linguistikoak balioan jarriko dituen kulturarteko hezkuntza-eredu batera igarotzea, espetxeko eskola eremu transkultural bezala ezau-garrituz, esperientzia kultural eta linguistiko aberasgarrien saio-lekua izan dadin, beste mundu-ikuskeratik elkarrekin ikasteko aukera eskainiko duen heinean.

Higa, kanpoko irakaskuntza-ereduetako curriculum-helburu zein -edukiak eta ikasgaien araberako sailkapen klasikoak espetxean birsortzen dituen eta kalifikazioen lorpena bideraturiko eredu batetik, zehar-konpetentzia soziokulturalak garatzera eta kultur transmisioan oinarrituriko eredu pedagogiko batera igarotzea, diziplinarteko izaera batekin.

Amaitzeko, azterketa honetatik eratorzen diren ikerketa-ildo nagusiak lirateke honakoak:

- Azpiratze kultural eta zaurgarritasun sozialeko egoeretan bizi diren komunitateetako pertsonak ahalduntzeko eta haien nortasunaren eraikuntzan laguntzeko eredu pedagogiko egingarrien proposamena lantzea, gaitasun kognitibo eta emozionalen garapenaren arteko oreka egokiaren printzipioan oinarrituz.
- Heziketa soziolinguistikoaren ikuspegitik, kaleko kulturatik datozen eta kode kultural zein linguistiko bereziak garatzen dituzten ikasleekin inplementatzeko baliagarriak izango diren ereduak lantzea. Eskolan jorratzen diren kultur eta hizkuntz ereduak eta alderdi formal eta informalen arteko osagarritasunarekin zerikusia du gai horrek, betiere, hizkuntzaren erabilera zuzen/ez-zuzenaren arteko dikotomia gaindituz, eta kaleko soziolektu horiek estigmatizatu gabe. Gakoa, aberastasun linguistiko hori balioan jartzea litzateke, eskolan hizkuntz erreperorioa zabaltzeko eta gaitasun komunikatiboak hobetzeko baliabide berriak ematearekin batera.
- Kulturartekotasunaren ikuspegitik, eleaniztasun eta kultura-aniztasun handiko testuinguruetan, hezkuntza-eremu transkultural eta translinguistikoak eraikitzeko ereduak lantzea, irakaskuntza- eta ikaskuntza-prozesuan ikasleen jatorrizko hizkuntza eta kulturak txertatuz, hezkuntza-sistemaren ardatza hizkuntza eta kultura estandar nazional hegemonikoa den herrialdeetan —Frantzia espetxeko espazioa halako hezkuntza-eremu transkultural bat izan daitekeen moduan, egoera berdina birsor daiteke beste leku, gizarte-testuinguru edo espazio geografiko batzuetan—.

6. Bibliografia

- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- Chantraine, Gilles (2006): «La prison post-disciplinaire», *Déviance et Société*, 30, 273-288.
- Chantraine, Gilles & Sallée, Nicolas (2013): «Éduquer et punir. Travail éducatif, sécurité et discipline en établissement pénitentiaire pour mineurs», *Revue française de sociologie*, 54, 437-464.
- Chareton, Gabriel (2019): *Bienvenue en prison, le dedans et le dehors*, Enoncé Théorique de Master, Lausanne.
- Controleur général des lieux de privation de liberté (2016): *Rapport de visite, Centre pénitentiaire de Mont de Marsan (Landes), 5 au 15 septembre 2016*.
- DAP-Direction de l'Administration Pénitentiaire (2019): *Bilan annuel de l'enseignement en milieu pénitentiaire, année 2017-2018*, Ministère de la Justice.
- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris.
- Goffman, Erving (1968): *Asiles: études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*, Editions de Minuit, Paris.
- Harford, Alain (2015): *Neuf essentiels sur la prison et l'action culturelle en milieu carcéral*, Culture & Démocratie, 6-11.
- Juaristi, Patxi (2003): *Gizarte ikerketarako teknikak, teoria eta adibideak*, Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

- Kaminski, Dan (2010): «Droits des détenus, normalisation et moindre éligibilité», *Criminologie*, 43, 199-226.
- Magendzo, Abraham (2002): «Pedagogía crítica y educación en derechos humanos», *Instituto Árabe de Derechos Humanos*, Túnez.
- Milly, Bruno (2000): *Professions et prisons. Soigner et enseigner en prison: un regard sociologique croisé sur le fonctionnement de la prison et sur les professions de la santé et de l'enseignement intervenant dans ce milieu*, Thèse de Doctorat, Département d'anthropologie et de sociologie, Université Lumière Lyon II.
- Milly, Bruno (2010): «La prison, école de quoi? Un regard sociologique», *Le Seuil*, 135, 135-147.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ediciones Morata, Madrid.
- Porlán, Rafael (2008): «El diario de clase y el análisis de la práctica», *Red telemática educativa de Andalucía*.
- Quirion, Bastien (2007): «Les transformations de l'intervention thérapeutique en milieu correctionnel: pérennité de la logique dominante ou innovation pénales?», *Champ pénal*, 4.
- Quirion, Bastien; Jendly, Manon & Vacheret, Marion (2012): «Le système pénal et la (dé) responsabilisation des acteurs», *Déviance et Société*, 36, 235-241.
- Salane, Fanny (2013): «Les études en prison: les paradoxes de l'institution carcérale», *Eres*, 99, 45-58.
- Scarfó, Francisco José (2002): «El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos», *Revista IIDH*, 36, 291-324.
- Solini, Laurent (2012): *Faire sa peine à l'établissement pénitentiaire pour mineurs de Lavaur. Sociologie des expériences de détention*, Thèse de Doctorat, Université de Toulouse.
- Spanarelli, Sofía, et al. (2003): *Educación e institución escolar en ámbitos carcelarios. Capacitación de docentes de escuelas en ámbitos carcelarios*, Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- Vacheret, Marion & Lemire, Guy (2007): *Anatomie de la prison contemporaine*, Presses de l'Université de Montréal.
- Vila Giménez, Bibiana (2015): «Sur l'action culturelle en milieu carcéral», *Neuf essentiels sur la prison et l'action culturelle en milieu carcéral*, Culture & Démocratie, 13-84.
- Wacquant, Loïc (2014): «Marginalidad, etnicidad y penalidad en la ciudad neoliberal: una cartografía analítica», *Tiempos violentos, barbarie y decadencia civilizatoria*, Ediciones Herramienta, 177-211.

