



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

**Rectora:** Arq. Ruth Fische

**Vicedirector:** Lic. Christian Kreber

**Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales:** Lic. Beatriz Labrit

**Directora Lic. en Psicopedagogía:** Lic. Laura Waisman

**Tutor:** Lic. Fernanda Molinari

**Asesor Metodológico:** Dr. Edgardo Etchezahar – Mg. Talía Gómez Yepes

**Tesista:** Pinzone, Natalia Soledad

**N° de Legajo:** 24819

**La educación en contextos de encierro punitivo**

**Unidad carcelaria N°38, Sierra Chica**

**Lugar:** Ciudad Autónoma de Buenos Aires

**Fecha de entrega:** 24 de febrero de 2021.

## Índice

Resumen	
Introducción.....	4
1. Marco teórico.....	5
1.1. Cárceles. Breve recorrido histórico.....	5
1.1.1. El contexto carcelario.....	9
1.2. Historia de la Educación.....	10
1.2.1. Educación en adultos.....	14
1.3. Escuela y Cárcel.....	16
1.4. Las figuras educativas en contexto.....	21
1.5. Perspectiva legal.....	26
2. Antecedentes.....	28
3. Planteo del Problema.....	34
4. Objetivos.....	36
5. Método.....	37
5.1. Diseño.....	37
5.2. Participantes.....	38
5.3. Técnicas de recolección de datos.....	38
5.4. Procedimiento.....	39
6. Resultados.....	40
7. Discusión .....	45
8. Conclusiones.....	51
Referencias.....	54
Anexo.....	60

## Resumen

Mediante el presente trabajo se exploró la práctica educativa en contexto carcelario pretendiendo dar luz a las vicisitudes de su acontecer y a las significaciones que se le atribuyen, considerando su vínculo con la especificidad psicopedagógica. La investigación fue llevada a cabo en la Unidad 38 dependiente del complejo Zona Centro Sur - Servicio Penitenciario Bonaerense, de Sierra Chica; a raíz del empleo de la Teoría Fundamentada como diseño metodológico. Se accedió por aproximación cualitativa al objeto de estudio mediante entrevistas, lo que permitió un develamiento de la realidad en voces de sus protagonistas, mediante la participación de doce (12) personas, entre ellas directivos de las instituciones educativas involucradas docentes, alumnos, y un funcionario del establecimiento penitenciario.

Los resultados de la investigación permitieron develar que los procesos de enseñanza aprendizaje devenidos en los centros educativos al interior de dicha Unidad revisten características propias debido al entramado en el que se desarrollan, las cuales los distinguen de la enseñanza en otros contextos. En este caso, las vicisitudes captadas dan cuenta de la falta de viabilidad del acceso pleno a la educación en tanto derecho debido a la inconsistencia entre la numerosa población y la limitación de los cupos como también por la sujeción del devenir educativo a condiciones de seguridad. Asimismo, se vislumbraron procesos educativos signados por la falta de recursos y de territorialidad de la práctica. Estas condiciones perpetúan la situación de vulnerabilidad inicial de los detenidos al no poder garantizarse una educación pública y de calidad, herramienta indispensable para la promoción de la transformación social.

**Palabras clave:** Práctica educativa, contexto carcelario, especificidad psicopedagógica, Servicio Penitenciario Bonaerense.

## **Abstract**

The present assignment explored the educational practice in a prison context, intending to give light to the vicissitudes of its occurrence and the significances given to it, considering its bond with the educational psychology's specificity. The investigation was carried out in Prison 38 which is dependent on South Center Zone complex- Argentine penitentiary system from Sierra Chica; using grounded theory as a methodological design. A qualitative approach to the object of study was obtained by means of interview, which allowed a development of reality in its main characters' voices, through the participation of twelve (12) people, including principals from the educational establishment involved, teachers, students and one civil servant from the prison establishment.

The results of the investigation revealed that the teaching-learning processes carried out in educative centers inside the prison, disguise their own characteristics because of the framework in which they are developed as they are distinguished from teaching in other contexts. In this case, the grasped vicissitudes give rise to a lack of viability in the full access to education as a right due to the inconsistency among the large population and the limited capacity and also due to the change of educative practices becoming into safety conditions. Moreover, educative processes marked by the lack of resources and the practice territoriality were glimpsed. These conditions perpetuate the situation of initial vulnerability of the prisoners since a public and high quality education cannot be guaranteed and it is an esencial tool for the promotion of social transformation.

**Key words:** educational practice, prison context, pedagogical specificity, Argentine penitentiary system.

## **Introducción**

El mundo moderno, desde los años 90, basa su organización social en una perspectiva economicista de mercado de bienes y servicios; la cual resulta en altos niveles de crecimiento y desarrollo al mismo tiempo en que profundiza la situación de pobreza y vulnerabilidad de grandes sectores sociales; fragmentando el cuerpo social y ampliando cada vez la brecha entre quienes acumulan más riqueza y quienes se ven excluidos de la sociedad. Es en este contexto en el que el Estado social se debilitó y consecuentemente se fortaleció el Estado Penal, mediante endurecimiento de la política penal, mayor vigilancia y castigo de todo aquel que muestre un comportamiento alejado de la norma (Uzcudún, 2007).

Así, la pobreza estructural, la exclusión y explotación de vastos sectores de la sociedad, su marginación y condición de vulnerabilidad, hacen a las características que invisten las sociedades contemporáneas latinoamericanas. Estas condiciones convocan a que profesionales de distintas áreas reflexionen acerca de su práctica, campo laboral y objeto de estudio, apelando a un mayor compromiso y comprensión de la realidad regional. En el campo psicopedagógico, se torna relevante este proceso para poder atender a la demanda de diversos grupos poblacionales mediante prácticas que contemplen un aprendizaje situado, contextualizado y tendiente a la transformación social (Juárez, 2012). Así en este análisis, se enfatizó en la educación como derecho de niños, adolescentes y adultos, reconociendo su desarrollo en diversos ámbitos, niveles y modalidades, al servicio de la acción transformadora (Torres, s.f.).

En Argentina, según el último reporte del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP, 2018) la población penitenciaria global al año 2018 fue de 94.883 internos, número que incrementó un 10% lo reportado por la entidad en el censo del año 2017, y a su vez reveló una superpoblación del 22,1% de las cárceles en todo el territorio nacional. En

dicha estadística se destacó que el 95% de los detenidos eran varones, mientras que, el análisis de sus trayectorias educativas develó que el 67% contaba con estudios primarios e inferiores, el 38% formó parte de la educación formal dentro del contexto carcelario, el 10% participó de propuestas no formales, y el alto porcentaje de población restante no participó de ninguna oferta de dicha índole.

A partir de lo expuesto, se dio inicio a esta investigación, la cual pretendió revelar las peculiaridades del devenir educativo en la Unidad 38 del Servicio Penitenciario Bonaerense, situada en Sierra Chica, localidad de Olavarría; para reflexionar los horizontes del campo de acción psicopedagógico, develar características que justifiquen la consolidación de lazos que vinculen la especificidad del rol con las necesidades propias de la práctica allí situada; considerar la necesidad de intervenir en estos espacios con el propósito de conocer las necesidades latentes de la comunidad, acompañar y favorecer el trabajo docente y las trayectorias educativas de los alumnos, su autopercepción como sujetos aprendientes y enseñantes, y su vínculo con los bienes culturales.

Al pretender una concepción íntegra del fenómeno educativo en este contexto, se optó por un abordaje amplio de la cuestión, en tanto materia legal, funcional, organizativa y simbólica.

## **1. Marco teórico**

### **1.1. Cárceles. Breve recorrido histórico**

La génesis de la institución carcelaria moderna, según describieron Melossi y Pavarini (1980) se remonta al período comprendido entre la segunda mitad del siglo XVI y la primera mitad del siglo XIX, a raíz de la identificación de establecimientos de tales características en países de Europa continental, en un primer momento, posteriormente replicados en el resto del

mundo. Hasta entonces, para estos autores, en un sistema precapitalista feudal la cárcel en tanto pena no existió; la pena como retribución adquirió el sentido de expiativo, de castigo divino, la cárcel no podía cumplir el objetivo y decantó en la imposición de sufrimientos sin límite de manera pública, en pos de garantizar la catarsis espiritual del transgresor y evitar la réplica del crimen cometido. Según refirió García Valdés (citado en Meritello, 2013), estas civilizaciones antiguas emplearon las prisiones como confinamientos para la custodia y la tortura de sus internos, encierro preventivo hasta tanto se ejecutasen los castigos pertinentes, cuyo funcionamiento, conforme lo estableció Garrido Guzmán, dependía de las directrices de gobernantes y familias importantes de la época.

Durante los siglos XVI y XVII, contexto de grandes transformaciones sociales acaecidas por el proceso de conformación de los Estados Nación, el desarrollo del modo de producción capitalista y la consecuente modificación de la organización social, es que Melossi y Pavarini (1980) y Rodríguez–Magariños (s.f.) establecieron el surgimiento de las primeras instituciones de detención laicas, cuya función social, características y organización interna compartió similitudes con el modelo carcelario moderno. Conocidas bajo el rótulo *house of correction* o *workhouses* (casas de corrección o casas de trabajo) alojaban a las grandes masas de ex campesinos expulsados de las tierras de la iglesia por el incipiente desarrollo del capitalismo mercantil, vagabundos, ociosos, y autores de delitos menores; con dos objetivos: reformarlos por medio de trabajo y prácticas disciplinarias e intimidar a los trabajadores libres a fin de que aceptaran las condiciones de trabajo y existencia impuestas. Respecto a tales objetivos, Rodríguez–Magariños (s.f) agregó que las mismas habrían sido de utilidad para la reeducación de los reclusos, sin embargo, su efecto habría sido desfavorecedor para su psiquismo e integración al contexto social. En esta línea, Melero (2012) sostuvo que la instauración de dichas

instituciones se habría producido paralelamente a los inicios del proceso de humanización del régimen.

Fue a mediados del siglo XVIII, de acuerdo con Melero (2012), Meritello (2013), y García Valdés (1997), cuando surgió la cárcel como espacio segregativo específico para servir de prisión y así tratar las consideradas desviaciones de personas con dificultades para adaptarse al nuevo orden social, mediante el establecimiento de una pena graduable y proporcional al delito cometido. Este dispositivo correspondió a una visión humanitaria de la Ilustración dado que permitió humanizar las penas reemplazando el castigo corporal por la privación de la libertad, y a una doctrina economicista ya que respondió a las vicisitudes de la producción capitalista y asumió un rol disciplinante de sus integrantes, el cual adquiriría mayor ímpetu a medida que se fueron suscitando modificaciones en la estructura de clases reflejadas en la recurrencia a la consumación de delitos para lograr la satisfacción de necesidades.

Por otro lado, de acuerdo a los aportes de Meritello (2013) y Rodríguez–Magariños (s.f), en Norteamérica hasta inicios del siglo XVIII se establecieron correccionales y las penas correspondieron a retribuciones monetarias; la pena de muerte se limitaba a asesinatos premeditados; empero posteriormente se adoptó el modelo inglés ligado a condiciones intolerables de tratamiento penitenciario, lo cual dio lugar al sistema de aislamiento que pretendía evitar el contacto entre detenidos para prevenir la corrupción de otros, y provocar su arrepentimiento mediante la meditación. Estas prácticas resultaron en la promulgación de seres resentidos e inadaptados incompatibles con la reintegración social, lo cual conllevó a un nuevo orden tendiente a la resocialización por medio de educación y trabajo en el transcurso del día y la meditación en las noches; lo que también fracasó, y a mediados del siglo XIX se unieron al

sistema progresivo inglés apelando a mecanismos de rehabilitación reestableciendo el equilibrio moral.

Según refirieron Melossi y Pavarini (1980) hacia el siglo XIX en los países burgueses el movimiento obrero organizado se opuso al trabajo forzado de las cárceles, ya que el mismo constituía una amenaza de competencia al trabajo libre, y se movilizó limitando cada vez más la posibilidad de producción en estos contextos, dando inicio al período crítico de la institución. Conforme a dicha crisis institucional, Melero (2012) distinguió como otro factor causante, dentro del mismo período, la consolidación de la pena de prisión como medida punitiva preponderante del Derecho penal; y destacó los grandes avances alcanzados en materia de legislación penitenciaria. Por su parte, García Valdés (1997) expuso como acontecimiento contemporáneo el surgimiento en Norteamérica de un centro penitenciario tipo reformativo orientado al tratamiento del recluso jóvenes en pos de su rehabilitación y readaptación. Posteriormente, en el siglo XX se perpetraron grandes crisis económicas que consumaron el debacle de las teorías de tratamiento desarrolladas hasta el momento; paralelamente se efectuaron congresos y disposiciones internacionales que influyeron en el desarrollo penitenciario a nivel global, tendientes a reconocer derechos de las personas privadas de su libertad (Meritello, 2013; Rodríguez–Magariños, s.f.).

En lo que a la cárcel contemporánea atañe, la reconoció Cabrera Cabrera (2005) como institución cuya funcionalidad difiere de manera notoria de los objetivos y roles socialmente encomendados alegando que, lejos de retener, custodiar y rehabilitar a los internos para garantizar su reinserción social posterior, amplifica las brechas sociales y agudiza la ruptura de lazos con el mundo exterior, conduciendo hacia el desarraigo y la desadaptación social de los reclusos.

### **1.1.1. El contexto carcelario**

Goffman (2001) denominó instituciones totales a aquellas simbolizadas por obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de sus miembros y que habitualmente adquieren forma material tales como altos muros y alambrados o puertas cerradas, concibiendo a las instituciones carcelarias como parte de este conjunto. Con postura afín, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1995) definió a la cárcel como emblema de la exclusión, debido a que en su interior se encuentran aquellos que no se acoplan a los parámetros considerados normales por el poder.

En su análisis exhaustivo de las sociedades, las formas que ha ido asumiendo el castigo y las medidas disciplinarias para quienes cometían actos juzgados ilegítimos en cada una de las distintas épocas, Foucault (2002) observó las cárceles tal como se las conoce en la actualidad. Según este autor, tras el nacimiento de las mismas, el castigo pasó de ser un suplicio, arte de sanciones insoportables, a una economía de derechos suspendidos; adscribiendo a la distribución de los individuos en los espacios y su vigilancia permanente, la prevalencia de la disciplina. Al respecto, se corresponden los aportes de Goffman (2001) quien describió que en estas instituciones, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo una autoridad única; cada actividad se realiza en compañía de otros, quienes reciben el mismo trato; las actividades están estrictamente programadas y las obligatorias se integran en un solo plan racional concebido para el logro de los objetivos institucionales; y el manejo de muchas necesidades humanas se da por conglomerados humanos bajo la supervisión de un personal que los vigila. Tal es así que, entre quienes conforman el grupo manejado, llamados internos, y el grupo de personal supervisor se generan representaciones con rígidos estereotipos hostiles que hacen y marcan la trama institucional.

Retomando a Foucault (2002), conforme a dicho funcionamiento, si bien el cuerpo ha dejado de constituir el objeto directo de castigo en tanto sufrimiento físico, pasó a fundarse como instrumento o intermediario de sanción, a saber, considerada la libertad como derecho y bien, se interviene sobre el cuerpo encerrándolo, dejándolo ligado a un sistema de imposiciones y privaciones, de obligaciones y prohibiciones. El sufrimiento se corporifica en la medida en que se sucede racionamiento de los alimentos, privaciones sexuales, y violencia institucional.

En este lugar, las características que asumen las dimensiones de tiempo y de espacio se constituyen un estigma social permanente, lo cual repercute en la subjetividad de la persona mediante procesos de despersonalización e infantilización consecuentes del hacinamiento, los rituales y reglamentaciones que le son impuestos (ONU, 1995).

En Argentina, el Sistema Penitenciario actual se constituye contenedor social retroalimentando la conducta delictiva y albergando cada vez mayor número de personas; al no brindar herramientas para la transformación de la realidad y construcción de nuevos proyectos de vida para estos sujetos (García, Vilanova, Castillo, Malagutti, 2007).

## **1.2. Historia de la Educación**

Para contemplar la cuestión educativa cabe definir, en primer lugar, el concepto de educación. En este sentido los aportes del pedagogo Luzuriaga (1959) reflejaron que se trata de una intervención *intencional y sistemática* sobre el *ser juvenil* para lograr su desarrollo, a través de la cual se contempla la posibilidad de transmisión y adquisición cultural por lo tanto su existencia es contemporánea a la existencia del hombre; y así, en dialéctica con la cultura forma parte de su historia como de la historia universal. En esta línea, Freire (1997) enfatizó en la que denominó *educación verdadera* aludiendo a aquella práctica que aspira a la transformación del mundo mediante una praxis de acción y reflexión de los hombres.

Ligada a factores sociales y culturales (el devenir histórico de cada pueblo, el carácter de la cultura, la organización social y política, la economía, los ideales que subyacen a la educación, la concepción pedagógica, las reformas educativas y edilicias) la historia de la educación ha expuesto cambios en función de las características y necesidades de cada época, por lo tanto, es factible distinguir en su desarrollo distintas etapas (Camilloni, 2007; Luzuriaga, 1959); las cuales a su vez, fueron terreno fértil para el establecimiento y desarrollo de componentes que hacen a la escuela moderna (Pineau, 2001).

En un primer lugar, Luzuriaga (1959) describió los períodos previos a la historia (edad paleolítica y neolítica), en los cuales la educación se caracterizó por la influencia directa espontánea por encima de la intencional, una *educación natural* de técnicas esenciales para la vida, por mera convivencia y direccionada desde los mayores hacia los menores.

Luego, desde el siglo XXX al X a.C., describió la existencia de una *educación oriental*, coincidente con los aportes de Salas (2012) a la temática, en civilizaciones desarrolladas, generalmente eruditas, autocráticas y religiosas, como lo fueron China, India, Egipto, Palestina; sociedades con una organización política y administración pública, con diferentes clases sociales, grandes referentes espirituales, en las que surgió la escritura encomendada a una única clase social; características que hicieron necesaria la existencia de escuelas y maestros abocados a la educación sistemática e intencional. Posteriormente, hasta el siglo V d.C., ambos autores aludieron a una *educación clásica* cuyos orígenes se remontaron a la civilización occidental de carácter humano y cívico; con la cultura griega como progenitora, entre sus rasgos más importantes se distinguieron el espíritu de competición y superioridad, la atención a la totalidad de la persona, la subordinación a la instrucción militar en manos del Estado para los hombres, y la educación de las mujeres orientada a su función materna, la música y el deporte, la

educación moral y estética. Esta etapa dejó establecido el programa de estudios, materias realistas y humanistas, que luego siguió el mundo occidental por mucho tiempo; y derivó en una notoria influencia en la educación y pedagogía actual.

Iniciado el siglo X al siglo XV, tanto Ginestet (s.f.), Luzuriaga (1959) como Salas (2012) reconocieron la existencia de una *educación medieval* de carácter cristiano consecuente del auge del cristianismo extendiéndose a todos los pueblos de Europa, período en el que se enfatizó en la conformación de hábitos tendientes a la perfección moral y espiritual, en la vida religiosa y emotiva en detrimento de la educación intelectual, se enfatizó en la lectura para posibilitar el acceso a los textos sagrados, y se promulgó el carácter universal de la educación empleando una única lengua y creando universidades abiertas a todos los países. Subsiguientemente, en el Renacimiento, siglo XV, se contempló una *educación humanista* con el retorno de la cultura clásica y una nueva forma de vida con cimiento en la naturaleza, el arte y la ciencia, redescubrió la personalidad humana libre, aspiró a la formación de un hombre culto e ilustrado, y se consagró principio de la educación moderna (Luzuriaga, 1959). León Esteban (2002) al analizar el mismo período sostuvo la reivindicación de la razón por encima de la fe, a disposición de un hombre en búsqueda de la verdad. Asimismo, aludió a la prevalencia de una *educación naturalista* carente de valores universales e impulsora de valores individuales.

Luego, en los siglos XVI y XVII tendrían lugar los sucesos conocidos como Reforma y Contrarreforma con la consecuente *educación cristiana reformada*. Por un lado, la Reforma protestante impulsora de un cambio profundo en la Iglesia Católica, la cual paralelamente promovió la instrucción universal, la formación de nuevas escuelas y la adjudicación de autoridades laicas para la supervisión de los procesos instructivos; por otro lado, con el objetivo de contener al movimiento protestante, la Iglesia Católica encomendó a obispos y autoridades

eclesiásticas la responsabilidad de crear instituciones escolares y de enseñanza secundaria, la mejora de las catedrales y los monasterios que estaban en funcionamiento, y la enseñanza catequista y religiosa (Sánchez, 2010). Según lo advertido por Salas (2012) en este período la educación se tornó más democrática debido a la importancia que los protestantes otorgaron a la enseñanza de la lectura en lenguas vernáculas, a la cual hasta entonces se accedía sólo en latín y en griego.

En el siglo siguiente, devino la *educación realista*, con un desarrollo hasta la actualidad, época en la que emergieron los métodos característicos de la educación moderna con base en la filosofía y las ciencias nuevas, y se sucedió un incremento de la intervención estatal en los países protestantes dando lugar a la educación pública; mientras que en los países católicos siguió bajo la directiva religiosa y se conformaron nuevas órdenes (Luzuriaga, 1959).

El ilustrado siglo XVIII se caracterizó por la educación estatal y nacional del pueblo por él mismo y con mayor participación del Estado, la *educación racionalista y naturalista*, se estableció de manera generalizada la educación primaria universal, gratuita y obligatoria, se reemplazó la enseñanza religiosa por la cívica y moral, y se unificó la instrucción pública desde el nivel primario hasta el universitario (Luzuriaga, 1959). Según Pineau (2001) en esta etapa la escuela progresó como institución educativa moderna sublime, se concibió a la educación como promotora del cambio social y del progreso, tanto individual como colectivo, y aseveró la infancia como período educativo.

Consecuentemente, la *educación nacional* alcanzó su auge en el siglo XIX, tras la lucha entre la Iglesia y el Estado, este último se consagró vencedor y derivó en una intervención estatal creciente en la educación, consagrándose la misma función primordial propia (educación pública estatal); significó la promulgación de una conciencia nacional y patriótica, y la

institución de la escuela primaria universal, gratuita y obligatoria mientras que la educación secundaria se limitó a la burguesía y se constituyó centro de alta cultura e investigación (Luzuriaga, 1959). En esta línea, Pineau (2001) sostuvo que dos discursos del siglo impactaron significativamente en los rasgos educativos: por un lado, el liberalismo que pretendió la formación de ciudadanos portadores de derechos y obligaciones y convirtió al sistema educativo en posibilidad de ascenso social legitimando desigualdades por la meritocracia de sus prácticas; y, por otro lado, el positivismo que instauró la cientificidad como único parámetro de validación pedagógica. Así la triada didáctica contempló un alumno pasivo reducido a lo biológico y con una mente por formar, un docente reducido a un método de enseñanza y contenidos respondientes a saberes científicos y nacionalizadores.

En los inicios del siglo XX, Durkheim (citado en Pineau, 2001) definió a la educación como acción dirigida desde los adultos (educadores) sobre las generaciones no maduras (educandos) en pos de garantizar el desarrollo intelectual, físico y moral, inscribiendo un carácter social a la educación; definición que ha sido criticada y revisada en el transcurso del tiempo, pero que continúa vigente en las prácticas educativas. En el recorrido del siglo, para Luzuriaga (1959) la educación se fortaleció en su carácter democrática, pretendió ofrecer educación a la mayor cantidad posible de personas, y ampliar las características de universal, gratuita y obligatoria, hasta entonces propias de la educación primaria.

### **1.2.1. Educación en adultos**

La Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997) la definió como el conjunto de procesos de aprendizaje, formales o no, a través de los cuales las personas consideradas adultas en determinado contexto social desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias tanto técnicas como profesionales, a fin de

atender necesidades personales y sociales. La misma comprende a la educación formal y la permanente, la no formal y toda la gama de oportunidades de educación no formal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica.

Al respecto, Knowles (1980, citado en Sánchez Domenech, 2015) sostuvo que los adultos instituyen grupos de aprendizaje muy heterogéneos a raíz de tratarse de subjetividades constituidas por experiencias muy diversas, con intereses, necesidades y motivaciones muy variadas. Asimismo, alegó que se disponen a aprender aquello que se relaciona estrechamente a su vida real, por lo cual la persona adulta se orienta hacia la construcción de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que lo ayuden a resolver situaciones de su cotidianidad, a alcanzar objetivos propuestos por ellos mismos. En este sentido, según el autor, los adultos se definen por su experiencia, es quien ellos son, por lo que si la misma es negada o ignorada lo perciben como un rechazo a su persona, tal es así que el educador de adultos debe conocer los rasgos del grupo y las diferencias individuales para coincidir la enseñanza con su aprendizaje, reconociendo la capacidad del hombre de autodirigir el proceso de aprender, apelando a la necesaria explicitación de qué es lo que se va a aprender, cómo y por qué es relevante). En esta línea, Hisse (2009) estableció que para llevar adelante el proceso educativo se deben conocer las características de la población a la que se dirige para lograr resultados eficaces; la cual describió como jóvenes y adultos con historias de vida diversas que no pudieron completar sus estudios y cargan con estigmas sociales; en muchos casos analfabetos, en conflictos con la ley, excluidos del mundo laboral porque no alcanzan las exigencias educativas.

Por otra parte, Gutiérrez-Vázquez (2007) declaró imperiosa la necesidad de pensar la educación de adultos como una verdadera educación, tendiente al fortalecimiento del desarrollo

del ser humano en todas sus áreas (corporal, cognitiva, emocional y sociocultural) atendiendo sus necesidades y el contexto del cual forma parte; y, a tal efecto, desestimó su representación como educación de segunda, esencialmente al momento de elaborar e impartir las políticas educativas correspondientes. La educación en dicha etapa del desarrollo permite configurar una identidad y atribuir significado a la vida; el desarrollo de la autonomía y sentido de responsabilidad de las personas y comunidades; reforzar la capacidad de afrontar las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto; y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos haciendo de los mismos los protagonistas de su destino (Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, 1997).

En lo que concierne a su desarrollo en el país, se reconoció cierta similitud con la educación primaria, y denunció que, desde su inicio hasta la actualidad, la modalidad ha sido primarizada consecuente de la adjudicación de aulas ambientadas para niños, como también de contenido y dispositivos de control rigurosos característicos de Nivel Primario; con propuestas de capacitación y formación para el ejercicio de la práctica docente muy escasas, actividades encomendadas, en muchas oportunidades, a maestros primarios con antigüedad en el sistema, pero sin la formación pedagógica requerida para desempeñarse en determinado contexto; constituyendo notorias falencias para dar respuesta a las necesidades que emergen en la educación de personas jóvenes y adultas (Hisse, 2009).

### **1.3. Escuela y cárcel**

Herrera (2010) las denominó como instituciones que expresan distintas facetas estatales, la función punitiva y represiva emblema de los sistemas carcelarios, y la promotora del desarrollo íntegro del ser humano encarnada en las instituciones educativas. Según el autor,

cuando éstas funcionan en un mismo espacio físico, a nivel institucional prima una tensión permanente ya que las restricciones de la vida en prisión, consecuentes de garantizar el mantenimiento de control, la supervisión y la seguridad, signan toda práctica intramuros tornándose mayormente significativo para el devenir educativo; atravesando la práctica escolar y resultando en una lucha cotidiana siempre que se defiendan los fundamentos específicos que legalizan la tarea educativa. A este aspecto se refirió la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1995) para quien la educación en prisiones, pese a guardar relación con la educación extramuros, se ve signada por peculiaridades propias del orden que rige el sistema, proclamando necesario que los programas de estudio se elaboren con referencia a los conocimientos e intenciones de los alumnos, considerando el contexto sociocultural al que pertenecen; ya que de ser de otra manera prevalece latente la posibilidad de que los internos la perciban como una imposición del sistema coercitivo condicionando los modos de implicarse en las propuestas e incluso rechazando las mismas.

A estas instituciones educativas con características cerradas, que se instauran en las cárceles, los institutos de menores e internados, Rivas (2007) las denominó como *escuelas totales*, y sostuvo la presencia de acciones disciplinarias no acordes a los principios establecidos en el marco del derecho a la educación; vulneraciones tales como la desaparición de la figura del alumno en tanto sujeto de derecho en pos de la concepción de autoridad por parte de la jerarquía institucional; procesos no basados en el respeto de los Derechos Humanos y la promoción de la práctica democrática; posibilidades de expresión de los sujetos coartadas; castigos físicos y tratos humillantes. En relación, Blazich (2007), sostuvo que educar en contextos carcelarios se desarrolla en un escenario altamente complejo, no solo por las características organizacionales que hacen que toda práctica quede supeditada a materia de

seguridad; sino también por la particularidad del alumnado *sujetos de múltiples exclusiones* cuya marginalidad se correlaciona con bajos niveles educativos. Por tal razón, realzó que la escuela en la cárcel debería constituirse como lugar en el que sea factible pensar una sociedad más incluyente que perciba a los individuos como sujetos de derechos y a partir de esa generalidad se involucre; lugar que permita configurar lazos de conexión entre las personas al interior y exterior de los muros para así construir nuevos anclajes socioculturales.

Scarfó y Zapata (2013) definieron a la educación como un derecho humano fundamental cuyo acceso permite el desarrollo integral de la persona y abre paso a la consecución de otros derechos. Desde esta perspectiva, analizaron diferentes dimensiones de lo educativo en el contexto carcelario, proclamando que, en los últimos años, la educación enmarcada en el sistema, pese a su finalidad propia y específica, ha sido puesta a los fines de la penalidad empleando términos como rehabilitar o reinsertar; lo cual repercute notoriamente en su práctica, derivando ésta en materia de beneficio. En esta línea, analizando el apoyo brindado al acto educativo la UNESCO (1995) expresó que, a raíz de la incompatibilidad entre el castigo y la educación, como finalidad de los sistemas penitenciario y educativo respectivamente, entre las culturas y regímenes propios a cada sistema, los programas educativos desarrollados al interior de las unidades carcelarias tienden a ser de muy baja calidad e inadecuados a tal contexto; lo cual conlleva a bajos rendimientos académicos y matriculas reducidas al no recibir la educación los apoyos necesarios para producir resultados satisfactorios.

Retomando a Scarfó y Zapata (2013) conceptualizaron cuatro indicadores cuyo análisis posibilita visualizar la realización de este derecho a la educación: el carácter de *accesibilidad* de la educación en tanto se pretende que el sistema no efectúe discriminación alguna y se presente accesible a todos, adoptando medidas favorables en vistas del ingreso, la permanencia

y el egreso de los sujetos del sistema educativo; la *asequibilidad* en referencia a la condición de disponibilidad de infraestructura, docentes formados y financiación estatal para que la misma sea gratuita; la *adaptabilidad* la cual implica una educación individualizada, destinada a un sujeto singular contemplando un contexto determinado; y por último, la *aceptabilidad* característica que enfatiza la relevancia ética de los métodos y contenidos empleados al interior de la práctica educativa.

Con fundamento en los parámetros descriptos, encontraron la educación en las cárceles argentinas como un sistema ineficaz al no poder dar respuesta a las demandas de los internos que proclamaban ingreso a las clases, negado por falta de cupos en la matrícula; por una infraestructura edilicia inadecuada, consecuente de lo reducido de sus espacios o de la necesidad de que los mismos sean compartidos con otras actividades; por un acceso relacionado estrechamente con el objetivo de garantizar la seguridad, que implica que los agentes del Sistema Penitenciario determinan si un interno puede acceder a la escolarización o no; por las dificultades en el financiamiento de recursos humanos y materiales, tanto para su incorporación como para su actualización e innovación; como también por las falencias en la adecuación de los contenidos y su articulación como en la articulación entre los distintos niveles educativos (Scarfó y Zapata, 2013).

Refiriendo a las cárceles bonaerenses, el Comité contra la Tortura de la Comisión provincial por la Memoria (2008) describió problemáticas concretas que afectan el ejercicio del derecho a la educación. Mencionó, por un lado, la particularidad de que la educación se encontrase regulada por un sistema de premios y castigos que imparten arbitrariamente los agentes penitenciarios, motivo por el cual su realización contempla un beneficio que sustituye el ejercicio del derecho a la educación, quedando supeditada la decisión al servicio y no

constituyendo una opción para el detenido. Por otro lado, planteó la existencia de deficiencias estructurales, de las que responsabilizó a la Jefatura del Servicio Penitenciario Bonaerense, y carencias de recursos materiales pedagógicos de las que hizo responsable a la Dirección de Cultura y Educación de la provincia al ser ésta quien debía proveerlos. Así mismo, señaló los traslados como constantes que apuntan al disciplinamiento en tanto sanción ante una conducta no deseada por el Sistema Penitenciario; y las condiciones de detención entre las que se encuentra la falta de atención médica lo que se traslada a altos niveles de inasistencias por enfermedades que se agravan o son consecuentes de la mala alimentación.

En este sentido, desde la UNESCO (1995) se hizo referencia a la primacía de la necesidad de conservar la seguridad en los sistemas penitenciarios, lo cual se vislumbraría en las prácticas institucionales, en las rutinas que rigen la vida intramuros como en las actividades vinculadas a educación, formación y desarrollo laboral de los reclusos, y condiciona el lugar que se le otorga a la educación dentro del contexto debido a que, en muchas circunstancias, la falta de garantía para el mantenimiento del buen orden irrumpe con el desarrollo de las prácticas educativas y hasta llega a impedirlo, limitando la cantidad de plazas para determinada actividad, negando la asistencia de un recluso a una clase, o incluso mediante la diligencia del traslado de internos a otras unidades penitenciarias.

Asimismo, mencionó como consecuencia directa, la problemática de los traslados y la obtención de la libertad constituyen una constante que irrumpe con las trayectorias educativas de los presos-alumnos y en los procesos de enseñanza. Por un lado, al no tomar en consideración si el preso forma parte de algún programa de formación profesional o si está matriculado en alguna clase, se llevan adelante traslados con la posibilidad de que esos internos sean dirigidos a unidades carcelarias que prescinden de tal oferta educativa o de ofertas superadoras, como el

caso de secundaria para quienes han culminado sus estudios primarios; por otro lado, en lo que a la libertad refiere, afirma son pocos los países en los que existen organismos encargados de brindar apoyo a los reclusos una vez obtenida su excarcelación, lo que implica falta de seguimiento de la continuidad de su enseñanza.

#### **1.4. Las figuras educativas en contexto**

En virtud del análisis, se tornó necesario mencionar a quienes a diario concretizan el acto educativo y sus competencias, es decir, las figuras de docente y alumno que posibilitan, junto con el conocimiento, contemplar la *triada didáctica* (Chevallard, 1997); de manera semejante Camilloni (2007) refirió a tres elementos como parte del proceso, quien tiene determinado conocimiento, quien carece de él, y el saber en sí mismo. En sintonía, es oportuno citar al pedagogo y filósofo Freire (1997) quien estableció que el acto de enseñar excede la transmisión de conocimientos y contenidos por parte de un sujeto que moldea a un cuerpo indeciso, sino que se trata de garantizar que otro pueda lograr la construcción de los conocimientos, mediante el andamiaje propicio, respetando sus saberes previos y debatiendo su razón de ser; lo que resulta en un aprendizaje simultáneo por parte de los involucrados, quien se dispone como enseñante aprende al desplegar tal rol de quien se posiciona como aprendiente, y lo mismo sucede de manera contraria.

A la figura de alumno en el marco del Sistema Penitenciario, Florio (2010) la definió como un sujeto de disciplinamiento, de punición, y adjudicó importancia al hecho de sea así como se lo perciba si se pretende una transformación. Esta postura adquirió relevancia al considerar, el autor, la escasa proporción de casos en los que el preso accede a la educación por solo ejercicio del derecho, por el contrario, son más los que acceden por decisión del Servicio Penitenciario o de los jueces quienes lo contemplan y viabilizan al concluir que el preso se

desenvuelve conforme lo esperado para la organización penitenciaria, denominado buen comportamiento, o porque perciben la escuela como medio para un tratamiento lo cual aumenta su interés en pos de la rehabilitación del interno.

Al efecto, la política educativa pretende restituir derechos que han sido vulnerados considerando a los alumnos como sujetos de derechos. Herrera (2008) sostuvo que educar en esta trama está lejos de ser una actividad neutral; sino que asume rasgos que la constituyen en acción para la liberación o, por el contrario, la ubican en parte de ese aparato disciplinador de quienes son estigmatizados como violentos y peligrosos; y, de este modo, la escuela en la cárcel debe, además, reconciliar al sujeto con el deseo de conocimiento y el proceso de aprender, fortaleciendo la subjetividad de los alumnos expuestos al deterioro propio del encierro. Por tanto, para Valverde Molina (2002) quienes desempeñen el rol docente en este contexto deberán diseñar intervenciones atractivas antelando aquellas que pudieran generar sentimientos de fracaso para así poder evitarlas; trabajando desde el encuentro e interpretando al otro desde su historia, manteniendo una distancia prudente ante la presencia de problemáticas transversales a la vida de los estudiantes.

Por su parte, Scarfó et al. (2007) establecieron que el trabajo docente está subyugado a condiciones materiales que caracterizan las interacciones, y que su función se liga a las concepciones que la persona construya acerca de la práctica, considerando el contexto en el que se lleva a cabo y quienes se posicionan aprendientes. Consecuentemente, en las escuelas al interior del sistema carcelario, estimaron, se debería considerar las particularidades de la población, permitiendo realizar una lectura de demandas y necesidades contemplando que se trata de sujetos vulnerables, cuyas vidas han sido signadas por la violación sistemática de derechos fundamentales y, por vínculos sociales y culturales inestables con tendencias

delictivas; como también las características de la institución en la que se desarrolla el acto pedagógico que, más allá de compartir las peculiaridades de toda institución total, se desarrolla y organiza de forma específica adoptando a su vez distintos dispositivos para garantizar la seguridad.

Desde el enfoque de la pedagogía de la presencia se expuso que el trabajo docente desarrollado con sujetos en dificultad debería ser encausado a partir de las posibilidades y limitaciones de la persona, obviando rótulos e idealización acerca de los mismos (Da Costa, 2004). En contextos donde la práctica docente conlleva una alta implicancia personal subyacente en la propuesta pedagógica, juzgar a las personas por la condición de privación que atraviesan promueve la formulación de prejuicios que consecuentemente darán lugar a procesos formativos conductistas, tradicionales y deshumanizantes, que, ante poblaciones en situación de riesgo, como lo es la carcelaria, atenúan y conservan procesos de despersonalización y vulnerabilidad (Scarfó et al., 2007).

En esta línea, la categoría de *intelectual transformativo* desarrollada por Giroux (1997) permitiría pensar este tipo de docente, ya que la mismo contempla educadores comprometidos con las condiciones de existencia y las relaciones de poder que interpelan el acto educativo, apelando a la acción crítica y a la reflexión para impulsar en los estudiantes la superación de injusticias. Los docentes, retomando a Scarfó et al. (2007), responsables de llevar a cabo una práctica tendiente a transformar la realidad, deben mostrar sensibilidad por la vulnerabilidad de este grupo conforme a los problemas sociales que los acechan y han acechado para poder comprender su cultura; desprendiéndose de sus prejuicios, contemplando que al tratarse de culturas tan divergentes su figura no inviste valores socialmente deseables para estos alumnos, sino que sólo si estos últimos lo permiten, representa la viabilidad de reformular proyectos de

vida que hasta el momento avistaron tendencias criminalísticas, invitando a participar de experiencias socioculturales rechazadas o ignoradas previamente. Por consiguiente, la intervención debe ser personalizada y flexible considerando la heterogeneidad de trayectorias educativas; sujeta a revisión y reflexión constante; evitando complicidad con un sistema que infantiliza y despersonaliza a los sujetos que alberga, aprovechando sus facultades para establecer lazos con la cultura extramuros reconociendo que, pese a estar privados de su libertad, continúan siendo sujetos sociales.

Continuando el análisis, Scarfó et al. (2007) prescribieron en Argentina la falta de formación docente diseñada específicamente pensando la institución educativa instaurada en servicios penitenciarios, lo que motivó el despliegue de intervenciones, técnicas y métodos educativos sustentados en la educación de adultos, pero configurados apelando al sentido común y el compartir de experiencias de quienes han transitado y transitan la educación en contexto, tendiendo a dar respuesta a los intereses y motivaciones singulares de esta población; por ende consideraron necesario dar estatus de modalidad específica a la educación en cárceles, y consecuentemente crear espacios de formación y capacitación docente congruentes.

En virtud de una población tan heterogénea a la que se destina la oferta educativa en los contextos punitivos, como sostienen hasta el momento los diversos autores a los que se ha hecho mención, resultó trascendental considerar el transcurso de los sujetos por las instituciones educativas, para lo cual cabe recurrir a conceptos desarrollados por Terigi (2010). En primer lugar, es loable referir la distinción que la autora efectuó entre lo que representa una trayectoria educativa y una trayectoria escolar; aludiendo la primera a la suma de aprendizajes realizados por un sujeto en todos los ámbitos en los que se desenvuelve, mientras que la segunda, apunta

específicamente al desempeño a lo largo de la escolaridad de los sujetos asumiendo el rol de alumnos, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje.

En lo que concierne a las trayectorias escolares puntualmente, discriminó, por un lado, un tipo de trayectoria que estructura el saber pedagógico al establecer qué es lo que se pretende lograr para cada año escolar, lo prescripto por las leyes de obligatoriedad y los supuesto pedagógicos-didácticos que deben presidir el devenir en las aulas a la cual denominó trayectoria teórica; por otro lado, una trayectoria relativa a los recorridos que efectivamente acontecen al interior del sistema educativo, cargados de la subjetividad de cada individuo que lo transita en condición de alumno, en las que es posible reconocer vicisitudes que las alejan del diseño previsto, a la cual denominó trayectoria real (Terigi, 2010). En este punto, Kaplan y Fainsod (2001) sostuvieron que el análisis de las trayectorias escolares debe realizarse considerando el entramado en el que se desarrollan, la dialéctica entre el contexto material, institucional y la subjetividad de cada individuo

Las trayectorias de muchos sujetos que asisten a estas instituciones están desarticuladas de los recorridos esperados por el sistema, lo que resultó en la emergencia de categorías como repitencia; (sobre)edad, entendiendo a esto como el desfase de dos años como mínimo entre la edad cronológica del sujeto y la edad que se espera debería tener para cursar determinado grado; relaciones de baja intensidad en referencia a los vínculos poco estrechos con lo escolar caracterizados por falta de interés y de compromiso ; e invisibilización de las transiciones escolares concerniente a la falta de seguimiento de los alumnos ante las entradas, salidas, repitencias y cambios en sus trayectorias (Kaplan y Fainsod, 2001; Terigi, 2010). En esta misma línea de análisis, Briscioli (2013,2016) menciona la recurrencia de entradas y salidas al sistema

educativo por parte de los sujetos que desarrollan su escolaridad como factor precipitante de la cuestión, alegando así la intermitencia de las trayectorias como característica actual.

### **1.5. Perspectiva legal**

La ONU (1995), organización de la que Argentina es miembro, sostuvo que, al definir la educación como un derecho humano básico, esta no podrá ser privada a las personas que se encuentren encarceladas, ya que el castigo punitivo impuesto constituye la pérdida de la libertad de la persona en pos de la seguridad del resto de la sociedad, pero esto mismo no funda la privación adicional de otros derechos civiles. En esta línea, mantuvo que se ha de garantizar el derecho de los reclusos a acceder a una educación tendiente al desarrollo íntegro contemplando el aspecto mental, físico, social y espiritual de la persona; el derecho de toda persona a aprender, incluyendo el derecho a leer y escribir, a preguntar y analizar, a imaginar y crear; a leer acerca del mundo y escribir la historia; a tener acceso a los recursos de la educación; y a desarrollar los conocimientos individuales y colectivos. En su declaración alcanzó a los miembros de la sociedad que se encuentran privados de la libertad y para quienes contempló la posibilidad de acceder a talleres, laboratorios, bibliotecas, actos culturales y toda actividad educativa que tenga como objetivo el desarrollo personal íntegro.

Desde la perspectiva legal, a nivel internacional, tanto la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General el 10 de diciembre de 1948; como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aprobado por la Asamblea General el 16 de diciembre de 1966 y en vigencia desde enero de 1976; reconocieron expresamente el derecho de toda persona a la educación. En el marco nacional puede hacerse mención de diferentes legislaciones. Por un lado, la Ley 24.430 Constitución Nacional, la cual en su artículo 14 prescribió, entre otros, el derecho de todos los habitantes de la Nación a gozar

de enseñar y aprender. Por otro lado, la Ley Nacional 24.660 relativa a la Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad confiere un capítulo a la educación en el interior del Servicio Penitenciario Federal, sustrato de leyes y sistemas penitenciarios provinciales, dentro del cual determina que se deberá asegurar el ejercicio del derecho a aprender desde el ingreso del interno a la dependencia carcelaria, con una enseñanza preponderantemente formativa y obligatoria para aquellos que fueran analfabetos y/o no alcanzaran el nivel mínimo obligatorio de escolarización; otorgando al director del establecimiento la facultad de eximir de dicha obligación a quienes no posean las aptitudes intelectuales necesarias y proveyendo a éstos métodos diferenciados que garanticen una instrucción adecuada. Asimismo, estipuló la responsabilidad administrativa de motivar a los internos a acceder a los espacios educativos mediante una propuesta que incluya todos los niveles del sistema.

En tal sentido, la Ley de Educación Nacional 26.206, estableció entre sus artículos a la educación nacional como política de Estado a fin de construir una sociedad más justa, haciendo del mismo garante del derecho constitucional de enseñar y aprender. Simultáneamente, reconoció a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos como modalidad educativa orientada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel Secundario e instauró la modalidad de Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Por último, aludir a la Ley Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 26.695, que instauró la escolaridad obligatoria para las personas privadas de su libertad que no hayan cumplido el mínimo estipulado por la ley con un consecuente sistema de estímulos para esta población.

Herrera (2010) afirmó que en Argentina las políticas públicas orientadas hacia la restitución del derecho a la educación de personas en situación de encierro, (niños/as, adolescentes, jóvenes, adultos, mujeres y hombres), son resultado de un proceso que se inició

en el año 2000 cuando funcionarios del Ministerio de Justicia de la Nación y de la Unidad de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación articularon esfuerzos con vistas a construir una alternativa al modelo de educación que obraba hasta el momento en las cárceles federales; el cual brindaba educación primaria únicamente a unos pocos reclusos, ya que ésta era percibida como un beneficio y no como derecho inalienable al ser humano; y en el que el rol docente era adjudicado y asumido por agentes penitenciarios.

En tales condiciones, según mencionó el autor, se prosiguió a firmar el Convenio de Cooperación Educativa entre ambos Ministerios, en el año 2000, y su posterior actualización en el 2006, el cual definió las bases para el traslado de la dependencia de la oferta educativa desde los agentes de seguridad a los sistemas educativos provinciales. Este convenio comprometió, por un lado, al Ministerio de Justicia a asumir costos administrativos e infraestructurales, a permitir ingreso de docentes, disponer de aulas destinadas al dictado de clases y al traslado de los alumnos hacia las mismas; y por otro lado al Ministerio de Educación por la capacitación de actores escolares, materiales de apoyo educativos y recursos tecnológicos (Herrera, 2010).

## **2. Antecedentes**

A través de su investigación, Román (2007) pretendió analizar los efectos de la presencia de bibliotecas dentro de unidades carcelarias pertenecientes al Sistema Penitenciario Federal. Con tal fin identificó la correlación existente entre el acceso a educación y bienes culturales, y los procesos de resocialización y reinserción social de los internos; concluyendo que tales procesos se ven favorecidos cuando se les brinda mayor oportunidad de formación. Para lograr el objetivo propuesto concretó un estudio de tipo cualitativo recolectando datos de materiales preexistentes y llevando a cabo entrevistas a internos, funcionarios penitenciarios, abogados, docentes y bibliotecarios, del penal, quienes se consolidaron muestra de la población estudiada.

La población a investigar se consolidó por el conjunto de agentes del Sistema Penitenciario argentino, haciendo un recorte de ésta, la muestra se conformó de internos, funcionarios penitenciarios, abogados, docentes y bibliotecarios.

Por otra parte, Elvira-Valdés y Durán-Aponte (2014) encausaron una investigación cuyo propósito consistió en evidenciar las distintas significaciones que le atribuían los internos de unidades carcelarias venezolanas a la posibilidad de acceder a procesos de formación y enseñanza brindados en dichos contextos, el porqué del acceso a la educación; a raíz de cuestionar los procesos de humanización y reeducación del recluso en espacios de privación de libertad. En base a la finalidad de la investigación, la población analizada la configuraron internos de cárceles venezolanas, mientras que la muestra se consolida con veinticinco internos de la misma, diez varones y quince mujeres. Para la investigación, de tipo cualitativa, emplearon mecanismos de recolección de datos como lo son la observación participante y la entrevista en profundidad, los cuales permitieron arribar a resultados que adjudicaron a las aulas que funcionan dentro de los penales un rol fundamental para la reinserción social de los internos.

Otro estudio relevante es el de Pérez et al. (2015) quienes se propusieron estimar la prevalencia de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en la población adulta en situación de privación de libertad en el Establecimiento Penitenciario de Villabona, España; y las características sociodemográficas asociadas al trastorno en cuestión. Para dicho objetivo efectuaron una investigación cuantitativa en la que se administraron dos escalas de evaluación del TDAH validadas para adultos a una muestra poblacional de 143 detenidos.

Los resultados permitieron a Pérez et al. (2015) definir la prevalencia significativa de población penitenciaria con cribado positivo de TDAH con referencia a la población en libertad; característica que, según aludieron, representa consecuencias para la vida adulta de este grupo

poblacional. Estas consecuencias, explicaron, se reflejan en el estado civil de este grupo de detenidos quienes en su mayoría establecen vínculos conflictivos con sus parejas; en la situación laboral ya que un gran porcentaje en su vida previa a la cárcel eran desempleados; y en la escolaridad ya que sólo unos pocos han alcanzado finalizar un Nivel Primario de estudios representando altos niveles de deserción escolar y bajo acceso a espacios educativos.

Por su parte, Bessil y Merlo (2017) desarrollaron una investigación motivada por la pretensión de comprender la dinámica del placer y sufrimiento relacionando al trabajo de docentes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en las cárceles brasileñas de Rio Grande del Sur, y su consecuente incidencia en la salud mental de los mencionados.

La población del proceso investigativo se compuso de docentes de jóvenes y adultos del Sistema Penitenciario, mientras que la muestra adoptada fue de diez docentes que dictan clases en esta modalidad educativa. El método empleado se definió cualitativo, efectuando entrevistas semiestructuradas a profesores que desarrollan su labor en el marco del sistema carcelario. A partir del análisis de los datos recolectados y su correlación con antecedentes bibliográficos referentes, establecieron una correspondencia entre condiciones del trabajo en determinado contexto y consecuencias para la salud del personal y las prácticas que desarrollan.

Los autores concluyeron que, el trabajo docente llevado a cabo en las instituciones penitenciarias en cuestión conlleva un empeño físico y psicológico particular. Por un lado, las características físicas y organizacionales del contexto que irrumpen la tarea educativa, limitando los recursos y desplazamientos priorizando la seguridad, y los constantes traslados que imposibilitan la continuidad pedagógica son fuente de sufrimiento al personal docente. Por otro lado, el reconocimiento de la actividad profesional por los alumnos, su interés, y el respeto a la figura docente generan gran placer lo que posibilita ciertos modos de equilibrio.

En esta línea, Lombardo (2017) realizó una investigación acerca de la situación educativa en el contexto carcelario de la Unidad Penitenciaria N°3 de Rosario, provincia de Santa Fe. La misma fue llevada a cabo para conocer las concepciones acerca de lo educativo por parte de los internos del penal, y las particularidades de los roles docente y alumno en estos contextos. A tal fin, el autor llevó adelante una investigación de alcance exploratoria y de tipo cualitativa, empleando herramientas como entrevistas, análisis documental y observación de los espacios áulicos y sus dinámicas. La población analizada se conformó por los agentes de la Unidad Penitenciaria N°3 mientras que la muestra se limitó a los directores de los servicios de enseñanza primario y secundario.

Finalizado el proceso investigativo, el autor pudo concluir en la existencia de una brecha en los derechos prescriptos por ley y el cumplimiento real de ellos en el contexto carcelario, más propiamente de la Unidad Penitenciaria N°3 de Rosario. En lo que refiere a la educación puntualmente, evidenció una lejanía con lo que sucede en el mundo extramuros, ya que al interior las horas de clases son pocas, los recursos muy limitados y el currículum se desarrolla en función de los intereses de los alumnos y no estrictamente de lo prescripto.

Otro trabajo a destacar es el de Ruiz-Pérez, Malaver-Pérez, Romero-González, López-Cantero y Silva-Beltrán (2018) el cual se justificó en la necesidad de conocer las representaciones sociales del tratamiento penitenciario que tienen los usuarios y aplicadores del mismo en el contexto carcelario colombiano.

Para tal objeto el trabajo de campo lo desarrollaron en once establecimientos de dichas características correspondientes al Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia (INPEC). La muestra poblacional contempló un total de 1725 personas, de las cuales 1240 eran privados de su libertad con condena, y 485 trabajadores penitenciarios. Se trató de un diseño

cuantitativo no experimental de tipo descriptivo, correlacional y transversal, ya que el mismo se realizó a partir de calcular la frecuencia de palabras asociadas a un término inductor para luego estudiar las asociaciones entre el corpus de palabras, las variables de estatus y los tipos de delito. A raíz de lo investigado Ruiz-Pérez et al. (2018) identificaron tres elementos preponderantes que conforman la representación social del tratamiento penitenciario en las cárceles colombianas (tanto para reclusos como para funcionarios penitenciarios) la resocialización, la educación y el trabajo.

En lo referente a los reclusos, sostuvieron que las representaciones están siempre condicionadas por el estatus que la persona ocupe al interior de la institución penitenciaria, y por cómo perciba que este estatus, sus comportamientos y creencias son atacados de manera explícita o implícita por las prácticas institucionales. A su vez y en función de cómo perciba este estatus, es que el detenido viabiliza o no la participación en los proyectos y ofertas educativas propuestas por la institución penitenciaria. Mientras que, en lo que concierne a los custodios y empleados de seguridad penitenciarios, pese a reconocer los tres elementos mencionados anteriormente, su representación del tratamiento penitenciario prevalece ligada a la percepción del interno como un enemigo y enfatizando en garantizar la seguridad.

En otra investigación más reciente, Sumba, Cueva y López (2019) analizaron la experiencia del ejercicio de la Educación Superior en contexto carcelario desde la perspectiva docente. La misma fue enmarcada en el Centro de Privación Provisional de Libertad de Guayaquil, Ecuador. El desarrollo investigativo adoptó un enfoque mixto, con elementos cualitativos y cuantitativos; para lo que emplearon el método analítico sintético con bases en la observación y la administración de cuestionarios. Para esto, de un total de treinta docentes pertenecientes a la Universidad Politécnica Salesiana de Guayaquil, población del estudio,

seleccionaron una muestra intencional de catorce docentes los cuales debían cumplir la condición de haber impartido clases dentro del centro penitenciario. Los autores llegaron a la conclusión de que, al tratarse de un establecimiento educativo dentro de una institución punitiva, la práctica laboral cotidiana de los docentes se encuentra interpelada por vicisitudes propias del contexto, las cuales tienden el logro de los estándares de seguridad necesarios, pero que condicionan el ingreso de recursos a los espacios educativos. A su vez, identificaron que tales condiciones de seguridad no se reflejan en los espacios destinados a la educación, ya que los mismos prescindían de la presencia de personal penitenciario, lo cual se traduce en sensaciones de temor e inseguridad por el cuerpo docente. En lo concerniente a infraestructura, los autores señalan que, si bien existen los espacios destinados a tales tareas el acceso a los mismos, como ser bibliotecas, es restringido primando la normativa penitenciaria a la razón educativa; lo cual afirman, no sucede con los recursos tecnológicos ya que los mismos no están garantizados limitando la posibilidad de acceso a recursos educativos multimedia.

En el mismo período, Murillo Leiva (2019) realizó una investigación motivado por conocer el desarrollo de la oferta educativa de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) en los centros penitenciarios del país pertenecientes al complejo La Reforma, y poder así develar los logros, las dificultades y las necesidades que presenta la oferta educativa universitaria en el contexto mencionado. La misma se caracterizó por priorizar la perspectiva de los estudiantes, motivo por el cual se constituyeron la población contemplada en el estudio. El autor apeló a una metodología investigativa de índole cuantitativa y cualitativa. En primer lugar, desarrolló una etapa cuantitativa mediante la aplicación de un cuestionario a una muestra representativa de la población de estudiantes matriculados en educación superior la cual

contempló a 63 estudiantes de un total de 68. Luego realizó la etapa cualitativa con un grupo de 10 de esos estudiantes, a través de la metodología de grupo operativo.

Concluido el proceso de investigación, Murillo Leiva (2019) resaltó la percepción que los reclusos tienen de la educación como garante de seguridad en tanto previene peligros intrínsecos al desarrollo en el contexto por la posibilidad de acceso a la misma. A su vez, enfatiza la necesidad emergente de modernizar las herramientas didácticas y pedagógicas con las que se lleva a cabo la práctica educativa, ya que cuestiones como la inaccesibilidad a tecnologías de información e internet limitan la posibilidad de ampliar los recursos educativos. Así mismo, apuntaló la sensación de falta de acompañamiento en las trayectorias por parte de actores institucionales de la Universidad como del Servicio Penitenciario y el área educativa de la prisión; y el rol de los agentes penitenciarios en tanto facilitadores u obstaculizadores del acceso a las instancias educativas. Concluyó reconociendo al desarrollo educativo universitario en contextos de privación de libertad características que lo tornan complejo y requieren una atención individualizada.

### **3. Planteo del problema**

En Argentina el Sistema Penitenciario se encuentra conformado por instituciones carcelarias a nivel federal, las cuales se distribuyen a lo largo del territorio nacional, e instituciones a nivel provincial las que guardan forma de Servicio Penitenciario Provincial y se corporizan en diferentes organismos, cada uno de los cuales es poseedor de competencias jurídicas y políticas diferentes (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, 2018). En total, son trescientas ocho las unidades de detención y una de las jurisdicciones que más cárceles concentra es el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), con sesenta y dos

establecimientos de dicha característica, dentro de los que se encuentra la Unidad Penitenciaria N° 38, territorio de la presente investigación.

En este contexto, el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP,2018), estadística oficial en materia penitenciaria, realiza investigaciones anuales que permiten develar las características de la población carcelaria, lo que otorga una base sólida a la hora de pensar los rasgos a gran escala del contexto que se pretendió descubrir (SNEEP,2018). Los datos difundidos tras el último censo reflejaron una población penitenciaria global de 94.883 personas privadas de la libertad ambulatoria, subrayando un incremento de la tasa poblacional del 10% en relación al año anterior, y una superpoblación del 22,1%. Los datos que mayor relevancia adquirieron para el objetivo de este trabajo se circunscriben a los niveles de sobrepoblación, de instrucción de los individuos en calidad de detenidos, y su participación interinstitucional en actividades educativas. En esta línea, se develó que “la población penitenciaria tiene una destacada presencia de varones jóvenes argentinos con un bajo nivel de escolarización. El 95% de los detenidos al 31 de diciembre de 2018 eran varones, el 94% eran argentinos, el 67% tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al establecimiento y el 60% tenía menos de 35 años de edad.” (SNEEP, 2018, p.20). Así mismo, en lo que concierne al acceso a programas educativos dentro del período de cumplimiento de condena, durante el 2018 el 10% de los internos formó parte de la oferta de educación no formal, el 38% llevó adelante estudios dentro del marco de la educación formal, y el 52% restante no participó de ningún tipo de propuesta educativa (SNEEP, 2018).

Partiendo de estos datos que permitieron entrever lo que acontece a nivel nacional en instituciones carcelarias, en torno a las temáticas enunciadas con antelación, el objetivo de la presente investigación fue develar los procesos de enseñanza - aprendizaje en el contexto

especifico de la Unidad Penitenciaria Bonaerense N° 38, situada en el partido de Olavarría. El tema de investigación buscó abordar el despliegue de propuestas educativas en el marco de la institución carcelaria; incluyendo las diferentes concepciones otorgadas a la educación en dicho contexto; cuestión que puede instituirse en función de diversos criterios, es decir, perspectivas que la entienden como un recurso para la reinserción social de los internos del Sistema Penitenciario como también desde una perspectiva más humanística que la concibe y defiende a raíz de su estatuto de Derecho. Como correlato de las concepciones de Cárcel y de Escuela, en tanto instituciones de orden social, cada una originada con una finalidad en particular y desarrollando sus acciones hacia tal fin, se tornó necesario el análisis de las mismas en interacción, evidenciado en el marco de la educación en contextos de encierro. En este sentido la concepción de la cárcel como *institución total* en términos de Goffman (2001) nos orientó a comprender su dinámica de funcionamiento y poder vislumbrar cómo dichas peculiaridades tiñen la institución escolar y su devenir dentro de la misma.

En relación a lo esclarecido anteriormente se devela que las personas privadas de su libertad no están exentas del goce de dicho derecho, lo que implica que su disponibilidad y acceso debería ser asegurado por el estado nacional, al igual que si se tratara de personas cuya realidad no se viera atravesada por dicha condición. Por lo anterior se plantea el interrogante ¿Cómo acontecen los procesos educativos en contextos de encierro punitivo?

#### **4. Objetivos**

##### **Objetivo general**

Explorar los procesos de enseñanza - aprendizaje que tienen lugar en la Unidad Carcelaria N°38 de Sierra Chica, Partido de Olavarría.

### **Objetivos específicos**

- Determinar las variables que emergen en el marco de la propuesta educativa en contexto carcelario, en tanto niveles y talleres de formación y capacitación.
- Advertir sobre el estado de realización del derecho educativo.
- Inquirir singularidades de los roles docente y alumno consolidados en dicho contexto.
- Indagar acerca de las trayectorias educativas de las personas privadas de su libertad ambulatoria.
- Identificar dificultades de aprendizaje recurrentes y su modo de abordaje.

## **5. Método**

### **5.1. Diseño**

Para llevar adelante la investigación se optó por un diseño cualitativo, ya que a partir de la misma se pretendió dar luz a los fenómenos que acontecen en el contexto exploratorio, asentando el énfasis en la recolección de datos que permitan develar las formas que asumen los acontecimientos en este marco particular como así también los modos en que los sujetos simbolizan los sucesos de los que forman parte, cómo los interpelan y cómo estos los trascienden desde su singularidad. Se partió de la recolección de datos para su análisis y la consecuente construcción de teoría, vinculada al material teórico que precede el presente trabajo y el cual ha sido elegido marco para su consecución; posibilitando el surgimiento de diversas hipótesis en el devenir del proceso.

Se optó por el diseño Teoría Fundamentada, en tanto posibilita la explicación de las relaciones existentes entre las categorías de la realidad, enmarcó la investigación posibilitando

así la construcción teórica en el híbrido entre la información teórica disponible y los datos recabados (Lúquez de Camacho y Fernández de Celayarán, 2016).

## **5.2. Participantes**

La muestra seleccionada constó de doce individuos, todos ellos actores dentro de la Unidad Penitenciaria N°38 de Sierra Chica, partido de Olavarría; entre ellos, un representante de la institución carcelaria destinado a la coordinación del área educativa, y de once agentes pertenecientes a los establecimientos educativos fundados en sus inmediaciones, a saber, dos directivos de las instituciones educativas, tres docentes, y seis alumnos. Dicho grupo de entrevistados fue conformado por tres mujeres (docentes y directivos) y nueve varones (la mayoría internos, considerando que se trata de un penal de población masculina), de entre 24 y 56 años de edad.

## **5.3. Técnicas de recolección de datos**

La técnica elegida para la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada. Para su realización, resultó necesario construir un guion temático el cual contemplase los contenidos que se pretendieron abordar, y la elaboración de un cuestionario de preguntas abiertas, viabilizando explorar emergentes en el transcurso de los encuentros mediante nuevos interrogantes. Las preguntas previstas han sido:

Escuela-Cárcel- Institución:

- ¿Cuál es la oferta educativa dentro de esta Unidad Penitenciaria? Educación formal e informal.

Institución Escuela- Trayectorias educativas:

- ¿Qué características asumen las trayectorias educativas de los alumnos?

Formación docente:

- ¿Cuál es la formación de los docentes que se desempeñan en el contexto?

Alumno / Docente-alumno:

- ¿Cuál es la postura de los alumnos ante la propuesta educativa?

Cabe aclarar que los tópicos han ido variando en función de la figura a entrevistar, vale decir, si se tratase de directivos y docentes, alumnos, o agentes penitenciarios.

#### **5.4. Procedimiento**

Para dar inicio al proceso investigativo se debió solicitar una autorización a la Unidad Penitenciaria en cuestión (ver [anexo I](#)). Concedido dicho permiso, se dio lugar al análisis de teoría vinculada a la temática seleccionada y se realizaron entrevistas a dos (2) directivos de las instituciones educativas de Nivel Primario y Nivel Secundario que funcionan en la dependencia, a tres (3) docentes de diversos niveles (primario, secundario y universitario), y a seis (6) alumnos. Asimismo, se entrevistó a un (1) agente del Servicio Penitenciario responsable de la coordinación del área de Educación. Previo a la realización de las entrevistas, se brindó el consentimiento (ver [anexo II](#)) que informaba la finalidad a la que servirían los encuentros y los datos recabados, como también el derecho a la privacidad de identidad y al abandono del espacio si así lo consideraban oportuno.

Relevados los datos se realizó un entrecruzamiento de los mismos con la información proveniente del marco teórico y estudios relacionados, a fin de arribar al conocimiento de los significantes atribuidos a la variable en estudio, y los espacios otorgados a tal fin; en otras palabras, las condiciones en que se despliega el proceso de enseñanza y aprendizaje de los adultos privados de su libertad, y las significaciones emergentes al respecto.

## 6. Resultados

En vistas a alcanzar el objetivo general de la investigación, develar los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados al interior de la Unidad, se tornó necesario advertir las distintas perspectivas que acechan la práctica educativa, conforme a su accesibilidad y significatividad, de lo cual no emergieron diferencias relevantes, ya que 11 de los 12 entrevistados coincidieron en que el desarrollo del acto educativo, además de constituir un derecho, en estos contextos se torna primordial para el despliegue de futuras y mejores posibilidades de vida para la población carcelaria. Esto se refleja en la respuesta del representante del Servicio quien opinó “es la herramienta más importante con la que contamos para llevar adelante nuestro objetivo que es la reinserción social de los detenidos” (subjefe, comunicación personal 18 de noviembre de 2019). En esta línea, uno de los docentes entrevistados sostuvo “yo entiendo que algo, así sea mínimo, se puede reparar desde la educación” (docente 1, comunicación personal 26 de noviembre de 2019).

Conforme al primer eje “Cárcel y Escuela”, los entrevistados reconocieron como oferta educativa en contexto la posibilidad de acceder a educación formal en niveles primario, secundario y universitario; como a educación no formal consumada en cursos de capacitación y oficio. En lo que al conocimiento de la oferta respecta, los 12 entrevistados reconocieron que los internos son notificados al ingresar a la Unidad, a través de una la Junta de Admisión y Seguimiento; la cual muchas veces hace de nexo con el Jefe de Escuela o Talleres transmitiendo la solicitud, que luego será analizada con referentes penitenciarios; y relatan que el requerimiento puede ser dirigido directamente al Jefe del espacio, al Jefe de Penal audiencia mediante; y/o que puede proceder del Juez que lleva la causa. Así los expresó uno de los directores “Cualquier interno que llegue a una Unidad lo primero que tienen que hacer es

ofrecerle la escolaridad y decirle qué tipo de educación se brinda en la Unidad a la cual ingresaron.” (director 2, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019), lo cual concuerda con lo referido por el agente del Servicio quien sostuvo “la regulación y la determinación la lleva adelante el Coordinación de Educación y Cultura que responde al Servicio Penitenciario, juntamente con el Subjefe de Tratamiento y en constante dialogo con los directivos de la Escuela, respetando los cupos y lugares” (subjefe, comunicación personal 18 de noviembre de 2019).

Al indagar acerca de los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea educativa, el entrevistado del Servicio Penitenciario y 4 actores de instituciones de enseñanza, aludieron a la vigencia de un acuerdo “Convenio Marco de Cooperación” entre los ministerios de Justicia y Educación a través del cual se compromete al Servicio Penitenciario a prever la infraestructura y garantizar la seguridad, y a Educación a garantizar el acceso al derecho educativo con planificaciones situadas. No obstante, 11 entrevistados exhibieron que los docentes deben solventar gastos desde su economía personal para contribuir a efectivizar la existencia y abastecimiento de los recursos al no verse efectivizado en su totalidad dicho acuerdo. Esto se vislumbra en el discurso de un profesor que sostuvo “nosotros tenemos una cooperadora donde ponemos, los docentes, un porcentaje de dinero para comprar los materiales de los alumnos que muchas veces no tenemos” (docente 3, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019); lo mismo afirmó un director “no alcanza la provisión del Servicio, sino que cada maestro de ciclo completa con lo necesario para su grupo” (director 1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019).

Acerca del acceso a los espacios educativos, los 5 docentes y el agente penitenciario convinieron al mencionar la vertiente legal que enmarca la cuestión. Reseñaron leyes nacionales

y provinciales que sirven de sustento al “deber ser” de la práctica educativa en este tipo de contextos y fuera de él, instaurando el estatuto de derecho a la educación. Simultáneamente reconocieron lejanía entre lo estipulado y lo que efectivamente acontece, la cual adjudicaron a distintas vertientes: las determinaciones del Ministerio de Justicia y de los actores del Servicio Penitenciario, ligadas a una óptica diferente con la que conciben a los reclusos; y el escaso número de plazas que conforman la oferta educativa. Estas nociones se vislumbran en lo comentado por un directivo que sostuvo “la posibilidad de acceder y concretar el derecho a la educación, depende de la Unidad Penitenciaria y la demanda hacia la oferta educativa” (director 1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019); y en lo dicho por un docente que refirió “estamos funcionando en un contexto donde prima la seguridad, donde Ministerio de Justicia determina si hay un *interno* para ellos, *alumno* para nosotros, que no puede salir de un pabellón” (docente 1, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019).

Al contemplar la coexistencia institucional, Cárcel y Escuela, el funcionario del Servicio y los representantes de instituciones educativas coincidieron la existencia de tensiones interinstitucionales a razón de los distintos modos en que cada entidad percibe y se vincula con las personas que se centran en el objetivo de su tarea; mientras que la totalidad de los entrevistados mencionaron cuestiones internas a la dinámica penitenciaria que, con el objetivo de garantizar la seguridad, influyen en la posibilidad de acceso a la educación. Es factible visualizar estas cuestiones en el relato de un director que sostuvo “la impronta de la cárcel como institución total, vigilar y castigar, se contrapone con la educativa que trata de subjetivar a los alumnos para que no rompan el lazo social, con la familia y la sociedad” (director 1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019); y un docente manifestó “La tensión es permanente, la cuestión es con qué herramientas cada uno encara esa discusión. Para el servicio

lo que pondera es la seguridad, entonces de ahí es entendible que la educación va a estar supeditada a qué es lo que pasa en términos de como administras la seguridad” (docente 1, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019).

En lo que atañe al segundo eje, “Lo escolar”, tanto los directivos, como los docentes y los alumnos, coincidieron al describir las trayectorias educativas de quienes conforman los grupos de clase como “interrumpidas”; debido a que su permanencia dentro del sistema educativo se caracteriza por ingresos y egresos constantes, largos períodos de inasistencias y pérdida de ciclos lectivos, e incluso abandono de su escolarización; y 4 de ellos aludieron a los traslados como factor influyente en la interrupción de las trayectorias en contexto. Esto lo reflejaron los dichos del docente de la Universidad que expuso “Te encontrarás con trayectorias que circularon por muchos lados, con constantes traslados y eso complica” (docente 1, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019); coincidente con lo expresado un directivo que manifestó sobre las trayectorias “nuestros alumnos están propensos a traslados, a enfermedades, a citas de juez, comparendo, un montón de condiciones que los hacen alejar de lo que es la parte de la vida institucional educativa” (director 2, comunicación personal, 21 de noviembre de 2019).

En consideración de los grupos y sus características, los docentes y directivos coincidieron al determinar que, los proyectos pedagógicos y secuencias didácticas son ideados a partir del Diseño Curricular prescriptivo de la Modalidad de Adultos, considerando el contexto en el que deviene la práctica, desde la óptica docente. Así las propuestas no están exentas de ser modificadas a lo largo del año en función de las vicisitudes del trayecto. Al respecto un directivo expuso “Los proyectos áulicos están diseñados y planificados considerando el Diseño Curricular de la educación primaria de adultos. Este diseño, de carácter prescriptivo, propone planificar a

partir de problemas pedagógicos que recuperan las problemáticas y necesidades de los estudiantes” (director 1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019); mientras que un docente alegó “Cada grupo, cada característica del grupo, se va diagnosticando en la medida en que nosotros vemos cómo evoluciona, vemos en donde nos tenemos que detener” (docente 3, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Asimismo, identificaron como dificultades recurrentes en el alumnado el acceso a la lectoescritura y los procesos de comprensión lectora, lo que 3 de ellos adjudicaron a lo intermitente del vínculo establecido con la escuela y con la cultura letrada. Ante las mismas, 4 de los 5 docentes y directivos expresaron necesario disponer de un equipo interdisciplinario. Así fue expresado por distintos participantes, entre ellos, un director sostuvo “La institución no cuenta en su POF con equipo interdisciplinario (...) Desde el equipo directivo se considera necesaria su disponibilidad para acompañar las trayectorias de los alumnos” (director 1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019); y un docente que manifestó “Si, en algunas oportunidades si se ve necesario; sin embargo, nos acostumbramos, como docentes, a hacer de todo” (docente 3, comunicación personal, 29 de noviembre de 2019).

Para el desarrollo del tercer eje, “Formación y rol docente”, todos los representantes educativos convinieron al nombrar al Estado Nacional como proveedor de medios para la formación continua; esfuerzos que, según mencionaron, se plasman en postítulos, cursos, capacitaciones y jornadas. No obstante, recalcaron la falta de exigencia hasta el momento de formación específica en la territorialidad, lo que a su vez destacan considerar al momento de desempeñarse. Vale retomar lo dicho por un docente “la verdad es que no todos estudian eso y no es necesario que lo estudien, entonces quizás a muchos lo que les falta son herramientas para intervenir” (docente 1, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019), mientras que otro

expuso “Para acceder al cargo por registro oficial es necesario ser maestro de adultos. No obstante, hay varios docentes con otros títulos como el de Educación Especial, Profesorados, Abogadas y Licenciadas” (docente 2, comunicación personal, 27 de noviembre de 2019).

En lo concerniente al cuarto y último eje, “Alumno”, los discursos de los 4 directivos y docentes (niveles primario y secundario) resultaron armónicos al referirse al rol del alumno como un rol activo, generalmente motivados por el desarrollo del acto educativo; y 11 de los 12 entrevistados (directivos, docentes, y alumnos) expresaron que la concurrencia a los espacios educativos se ve incentivada por diversos factores. De ellos, 9 reconocieron la probabilidad de lograr una mejora en la calidad de vida a futuro como consecuente de mayores niveles de escolarización. Asimismo, 2 describieron la posibilidad que otorga de libre circulación, a través de expresiones como “el pibe que tiene un carnet para salir a estudiar o trabajar camina de otro modo la cárcel, tiene otras posibilidades de hacer” (docente 1, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019).

## **7. Discusión**

Conforme al objetivo general del estudio, el cual fue conocer las características que asumen los procesos de enseñanza - aprendizaje en el contexto de la Unidad Penitenciaria Bonaerense 38 de Sierra Chica, partido de Olavarría, los resultados muestran que se le brinda lugar al despliegue de distintas propuestas educativas, tanto de educación formal como no formal. Es por esto que se puede concluir que la educación en tal contexto se torna una vía de acceso a mejores condiciones de vida y para el desarrollo personal dentro y fuera de la estructura carcelaria, lo cual podría deberse a la posibilidad de adquirir mayores herramientas para desenvolverse en la sociedad laboral. En este sentido, el autor Román (2007) realizó una investigación acerca de la existencia de bibliotecas en las unidades penitenciarias, cuyos

argumentos sustentaron lo concluido, al develar que el acceso a bienes culturales y mayores oportunidades de formación propicia mejores expectativas en los procesos de resocialización y reinserción social de los encarcelados.

Respecto al primer eje, al indagar acerca de los procesos educativos devenidos en el contexto carcelario, los resultados de la investigación arrojaron una influencia considerable de este último sobre los primeros, al tratarse de la coexistencia de sistemas y el predominio de un régimen carcelario que restringe a sus miembros del contacto con el medio sociocultural circundante y los somete a una lógica de funcionamiento homogéneo, dinámica que influye en las actividades educativas. Consecuentemente se podría precisar un entorpecimiento del desarrollo de la práctica educativa allí situada, al quedar la misma sometida al desarrollo institucional penitenciario que la modifica en función de sus vicisitudes, lo cual podría deberse a la necesidad de garantizar la seguridad de todos los actores de ambas instituciones y de los mismos internos que habitan la prisión. Distintos autores han desarrollado estudios analizando estas circunstancias, entre ellos es posible mencionar a Goffmann (2001) quien definió a la cárcel como “institución total” en tanto obstaculiza la interacción de sus miembros con el entorno extramuros, y cuyas actividades se organizan bajo supervisión en pos del objetivo institucional, lo cual coincide con las características institucionales develadas en el presente trabajo. Lo mismo resultaría con los aportes de Blazich (2007) compatible con dichas condiciones de la práctica, el autor describió que para la educación en cárceles el escenario es altamente complejo, por la necesidad de primacía de seguridad como por las características que los sujetos educativos representan. En esta misma línea, Sumba, Cueva y López (2019) realizaron una investigación para analizar el ejercicio de la Educación Superior en contexto

carcelario cuyos resultados sustentarían lo argumentado anteriormente, al determinar que la práctica educativa en contexto carcelario depende del logro de los estándares de seguridad.

Paralelamente, los resultados arrojados indican la existencia de tensiones interinstitucionales, rispideces que se proyectan en el devenir educativo. Esto podría deberse a las diferencias entre los modos de funcionamiento y objetivos institucionales. Los argumentos de una investigación semejante, encausada por Bessil y Merlo (2017) servirían para sostener lo mencionado al describir la dinámica entre placer y sufrimiento del trabajo docente en Educación de Jóvenes y Adultos en cárceles, alegando que los sentimientos de sufrimiento se ligan a las características físicas y funcionales del contexto, en tanto el placer se supedita a cómo los alumnos invisten su figura, la relación de respeto y valoración que prevalece; lo cual converge con los resultados plasmados.

Respecto al marco legal que sustenta la práctica, se vislumbra conocimiento por parte de todos los involucrados de las normativas, leyes y decretos nacionales e internacionales, que subyacen y deben respaldar la práctica educativa situada en instituciones de estas características; no obstante, se entrevé cierta desarmonía entre éstas y el acontecer efectivo, lo cual podría analizarse a razón de distintos aspectos.

Por un lado, interesa el espacio físico y los recursos conferidos para su consecución, que en los resultados se aprecian escasos en la práctica diaria, más aún si se los percibe en relación a la demanda dada la densidad poblacional a la que se dirige la oferta; escasa la disponibilidad de los recursos debiendo los docentes incrementar estrategias para poder disponer de ellos, e insuficiente la estructura edilicia que no puede albergar a todos los internos con ansias de consumir sus estudios. Estas condiciones reflejarían un incumplimiento del Convenio de Cooperación Educativa reconocido por los participantes de la investigación de manera armónica

con lo estipulado por Herrera (2010) quien enfatizó en la existencia de un convenio de corresponsabilidad entre el Ministerio de Justicia (encargado de solventar los gastos administrativos e infraestructurales, de permitir ingreso de docentes, de concretar espacios para el dictado de clases y trasladar a los alumnos) y el Ministerio de Educación (responsable por la capacitación de actores escolares, la consecución de recursos educativos y tecnológicos). Asimismo, esta falta de garantía del acceso a la educación y a los insumos educativos por parte de todos los internos de la Unidad Penitenciaria, sería confluyente con el trabajo de Lombardo (2017) quien, animado por conocer las nociones que subyacen a lo educativo en estos contextos, develó la brecha existente entre los derechos prescriptos por ley y su cumplimiento en el encierro penitenciario, y dio cuenta de limitaciones en la disponibilidad de los recursos.

Al hablar de los recursos, es válido destacar la existencia de bibliotecas, en los diferentes edificios educativos y en el edificio penitenciario, ya que las mismas posibilitarían el vínculo de internos y alumnos con la cultura letrada, no obstante, se debe reconocer que su administración se identifica con la organización del sistema penitenciario, lo cual se ajusta a lo planteado por Román (2007) en su investigación.

Por otro lado, según los resultados arribados, el espectro de significaciones conferidas a la educación, también interrumpen en el desempeño de la práctica educativa en función de quién y cómo se la piense, y qué objetivo institucional prime ante ésta. Esto podría deberse a los distintos objetivos que justifican la existencia de ambas instituciones los cuales signan la perspectiva bajo la cual se analiza al acto educativo y a las personas que habitan los pabellones, ya que la disparidad más elocuente surge al contrastar la perspectiva del Sistema Penitenciario y la del Sistema Educativo. En este sentido, serían comparables los trabajos de Ruiz-Pérez et al. (2018) y Murillo Leiva (2019) que develan distintos sentidos de educación en función del lugar

que cada figura ocupe dentro de las organizaciones analizadas, siendo internos, agentes educativos o penitenciarios, lo que a su vez, se liga a lo establecido por Scarfó y Zapata (2013) quienes denunciaron al carácter de beneficio atribuido a la educación dentro del Sistema Penitenciario Nacional, lo que limita el despliegue de trayectorias educativas al conceder al último la facultad de determinar qué interno reúne los atributos para concurrir a espacios educativos, sesgando el acceso y suprimiendo derechos que se extralimitan del objetivo punitivo: coartar la libertad ambulatoria.

Al analizar los resultados del segundo eje, lo expresado refleja la existencia de un alumnado muy diverso debido a patrones que caracterizan las trayectorias educativas de quienes transitan la escuela en contexto carcelario, la mayoría de ellas signadas por un lazo intermitente con la escolaridad, sin continuidad en el transcurso por el sistema educativo conforme a constantes ingresos y egresos, repitencias, y abandono, dificultando así el acceso a bienes culturales y la construcción de saberes sistematizados. Esto podría deberse en muchas circunstancias al contexto sociocultural del cual provienen las personas (muchos de los alumnos entrevistados expresaron haber tenido que dejar de concurrir a la escuela en edad escolar para asumir responsabilidades laborales), lo que en el escenario analizado complejizaría el desempeño docente al tener que albergar en las aulas grupos tan variados con alcance en conocimientos disimiles. Autores como Knowles (1980) y Hisse (2009), con trabajos abocados a los procesos de enseñanza-aprendizaje de adultos, concluyeron en nociones que podrían servir de sustento a lo argumentado, ya que ambos sostuvieron que los grupos de aprendizaje conformados por jóvenes y adultos se caracterizan por ser heterogéneos debido a la diversidad de experiencias, intereses, necesidades y motivaciones que hacen a la historia de vida de los

mismos; y convinieron al destacar la necesidad de conocer dichas características para poder lograr resultados educativos eficaces.

En este contexto se volvió a percibir la dinámica propia del Sistema Penitenciario como factor condicionante de las trayectorias educativas encausadas dentro del mismo debido a los recurrentes traslados que desconocen la concurrencia a espacios de formación por parte de quien afecta la medida. Esto podría deberse a lo disímil de los objetivos institucionales y la ponderación del régimen penitenciario por sobre la cuestión educativa. Organizaciones como la UNESCO (1995) y el Comité contra la Tortura (2008) se refirieron a esta problemática reconociendo, como se mencionó, que se trata de una constante empleada como medida de disciplinamiento que se estatuye de forma arbitraria al acto educativo.

Conforme al tercer eje, en lo que concierne a los procesos de formación docente, los resultados develaron que, en estas instancias particularmente, el desempeño docente se consuma en un pragmatismo reflexivo, por momentos intuitivo. Esto podría deberse a la carencia de fundamentos teóricos que lo sustenten debido a la falta de acceso por parte de los docentes a tramos formativos que problematicen la territorialidad y la instituyan sustento de planificaciones y proyectos pedagógicos; espacios que, si bien existen, hasta el momento no son obligatorios, es decir, no fundan un requisito para el trabajo en contexto. Autores como Scarfó et al. (2007) en su investigación acerca del rol del educador de adultos en las cárceles sustentarían lo antedicho al argumentar que los métodos, técnicas e intervenciones desarrollados al interior de instituciones educativas insertas en servicios penitenciarios se ajustan a lo establecido por la educación de adultos, pero se desentienden de la especificidad de territorio, lo cual torna necesario dar estatus de modalidad específica a la educación en cárceles.

Retomando lo analizado en el cuarto eje, en lo referente a los alumnos se reconoce que su acceso a las propuestas educativas, además de estar determinado por la óptica penitenciaria, se ve impulsado por los beneficios que conlleva para el cumplimiento de la pena como para el desarrollo personal integral. En esta línea, los aportes de Elvira-Valdés y Durán-Aponte (2014) por su investigación acerca de las significaciones atribuidas por los internos de cárceles venezolanas al acceso a la educación, podrían servir de sostén ya que los autores describieron que los internos significan de manera positiva la posibilidad de formación ya que la misma es percibida como vía para la reinserción social.

## **8. Conclusiones**

Retomando los conceptos de Scarfó y Zapata (2013) cabe resaltar que la educación en esta institución no es *accesible* ya que no todos pueden hacer uso de los espacios educativos, no es *asequible* dado que la financiación estatal no es la adecuada implicando que los docentes para viabilizar su labor asuman un compromiso económico, es *adaptable* dependiendo del docente o profesor, ya que si bien se pretende que los contenidos sean pensados en función de la territorialidad no todos los representantes educativos tienen formación al respecto haciendo que prime el sentido común y de experiencias compartidas, lo que consecuentemente repercute en la *aceptabilidad* tornando fluctuante la relevancia ética de los métodos y contenidos. Asimismo, se advierte la recurrencia de condiciones discapacitantes en la población estudiantil, las cuales, si bien no refieren a la existencia de trastornos específicos como lo revela el trabajo de Pérez, C. R. et al. (2015) que describe una prevalencia significativa de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en población penitenciaria, responden a déficits sensoriales que de igual manera irrumpen en el desempeño escolar.

Las trayectorias de estos estudiantes, *trayectorias reales* en términos de Terigi (2010), se perciben signadas de distintos matices, tanto en su paso por las instituciones educativas fuera del contexto carcelario como dentro del mismo. Vale decir, el concepto de *(sobre)edad* se explica al tratarse de alumnos que no concluyen los ciclos lectivos y deben comenzarlos en reiteradas oportunidades para lograr su culminación, lo que conlleva a que su edad cronológica no concuerde con la esperada para cada año escolar; y la noción de *relaciones de baja intensidad* en tanto se trata de vínculos endebles de estos sujetos con la trama educativa. Así, los trayectos escolares de esta población se tornan interrumpidos, signados por el fracaso escolar, propiciando significaciones negativas de la esfera educativa.

Consecuentemente, y con fundamento en lo mencionado con antelación, se divisa necesario pensar en la disponibilidad de la acción psicopedagógica en dicho campo, en tanto recurso humano que posibilite la orientación y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los alumnos y del trabajo docente, en la configuración de un espacio interdisciplinario que permita una enseñanza adecuada a las necesidades del alumnado en este contexto particular, un espacio que desde el compromiso genuino con la realidad social se preste para atender su demanda y viabilice un entramado para el aprendizaje situado, orientado al cambio.

Según los resultados arribados, previamente expuestos, se concluye que los procesos de enseñanza aprendizaje devenidos en los centros educativos que funcionan dentro de los altos muros de la prisión, revisten características propias de la trama institucional en la que se despliegan, que los hacen diferenciarse de aquellos que devienen en los contextos extramuros. En el caso de la Unidad Penitenciaria N38, si bien la propuesta educativa contempla los tres niveles educativos, primario, secundario y superior, y ofrece propuestas de educación no formal, dicha oportunidad se ve signada por diversas variables. Por un lado, la inconsistencia entre

demanda y oferta, siendo los cupos de ésta última significativamente escasos en correlación a la densidad poblacional, y la sujeción del devenir educativo a condiciones de seguridad determinan la imposibilidad del pleno acceso a la educación por parte de la totalidad de la población carcelaria. Por otro lado, la falta de recursos y de territorialidad de la práctica condicionan el despliegue del acto educativo al demandar de los representantes institucionales respuestas paliativas que corren del foco su labor. Estas condiciones perpetúan la situación de vulnerabilidad inicial de los detenidos al no poder garantizarse una educación pública y de calidad, herramienta indispensable para la promoción de la transformación social.

A partir de lo investigado se abre la puerta a nuevos interrogantes en el campo de la psicopedagogía y sus alcances en contextos de alta vulnerabilidad como lo son las propuestas de formación en ámbitos cerrados complejos. Entre ellos, y sólo a modo de ejemplo, cuáles son las tasas de analfabetismo poblacional, cuál es el contacto de los internos con la cultura letrada, cómo se promueve la inserción a espacios educativos de aquellas personas cuyo vínculo con la educación está signado por improntas negativas.

Se tuvo la posible limitación del sesgo de información ya que, si bien en materia penitenciaria los últimos tiempos contemplan prosperidad de trabajos e investigaciones, no se ha encontrado material bibliográfico referido a la práctica psicopedagógica en dichos contextos.

## Referencias

- Asamblea General de la ONU, (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Asamblea General de la ONU, (1976). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (2200 [XXI] A). <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>
- Bessil, M. H., y Merlo, Á. R. C. (2017). A Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21 (2), 285-293. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121115>
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), pp.53-60.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* (Tesis de Doctorado). [http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0804\\_03.pdf](http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0804_03.pdf)
- Briscioli, B. (2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, 38 (154), 134-153. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-la-incidencia-de-las-condiciones-de-escolarizacion-del-nivel-secundario-en-la-construccion-de-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Cabrera Cabrera, P. (2005) La realidad penitenciaria en el siglo XXI y perspectivas de futuro *Corintios XIII* (114-115) 63-118. [https://www.academia.edu/6973186/La\\_realidad\\_penitenciaria\\_en\\_el\\_siglo\\_XXI\\_y\\_perspectivas\\_de\\_futuro\\_publicado\\_en\\_Corintios\\_XIII\\_2005\\_No\\_114\\_115\\_p%C3%A1gs\\_63\\_115](https://www.academia.edu/6973186/La_realidad_penitenciaria_en_el_siglo_XXI_y_perspectivas_de_futuro_publicado_en_Corintios_XIII_2005_No_114_115_p%C3%A1gs_63_115)
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3rd ed. AIQUE Grupo Editor.

- Comité contra la Tortura, (2008). *Acceso a la educación en contextos de encierro en la provincia de Buenos Aires*. [online] La Plata: Comisión Provincial por la Memoria, pp.1-20. [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos\\_bibliograficos/contextos\\_de\\_encierro/acceso\\_a\\_la\\_ed\\_en\\_contexto\\_de\\_encierro\\_bs\\_as.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/contextos_de_encierro/acceso_a_la_ed_en_contexto_de_encierro_bs_as.pdf)
- Da Costa, A. C. (2004) *Pedagogía de la presencia. Introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades*. LOSADA, S.A.
- Elvira-Valdés, M. A., y Durán-Aponte, E. (2014). Estudiar en mayúsculas: La educación formal en instituciones penitenciarias venezolanas. *Sophia*, 10 (1), 64-73. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322014000100006&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322014000100006&lng=en&tlng=es).
- Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Sujetos educativos en contextos institucionales complejos, Contexto sociocultural y alternativas pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento De La Prisión*. 1a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI editores, S.A. de c.v., pp.23-46.
- García, M. B., Vilanova, S., del Castillo, E., y Malagutti, A. (2007). Educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal. *Revista Iberoamericana De Educación*, 44 (1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4412289>
- Ginestet, M. (s.f.). *Historia de la educación. Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos*. EDULP.
- Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos Sobre La Situación Social De Los Enfermos Mentales*. 1a ed. Buenos Aires: Amorrortu, pp.13-129.
- Gutiérrez-Vázquez, J.M. (2007). Educación de adultos: ¿competencias para la vida o para el trabajo? *Decisio*, (16), 3-15. [https://crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_16/decisio16.pdf](https://crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16.pdf)

- Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Herrera, Paloma (2008). *Educación y construcción de identidad en jóvenes privados de libertad*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/448>
- Hisse, M. (2009). *Educación Permanente De Jóvenes Y Adultos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Juárez, M. P. (2012). Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: reflexiones, aportes y desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7 (2). [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/Volume7\\_n2/Juarez,\\_Maria\\_Paula.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapi/Volume7_n2/Juarez,_Maria_Paula.pdf)
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (18) <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>
- León Esteban (2002). *Historia del pensamiento pedagógico. La educación en el renacimiento*. Síntesis.
- Ley N° 24.430 (1994). Constitución Nacional. Poder Legislativo Nacional. República Argentina.
- Ley N° 26.206 (2006). Educación Nacional. Poder Legislativo Nacional. República Argentina.
- Ley N° 26.695 (2011). Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Poder Legislativo Nacional. República Argentina
- Lombardo, A. (2017). Educación en contexto de encierro. *Pensamiento Penal*, [online] pp.1-.46. <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/45843-educacion-contexto-encierro>
- Lúquez de Camacho, P. y Fernández de Celayarán, O. (2016). La Teoría Fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *CUMBRES*, 2 (1), 101-114. <https://biblat.unam.mx/es/revista/cumbres/articulo/la-teoria-fundamentada-precisiones-epistemologicas-teorico-conceptuales-metodologicas-y-aportes-a-las-ciencias>

- Luzuriaga, L. (1959). *Historia De La Educación Y De La Pedagogía*. 3rd ed. Buenos Aires: Losada.
- Melero, M. L. (2012). *Evaluación de los sistemas penitenciarios y de la ejecución penal*. Anuario Facultad de Derecho - Universidad de Alcalá V (2012) 401-448 ISSN 1888-3214. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/13803>
- Melossi, D. y Pavarini, M. (1980). *Cárcel Y Fábrica. Los Orígenes Del Sistema Penitenciario*. 1st ed. Siglo Veintiuno Argentina Editores, SA.
- Meritello, A. (2013). Las cárceles y sus orígenes. *Pensamiento Penal*, [online] pp.1-15. <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/37067-carceles-y-sus-origenes>
- Murillo Leiva, W. (2019). La educación universitaria en prisión: logros, dificultades y necesidades *Revista Educación*, 43, (2). DOI [10.15517/REVEDU.V43I2.31967](https://doi.org/10.15517/REVEDU.V43I2.31967)
- Oficina de las Naciones Unidas en Viena y el Instituto de Educación de la UNESCO (UIE) en Hamburgo (Alemania), 1995. *La Educación Básica En Los Establecimientos Penitenciarios*. [libro electrónico] p.221. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151176>
- Pérez, C. R., Pérez, J. C. N., Díaz, F. J. R., Granda, A. P., Molleda, C. B., y Fernández, T. G. (2015). Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Prevalencia y Características Sociodemográficas en Población Reclusa. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28(4), 698-707. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528407>
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La Escuela Como Máquina De Educar*. Paidós.
- Rivas, A., Batiuk, V., Composto, C., Mezzadra, F., Scasso, M., Velda, C. y Vera, A. (2007). El desafío del derecho a la educación en Argentina: un dispositivo analítico para la acción. 1a ed. [libro electrónico] Buenos Aires: Fundación CIPPEC, p.204. [https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/07/el\\_desafio\\_del\\_derec.pdf](https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/07/el_desafio_del_derec.pdf)
- Rodríguez- Magariños, G. (s.f.). *Introducción historia de las prisiones* [Archivo PDF]. <http://ocw.innova.uned.es/ocwuniversia/derecho-constitucional/derechos-de-los-reclusos/pdf/ESTUDIO0.pdf>

- Román, A. M. (2007). Bibliotecas en el tratamiento penitenciario. *Información, cultura y sociedad*, (16), 35-54. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17402007000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17402007000100003&lng=es&tlng=es)
- Ruiz-Pérez, J., Malaver-Pérez, I., Romero-González, P., López-Cantero, E., y Silva-Beltrán, M. (2018). Representaciones sociales del tratamiento penitenciario en población reclusa y en servidores penitenciarios. *Psychologia, Avances de la Disciplina*, 12 (1), 115-132. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862018000100115&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862018000100115&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Salas, J. A. (2012). *Historia general de la educación*. Red Tercer Milenio S.C. ISBN 978-607-733-032-5. [libro electrónico] [http://aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico\\_administrativo/Historia\\_general\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf)
- Sánchez Domenech, I. (2015). *La Andragogía De Malcom Knowles: Teoría Y Tecnología De La Educación De Adultos*. Doctorado. Universidad Cardenal Herrera.
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2013). [online] Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina. <https://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/>
- Scarfó, F., Albertina, I., Preafán, M. y González, B. (2007). El rol del educador de adultos en las cárceles. *Decisio*, (16), 31-36. [https://crefal.org/decisio/images/pdf/decisio\\_16/decisio16.pdf](https://crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16.pdf)
- Sumba, N., Cueva, J., y López, R. (2019). Experiences in the Exercise of Higher Education in Prison from the Teacher's Perspective. Case Study: Guayaquil, Ecuador. *Páginas de Educación*, 12(2), 72-88. Epub 01 de diciembre de 2019. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1838>
- Terigi, F. (2010). *Las Cronologías De Aprendizaje: Un Concepto Para Pensar Las Trayectorias Escolares*.
- Torres, M. (s.f.). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela* [Archivo PDF]. <http://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos->

humanos-

discapacidad/Torres%20R%20octubre%202006%20Derecho%20a%20la%20Educaci%C3%B3n%20es%20mucho%20m%C3%A1s%20que%20acceso%20de%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20a%20la%20escuela.pdf

UNESCO, 1997. *La Declaración De Hamburgo, La Agenda Para El Futuro*.

Uzcudún, B. (2007). Los que se desviaron del camino: trabajo, cárcel y pobreza. *Márgen*, (47).

<https://www.margen.org/suscri/margen47/uzcudu.html>

# **ANEXO**

## Anexo II. Formulario de consentimiento

### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo \_\_\_\_\_ identificado (a) con el documento de identidad N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, declaro por medio de este documento que doy consentimiento pleno para mi participación en la entrevista realizada por una estudiante de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, quien desempeña un trabajo de investigación cuya finalidad comprende el indagar y conocer los procesos educativos devenidos en la Unidad Penitenciaria N38 dependiente del complejo Zona Centro Sur - Servicio Penitenciario Bonaerense, de Sierra Chica.

Declaro haber recibido clara y suficiente información acerca de la naturaleza y propósito de la investigación, limitando mi participación a responder de forma voluntaria las preguntas que surjan en la entrevista. También expongo la posibilidad de dejar sin efecto la presente autorización al retirarme del presente acto si así lo considero.

Se me ha informado y acepto, que mis respuestas serán confidenciales de conocimiento exclusivo para quien realiza la investigación, resguardando mi privacidad y derecho al anonimato.

Asimismo, se me ha dado a conocer que los resultados de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO, y que los mismos podrán ser empleados en congresos y/o publicados en revistas científicas, garantizando siempre la preservación de mi identidad conforme lo estipula la Ley 25.326.

Entiendo, además, que los resultados de la investigación me serán proporcionados siempre que lo solicite.

**Firma:**

**Aclaración:**

**Fecha:**

### **Anexo III. Entrevistas**

**Director 1, comunicación personal, 20 de noviembre de 2019.**

**Unidad Penitenciaria en la que funciona la escuela:** UPN<sup>a</sup>2, UPN<sup>a</sup>38, UPN<sup>a</sup>27

**Cargo/rol que desempeña:** Directora

Escuela- Cárcel- institución

**¿Cuál es la oferta educativa dentro de esta unidad penitenciaria? Educación formal e informal.**

En esta unidad, las ofertas educativas de educación formal dependientes de la Dirección General de Cultura y Educación son nivel primario con la Escuela de Educación Primaria de Adultos 701 (EEPA) la cual está destinada a adolescentes mayores de 14 años y adultos, sin límite de edad, lo que lógicamente en las unidades penitenciarias la matrícula siempre es a partir de 18 años; nivel secundario constituido por Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), son la institución de secundaria para adultos con una duración de cuatro años en contextos de encierro; Centro de Formación Profesional N<sup>a</sup>402 (CFP), éstos centros son instituciones educativas que ofrecen principalmente formaciones para el trabajo, en general de corto plazo, dinámicas y con modelos de desarrollo Institucional no escolarizados, que abarcan tanto la formación inicial como la formación continua de los jóvenes y adultos en el aspecto profesional; el CEF 100 ya que la Ley Provincial de Educación ha definido a la Educación Física como Modalidad del Sistema Educativo Provincial garantizando un marco institucional que permite la creación, desarrollo y sostenimiento de instituciones educativas dedicadas a la formación corporal y motriz, como son los Centros de Educación Física; y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.

Otro tipo de oferta son las no formales, las cuales están a cargo del Servicio Penitenciario Bonaerense y los cursos son dictados por los internos que poseen el conocimiento y/o la experiencia laboral también. Por ejemplo, se brindan cursos de alfabetización, de costura, de electricidad, de plomería, y de ejecución de la pena, lo que sería asesoría legal.

**¿Qué espacios son destinados para el funcionamiento de dicha organización?**

La Escuela de Educación Primaria de Adultos tiene, en las tres unidades penitenciarias donde funciona, su edificio propio. Existe un Acuerdo marco, llamado “Convenio Marco de

Cooperación”, entre Ministerio de Justicia y Dirección General de Cultura y Educación por el cual el Servicio Penitenciario Bonaerense brinda el espacio para las escuelas. El mobiliario data de muchos años en la Unidad Penitenciaria N°2 y en Unidad Penitenciaria N°38, el deterioro es visible. Se han realizado mesas y bancos con pallets para satisfacer la necesidad de renovación del mobiliario escolar, siendo insuficiente y de mediana calidad. El año pasado se enviaron treinta sillas del tipo universitario. No lo es así en la Unidad Penitenciaria N°27, donde el mobiliario se encuentra en perfecto estado de conservación y calidad.

### **¿De quién depende la previsión de los recursos necesarios para su desarrollo?**

Todos los recursos necesarios para el desarrollo de las clases son provistos por cada docente, maestro de ciclo. En los dos últimos años, el Servicio Penitenciario Bonaerense ha cumplido con parte del Acuerdo Marco y ha realizado entrega de hojas, cuadernos y cuadernillos en cantidad suficiente para cada alumno. En cambio, para los lápices y lapiceras, no alcanza la provisión del Servicio, sino que cada maestro de ciclo completa con lo necesario para su grupo. De igual manera, cada maestro aporta el material bibliográfico, fotocopias y cualquier otro recurso necesario para la enseñanza. Cuando se realizan los actos escolares se les ofrece una merienda a los estudiantes y el gasto se comparte entre los maestros. Es decir, los docentes garantizamos que el derecho a la educación se efectivice, tal como lo proponen la LEN 26206 y la LEP 13688.

### **¿Quiénes tienen la posibilidad de acceder a dicho derecho? ¿Quién lo determina y regula?**

La Ley de Educación Nacional N° 26206 jerarquiza, como una modalidad educativa, a la educación en contextos de privación de libertad. Según establece, la Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo cuya finalidad es garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, promover su formación integral y desarrollo pleno. También contempla que el ejercicio de tal derecho no admite limitación ni discriminación en relación a la situación de encierro, y que debe darse a conocer a todas las personas privadas de libertad, desde que ingresan a la institución. Además, la reforma de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660, expresa que el hecho de que toda persona privada de su libertad tiene derecho a la educación pública, responsabilizando inexorablemente al Estado nacional y el provincial de brindar una educación integral, permanente y de calidad, garantizando la igualdad y gratuidad en el

ejercicio de este derecho, con participación de las organizaciones no gubernamentales que tengan inferencia y de las familias. Esto es el marco legal, un poco alejada está la realidad en las cárceles. La posibilidad de acceder y concretar el derecho a la educación, depende de la Unidad Penitenciaria y la demanda hacia la oferta educativa. En la Unidad Penitenciaria N°2, el Servicio Penitenciario Bonaerense es quien reparte los carnets para acceder a la escuela y la ubicación pedagógica de cada alumno se realiza mediante una entrevista. En la Unidad Penitenciaria N° 38 y en la Unidad N°27 la modalidad es diferente, cada interno llega a la escuela y solicita su inscripción, también se le da un carnet de alumno para permitir la salida del pabellón. El carnet muchas veces es utilizado para regular la conducta. El Servicio Penitenciario Bonaerense suspende o da de baja a aquellos estudiantes que son sancionados.

**¿Existen tensiones interinstitucionales? ¿A qué se deben? Cuestiones ajenas al proyecto educativo que tengan incidencia en su desarrollo.**

Las tensiones interinstitucionales ocurren como consecuencia de las tensiones entre los paradigmas de las dos instituciones que intervienen sobre el sujeto con dos lógicas diferentes; alumno para la institución escolar y sujeto de derecho en cuanto a la educación; e interno, para el Servicio Penitenciario Bonaerense quien tiene la guarda y la función de control de las obligaciones impuestas judicialmente, la asistencia de los procesados, el tratamiento de los procesados, de los condenados y otras medidas de seguridad. La impronta de la cárcel como institución total, vigilar y castigar, se contrapone con la educativa que trata de subjetivar a los alumnos para que no rompan el lazo social, con la familia y la sociedad a la que se reintegrarán una vez finalizada la condena.

Las tensiones más frecuentes son la quita del carnet habilitante para concurrir a la institución educativa, ya que provoca malestar en los estudiantes. Ante esta situación, desde el equipo directivo se gestiona la devolución del carnet, respetando un tiempo razonable de sanción. Otra cuestión es el traslado de los internos que inciden o reinciden en situaciones conflictivas. Esta cuestión interrumpe la trayectoria educativa, en muchos casos por un tiempo prolongado. Además, la dinámica de la cárcel es otra de las tensiones que atraviesa la propuesta educativa, por ejemplo, los días de culto, los alumnos de los pabellones cristianos no concurren a clases porque tienen la obligación de asistir al mismo. También la oferta de trabajo intramuros y extramuros, que coincide con el horario escolar, por lo que aquellos internos que a

requerimiento del juzgado deben trabajar y estudiar tienen que optar por alguna de las dos opciones.

### **Institución escuela**

#### **¿Cómo puede definir las trayectorias educativas de los alumnos previas al acceso al espacio?**

Las trayectorias educativas de nuestros alumnos han sido disruptivas e interrumpidas. Muchos de ellos han transcurrido parte de su infancia y adolescencia en situación de calle o en institutos de menores, esto motiva que no hayan concluido la formación primaria. Su biografía escolar está signada de fracasos y abandono.

#### **¿Qué criterios guían la conformación de los grupo-clase?**

Para conformar los grupos de estudio se considera su trayectoria educativa, su biografía escolar y los aprendizajes informales que han realizado. Se realiza una entrevista y a partir de la información que se obtiene, se procede a la ubicación pedagógica, en el ciclo formativo que le corresponde. Posteriormente, se realiza el diagnóstico pedagógico que confirma los conocimientos y saberes que posee. Además, se tiene en cuenta las constancias y/o certificaciones de estudios realizados que presentan.

#### **¿Los temas son abordados tal como se presentan en diseño curricular del nivel o responden a las características del alumnado?**

Los proyectos áulicos están diseñados y planificados considerando el Diseño Curricular de la educación primaria de adultos. Este diseño, de carácter prescriptivo, propone planificar a partir de problemas pedagógicos que recuperan las problemáticas y necesidades de los estudiantes. Las secuencias didácticas dan cuenta de estos lineamientos.

En este sentido, la Propuesta Curricular plantea como objetivos de la educación primaria de esta modalidad el promover la construcción del conocimiento como herramienta para el análisis crítico de los procesos políticos, sociales y culturales; abordar situaciones problemáticas vinculadas a la vida cotidiana para facilitar el aprendizaje significativo, y favorecer la construcción de la autonomía y autovaloración empleando estrategias de participación ciudadana y bienestar humano.

#### **¿Disponen de los recursos necesarios para trabajar?**

Según el Acuerdo Marco del que ya hablamos, el Servicio Penitenciario Bonaerense debería entregar el material necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto no se cumple totalmente, desde hace dos años, entrega cuadernos y hojas, pocas lapiceras y lápices. El maestro de ciclo es quien se responsabiliza y garantiza la provisión de los recursos necesarios para las clases, actos escolares y toda situación de enseñanza.

**¿Cuentan con la presencia de un equipo interdisciplinario? De no ser así, ¿considera necesaria su disponibilidad?**

La institución no cuenta en su POF con equipo interdisciplinario. Se ha solicitado, pero por cuestiones presupuestarias no se ha obtenido respuesta favorable. Desde el equipo directivo se considera necesaria su disponibilidad para acompañar las trayectorias de los alumnos, especialmente en el ciclo de Alfabetización.

**¿Qué dificultades de aprendizaje visualizan con mayor frecuencia? ¿Qué mecanismos emplean para sobrellevarlas?**

Las dificultades que se visualizan frecuentemente están enlazadas con las trayectorias educativas disruptivas de nuestros alumnos. Especialmente en el ciclo de alfabetización, las mayores dificultades se basan en las escasas experiencias con la cultura letrada. Respecto a la organización de la tarea, los estudiantes requieren de ayuda y/o guía de la docente para realizar las actividades propuestas; las mayores dificultades se centran en la comprensión de las consignas y en el trabajo autónomo. En el área de prácticas del lenguaje, por ejemplo, logran expresar, en forma oral, satisfactoriamente sus vivencias, formular sus dudas e inquietudes. Sin embargo, en la expresión escrita su vocabulario es empobrecido con respecto a la cantidad de palabras.

En el área de Matemática, la mayoría de los alumnos logran resolver de manera autónoma situaciones problemáticas sencillas, conocen y utilizan de manera adecuada los números naturales de seis cifras. Logran interpretar y aplicar las reglas del sistema posicional decimal de numeración en la formación, comparación, ordenamiento, lectura y escritura de números naturales y decimales; pero en cuanto a la escritura de los números lo hacen con errores de ortografía cuando se trata de escribirlos en letras. Algunos logran la realización satisfactoria de los algoritmos de sumas y restas, multiplicación por dos o tres cifras sin dificultades. Las mayores dificultades surgen en la resolución de los algoritmos de división por una cifra.

Después, por ejemplo, la mayoría de los alumnos desconoce el proceso que derivó en la actual configuración del territorio de la Argentina, la manera en que se divide y organiza; no conocen la historia de nuestro país, por lo que la interpretación de los hechos sociales actuales la realizan de una manera lineal y sencilla. Desconocen las fechas patrias y, por lo tanto, su vinculación con la actualidad. Los procesos sociales son vistos como algo ajeno a su realidad cotidiana.

La propuesta áulica se basa en el respeto a los estilos de aprendizaje de cada alumno a partir de actividades abiertas, dialógicas; la metodología y estrategias sustentadas en el aprendizaje cooperativo-participativo a partir de proyectos basados en los contenidos curriculares del Diseño Curricular para adultos nivel primario. De manera transversal, en todas las áreas se fomenta el hábito de estudio, el compromiso y el respeto por las normas institucionales.

Se busca el desarrollo de habilidades de estudio y de las capacidades personales y valores, lo que implica la participación responsable y comprometida en las actividades propuestas, la posibilidad de dialogar, de escuchar, de respetar al otro, mediante un trabajo interactivo entre alumnos-docentes-personal directivo.

El proceso de enseñanza aprendizaje se centra en el desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua escrita y oral, la matemática, las ciencias y tecnologías de la información y comunicación, las artes, la formación ética, la formación para el mundo del trabajo y el cuidado ecológico.

### **Formación docente**

#### **¿Qué formación es requerida para quien aspire a ejercer como docente en este contexto?**

Para trabajar como docente en este contexto es necesario ser maestro y posteriormente haber realizado el Postítulo de Actualización Académica para la Formación de Docentes de Educación Primaria de Adultos y el Postítulo de especialización docente de nivel superior en Educación en Contextos de Encierro. Con estos Postítulos se accede a los listados correspondientes a Educación de Adultos y al de Contexto de Encierro para que en acto públicos se designen los cargos de maestro de ciclo.

#### **Desde el Estado, ¿se promueve la formación permanente?**

Desde el Estado se oferta la formación continua, respondiendo a la Ley de Educación Nacional y a la Ley Educación Provincial. Por ejemplo, la oferta en el Instituto Superior de

Formación Docente N° 22 de nuestra ciudad se completó en el año 2019, una cohorte del Postítulo de especialización docente de nivel superior en Educación en Contextos de Encierro y actualmente están cursando el último cuatrimestre del Postítulo de Actualización Académica para la Formación de Docentes de Educación Primaria de Adultos. Por otro lado, el CIIE también oferta cursos para cada nivel y modalidad.

En el caso de la Educación de Adultos para la implementación del nuevo Diseño Curricular se realizó una capacitación a todos los docentes de la modalidad para orientar acerca de la planificación con la nueva propuesta curricular.

Otra oferta de formación permanente se enmarca en las Jornadas Institucionales de carácter obligatorio y temática situada.

### **¿Qué particularidades considera son propias al rol docente en contexto punitivo?**

Para ser docente en un contexto punitivo es imprescindible realizar propuestas didácticas para la reflexión y la acción que contribuyan a visibilizar y consolidar buenas prácticas educativas, vitalicen compromisos personales de nuestros estudiantes. Los docentes debemos poseer capacidad de reflexión, espíritu crítico y creatividad, trascender el individualismo que aún perdura en muchos ámbitos escolares para crear espacios de trabajo colaborativo en equipo. Desde nuestro rol, la realización de todo tipo de acciones que pongan en situación de diálogo interdisciplinario a los destinatarios de todos estos esfuerzos, los alumnos de escuelas en contextos de encierro, capaces de hallar en la educación y la cultura verdaderas puertas de salida hacia la calle y hacia la vida.

### **¿Qué paradigma sustenta su práctica? Concepción de alumno, docente, enseñanza y aprendizaje.**

Las prácticas se enmarcan en una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas.

Los alumnos son sujetos de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, por lo que debemos tener presente que son sujetos que están atravesados por una historia de exclusión. La mayoría de las personas que concurren a las escuelas o espacios educativos de jóvenes y adultos han transitado, en algún momento, algunos peldaños de la escolaridad que los han marcado de forma negativa, incidiendo en la percepción que poseen de sí mismos. Con esto me refiero a que la vulneración del derecho a la educación deja marcas que condicionan la

posibilidad de que los sujetos se reconozcan así mismos como personas capaces de aprender, esto se evidencia en la culpa, la vergüenza, la falta de confianza y la desvalorización de los propios conocimientos. Y, paradójicamente, es posible constatar en múltiples circunstancias, que es la propia institución escolar la generadora de situaciones de desigualdad.

Es fundamental que los jóvenes y adultos sean reconocidos como sujetos portadores de saberes, que construyen conocimiento por fuera de lo escolar, lo cual les permite desenvolverse cotidianamente en la sociedad, en sus comunidades y en sus trabajos. Por ello el sentido de la enseñanza debería ser, resignificar ese conocimiento, brindando nuevas formas de decir y nombrar que les permita traspasar los límites.

En la nueva propuesta curricular se adopta una estructura modular que supone asumir a la educación en directa conexión con los procesos educativos vinculados al desarrollo social, cultural, económico y productivo de las personas en comunidad.

#### **Docente-alumno**

##### **¿Cuál es la actitud de los alumnos frente a la propuesta educativa?**

Los alumnos, en su mayoría, se muestran interesados por la propuesta educativa, comprometiéndose e involucrándose como partícipes activos de la misma. Otros, concurren a clases para cumplir con la demanda realizada por el Juzgado que lleva su causa penal.

##### **¿Se evidencian casos de deserción escolar? ¿Cuáles presume podrían ser las causas?**

Los casos en que se produce la ausencia prolongada de los alumnos responde a causas ajenas a lo personal. Por ejemplo, como consecuencia de sanciones disciplinarias impuestas, traslados o comparendos. En pocos casos se registra el abandono por causas particulares, como puede ser el desinterés por la escuela. En estas ocasiones, se llama al alumno, se lo entrevista, se promueve la reflexión acerca de la necesidad de continuar sus estudios. Si así lo manifiesta, se lo reincorpora nuevamente a la matrícula.

**Docente 1, comunicación personal, 26 de noviembre de 2019.**

**Unidad Penitenciaria en la que funciona la escuela:** Unidad 38

**Cargo/rol que desempeña:** Profesor y administrativo

**Escuela- Cárcel- institución**

**¿Cuál es la oferta educativa dentro de esta unidad penitenciaria? Educación formal e informal.**

Por el lado de la facultad tienes dos carreras, la Licenciatura en Comunicación Social y la Licenciatura en Antropología social. Las dos carreras duran lo mismo, son carreras de cinco o seis años con tesina y demás.

### **¿Qué espacios son destinados para el funcionamiento de dicha organización?**

Yo estoy desde 2017 trabajando para el programa de la facultad en contexto. Para llegar a la facultad, al espacio de la universidad, tienes que recorrer toda la cárcel, en realidad lo más fácil es pasar por el patio de uno de los pabellones. Es un galpón, un galpón que en algún momento se utilizaba para oficios, para talleres y demás. Es un galpón con un aula más chica que en realidad es muy amplia, pero funciona todo ahí, funciona la organización de quienes dirigen el centro de estudiantes, a la par que funcionan las clases, a la par que es lugar donde están todos. En este espacio, a diferencia de primaria, secundaria y terciario que siempre hay un docente, están solos; tienen un carnet para salir con un horario determinado, que es desde las ocho de la mañana hasta las dos de la tarde, y están solos, estudiando porque son alumnos regulares de la facultad. Estudiando con sus libros, algunos días con docentes y otros días no.

A ver, todo el funcionamiento de lo que tiene que ver con la salida de los pabellones de los internos, en este caso de los estudiantes, tiene que ver con un carnet. Sos limpieza, sos trabajador, en este caso sos estudiante de la facultad y a partir de la coordinación de educación del servicio el penitenciario le da un carnet lo que le permite salir a estudiar. La diferencia con los otros tres niveles es que bueno, esas estructuras funcionan con tener el director, el preceptor e incluso en lo más concreto funciona con gente del propio servicio como administrando la entrada y la salida. Pasa la lista “de tal pabellón tienen que salir estos” muestran el carnet, esperan lo que ellos llaman el “desengomar” que es el abrir las rejas, las puertas del pabellón, y salen cada uno a la clase que tiene que ir o a laburar. En el caso de la universidad no, no hay nadie que esté controlando eso, pero si depende de alguien que está en primaria ahí nomás. Pero en general se manejan solos, y la forma de manejarse dentro del aula también, de última se discute desde el programa cosas en las que se puede estar de acuerdo o no.

Ellos no tienen lo que se llama centro de estudiantes con esa estructura, pero si lo que es una gestión educativa, porque ellos lo gestionan al lugar. Hay uno que es el bibliotecario, otro que es el presidente, otro que es el secretario, tienen distintas funciones y nosotros depositamos muchas decisiones en ellos. Hay otras que son conflictivas por supuesto, porque está el

servicio también ahí, esa tensión de lo que tiene que ver con el derecho educativo o el beneficio educativo juega siempre en este espacio, esa es otra discusión, pero está ahí.

### **¿De quién depende la previsión de los recursos necesarios para su desarrollo?**

En lo que respecta a la universidad hay otra diferencia con el resto de los niveles que dependen de provincia y los recursos son muy escasos, tienen que ver con cuestiones mínimas de infraestructura y cosas que salen de la cooperadora o se gestionan en consejo escolar, y con plata que ponemos los profesores por mes de nuestro bolsillo. Acá en universidad hay independencia económica, la facultad en esto es autárquica a la hora de qué hacer con sus recursos. La universidad tiene un presupuesto y ese presupuesto se distribuye entre las unidades académicas, entre las distintas facultades y cada facultad tiene cupos de cuánta plata va a gastar y de ahí hacia abajo, designan la plata para cada carrera, para cada área y demás. La estructura del programa de educación en contextos de encierro de la facultad es un área, lo cual la forma de medir los recursos tiene que ver con la cantidad de concursos que conseguimos para docentes, tutores, pero también la plata que conseguimos para fotocopias, para comprar sillas. Siempre es una negociación, pero estas más cerca de llegar que de no llegar; en este caso no depende del bolsillo del docente como si mucho sucede en terciario, secundaria y primaria que dependen de provincia. Incluso lo que son viáticos, gastos de comida, traslados en auto y remis, eso está todo pago desde la facultad presentando simplemente los tickets; y las fotocopias de los pibes que son carpetas enormes también contamos con un presupuesto que nos permite cubrir las fotocopias de todo el año.

Después todo lo que es lapiceras, cuadernos, y demás, eso se va gestionando de algún programa. Hay muchas líneas de financiamiento en la universidad, en todo lo que es ciencia y técnica. Entonces nosotros desde el programa tenemos eso, constantemente estamos buscando líneas de financiamiento y a partir de eso podemos generar por ejemplo para el ingreso la compra de treinta cuadernos para que cada pibe tenga un cuaderno.

### **¿Quiénes tienen la posibilidad de acceder a dicho derecho? ¿Quién lo determina y regula?**

¿Real? Bueno, en primer lugar, obviamente, aquellos que hayan terminado la secundaria, parece una obviedad, pero es así, y tenemos una población muy alta en la cárcel de los cuales hay un alto grado de personas que no han terminado la primaria ni la secundaria, y en primaria y secundaria hay cupos, mucho más limitados que los nuestros y eso también es una dificultad.

Después, concretamente quienes acceden primero los que están en los pabellones más tranquilos, digo, aquellos que están los pabellones de población, en los pabellones más conflictivos, difícilmente el servicio penitenciario los quiera sacar para que vayan a cursar. Imagino que eso debe ser mucho más dificultoso en primaria y secundaria, en nivel terciario es difícil porque también la cuestión es que ni facultad ni terciario salen a buscar estudiantes. Alguna que otra vez en facultad cuando mejor ha estado la organización de estudiantes en su pabellón invitaban a los que habían terminado la secundaria, entonces se usaba el “boca en boca”. Entonces eso, la cuestión del pabellón es muy importante, si está en un pabellón tranquilo o uno más complicado.

Pensándolo un poco, por ejemplo, a mí me toca discutir un poco con la coordinadora quienes pueden salir y quiénes no. Yo ahora sé que hay chicos de población que se quieren anotar y todavía no los conozco, le digo a la coordinadora y me dice “si te los saco, te los saco” pero no salen. Eso es el servicio, porque para el servicio población es algo complejo y más en un lugar como en la facultad que no tenemos guardia adentro, entonces algunas veces pasa eso.

Entonces la principal es la lógica de los pabellones para llegar a cursar. Después tiene que ver también con cuestiones internas, si uno piensa que hoy deben estar en condiciones de realizar una educación superior unas cien personas y van sesenta, setenta, entonces dónde está el resto es la pregunta.

Otra cosa que es un impedimento son los traslados. Una persona se anota hoy porque quiere arrancar comunicación y la semana que viene capaz que termina en una cárcel que lo aleja más todavía de donde vivía y que lo máximo que ofrece esa cárcel es secundario entonces eso es muy complejo. Esto lo regula el servicio a partir de lo que es el área de coordinación de educación del servicio. Hay un encargado o una encargada en cada unidad y ellos se encargan para lo que es el servicio de armar un listado de quienes son los que van a primaria y de qué pabellón, y quienes los que van a secundaria y de qué pabellón y así. Es una persona que responde por todo lo que es educación, pero sólo al servicio. Después cada organización, primaria, secundaria, terciario y universidad, tiene su forma de organizarse, su gestión.

En la facultad soy yo quien cumple el rol administrativo, el que tiene el listado de los estudiantes y quien debe realizar los reclamos cuando no dejan ir a los pibes. Yo me encargo de los ingresos, de ir completando la documentación de los estudiantes entonces tengo los listados actualizados de alumnos regulares, quienes son los que tengo que rematricular,

entonces tengo continuamente el listado actualizado de los pibes que están en condiciones de salir y por ende tienen que tener el carnet. Si yo pienso que le estoy entregando el listado de las personas que tienen que salir a la coordina de educación, esa persona no es quien decide, sino que lo manda a control y de control lo mandan a cada agente del servicio del pabellón que lo abra para sacar a tal persona; entonces hay una burocracia del propia del sistema que hace que todo sea lento, pero lo raro es que además de ser lento es muy informal, mandas un mensaje de texto y lo que parecía complejo se resuelve enseguida. Pero bueno, en definitiva, esas trabas existen, mandas un listado, se equivocaron, falta algo vas y reclamas, mucho intermediario.

Otra cuestión es que dependes mucho de la guardia, que van cambiando. Hay guardias que no quieren saber nada, o dejan para lo último lo educativo. Otros no, otros lo priorizan. Entonces lo que parece una estructura bastante homogénea, en realidad, como en cualquier lugar, tiene que ver con aquellos actores con los que te cruzas y con los que conversas día a día. Entonces el plano de la informalidad, de intentar construir con el otro a pesar de que hay lógicas muy distintas, es necesario porque si no te cierran las puertas todos los días; y donde cerraron la puerta y decidieron no sacar al estudiante podés quejarte lo que quieras, pero te van a decir “che, la decisión no es mía”; lo que es improbable.

Después hay otra dificultad que tiene que ver con la vida de la cárcel. Por ejemplo, si hay algún conflicto que entra el grupo represivo con las armas, los perros y todo para resolver el conflicto, si todavía no arrancó la clase hasta que termine el conflicto no sacan a ningún estudiante. Si vos estas queriendo ingresar mientras eso sucede tenes que estar esperando afuera a que termine todo y te dejan acceder. Son esas cuestiones que están continuamente y atentan la factibilidad de poder dar clases.

Otra dificultad para quien accede tiene que ver con la cantidad de condiciones que hay para llegar al aula. Un día llueve, y ya se suspendió todo; hay neblina y no se los saca, muchas de estas situaciones que van pasando suspenden las clases, y eso solo lo decide el servicio. Y otra cosa son los horarios, porque el sistema tiene horarios para abrir y cerrar pabellones para todos los internos, y muchas veces esos horarios se superponen a los horarios de educación, a veces autorizan algunos permisos para los estudiantes, pero mayormente usan un horario para todos entonces se demoran clases, comienzan tarde y tienen menos horas. Lo que tienen desde

facultad que la clase la puedo recuperar, si no voy un día puedo organizar con los estudiantes e ir otro.

**¿Existen tensiones interinstitucionales? ¿A qué se deben? Cuestiones ajenas al proyecto educativo que tengan incidencia en su desarrollo.**

Primero esto de la concepción “educación”, y que incluso la concepción hay que discutirla al interior de la educación porque entiendo y siento que lo que se puede hacer para reivindicar determinado derecho desde la facultad por ejemplo no es lo mismo que desde terciario. Si entiendo que todos los espacios educativos tendemos a mirar la educación casi como llave, esa idea de que abre puertas hacia nuevos derechos, de que el derecho educativo es lo principal; nos distinguimos del servicio que lo plantea como un beneficio, y que de acuerdo a qué tipo de causa tiene, que tipo de progresividad de la pena pone en juego va accediendo o no, y que además la educación desde el marco legal que tiene que ver con el cumplimiento de la pena sirve como estímulo educativo.

Después, en la práctica al funcionar, los propios actores educativos ya pensamos “quién es este, qué causa tiene, de qué pabellón viene, si tiene ganas o no tiene ganas”. Esas cosas pasan siempre, y en realidad la lógica del beneficio a mí siempre me plantea esto: el que estudia afuera ¿no lo hace como un beneficio? Siempre miramos por el beneficio.

La cuestión es cómo se llega al espacio educativo. Para mí, las tensiones principales tienen que ver con quiénes somos los que entendemos si es un derecho, si es un beneficio, cómo lo problematizamos, lo que para mí se problematiza muy poco dentro de las instituciones. Por ejemplo, el año pasado hubo una huelga de hambre, nosotros sabíamos que ir a dar clases no tenía sentido porque no los iban a sacar a los estudiantes, pero se nos exigía ir igual para cumplir horas, entonces como se piensa el acto educativo si no hay alumnos, y qué hacemos ahí si los estudiantes no están pudiendo ejercer su derecho de estudiar, cómo se miran estas realidades es cómo vamos construyendo el sentido de lo educativo ahí adentro. También hay otra lógica compleja e interesante, el pibe que tiene un carnet para salir a estudiar o trabajar camina de otro modo la cárcel, tiene otras posibilidades de hacer; me refiero a que tiene cerca sanidad, tiene cerca el comedor, puede ver gente a la cual le puede pedir un plato de comida, pedir que lo atienda un médico, solicitar una audiencia para tener un encuentro familiar en la oficina de tratamiento; te permite hacer todo eso entonces, cómo no ir a la escuela, hay que entender qué es lo que permite, y lo mismo pasa afuera, tener un título o no tenerlo, ir a

escuela privada o pública, todo tiene esta misma lógica, la cuestión es el contexto desde el que lo pensamos.

La tensión es permanente, la cuestión es con qué herramientas cada uno encara esa discusión. Para el servicio lo que pondera es la seguridad, entonces de ahí es entendible que la educación va a estar supeditada a qué es lo que pasa en términos de como administras la seguridad. Y después tiene mucho que ver con los actores, lo que decía hoy. Si te topas con un agente que estudio y valora la educación probablemente tenga mucha más accesibilidad, ahora si encontrás a un coordinador que además de no valorar la educación odia a la persona que tiene que cuidar todos los días que es el preso, vas a encontrar trabas por todos lados. Lo mismo del lado educativo, si es un coordinador, director o la función que cumpla que entiende la educación como derecho y entiende que el derecho a la educación tiene que ver con la extensión de ciudadanía y que eso tiene que materializarse en algo más allá de hablarlo, probablemente tenga mayor empuje para pararse ante el servicio y pedir, por ejemplo, que el pibe salga; pero si se trata de alguien que asume el cargo para cobrar más y desvaloriza la educación de esa población no se van a lograr buenos resultados.

Yo sí creo que está buenísimo trabajar y militar el derecho educativo para estas condiciones de vida, casi todos tienen que ver con mucha vulnerabilidad social y violencia desde el estado; yo entiendo que algo, así sea mínimo, se puede reparar desde la educación.

La dificultad también es pensar en que ámbito para estas personas, para quienes la educación nunca fue un horizonte, se vuelve un horizonte a partir de la cárcel; entonces la forma de entender a la educación no es la nuestra. Para sectores medios, medios bajos quizás para quienes el horizonte es estudiar le imponen desde chico “vos tenes que estudiar” cuando hay otros sectores que no, que hay más probabilidades de ir a la cárcel que de ir a la escuela, entonces si es esa es la probabilidad, la escuela aparece en la cárcel. Pero el afuera, las condiciones no son para la escuela, es para la cárcel entonces ir con la escuela a intentar romper con esa lógica que los lleva a la cárcel es bastante complejo. Por eso, ves que hay un montón con mucha intencionalidad, pero cuya realidad afuera es durísima; y otros que no, otros que te dicen “esto está buenísimo, pero cuando salga afuera lo que yo sé hacer es robar” y bueno, ahí está la otra cuestión educar en que por lo menos tome las precauciones y haga el menor daño posible, para él y para el otro.

### **Institución escuela**

### **¿Cómo puede definir las trayectorias educativas de los alumnos previas al acceso al espacio?**

Las trayectorias por lo general son bastante interrumpidas. Cuando me toca juntar la documentación de los chicos que quieren ingresar a la facultad lo que me encuentro por ejemplo es que un mismo chico hizo todos los años de secundaria en distintas unidades carcelarias entonces para cuando logro juntar toda la documentación quizás paso un año, un año y medio y el pibe está esperando. Y a eso sumado las orientaciones, cuando juntas toda la documentación y ves que falta una materia de un año que hizo en otra unidad y por cambio de modalidad no se la tomaron y ahora quién le toma es la cuestión. Todo eso es una complejidad.

Son trayectorias muy interrumpidas. Un concepto que a mí me permite pensar esto es trayectorias de “baja intensidad” esas en las que el chico mira las cosas, está ahí cerca pero nunca las transita con fuerza. Te encontrás con trayectorias que circularon por muchos lados, con constantes traslados y eso complica. Incluso una vez que están dentro de una carrera también, esta al orden del día la posibilidad de traslado.

### **¿Qué criterios guían la conformación de los grupo-clase?**

Las carreras únicamente.

### **¿Los temas son abordados tal como se presentan en diseño curricular del nivel o responden a las características del alumnado?**

Los temas se adaptan, los discutimos. Desde el curso de ingreso que dura más o menos un mes y nos ayuda a los profesores a pensarnos. En lo que es educación superior hay pocos espacios de reflexión para docentes, para estudiantes, para directivos, hay pocos ámbitos y reuniones en las que se trabajen cuestiones a mejorar e intervenir de otro modo. En general queda bajo la órbita de lo que quiera y pueda hacer cada docente, sobre todo lo que pueda porque la mayoría de los docentes no se forma para trabajar en contextos de encierro, se forman para dar clases, algunos. Pero no obstante pretendemos siempre que se tenga en cuenta el contexto a la hora de pensar el programa y eso se mira en los concursos, si se aborda la territorialidad de la cárcel como problema.

### **¿Cuentan con la presencia de un equipo interdisciplinario? De no ser así, ¿considera necesaria su disponibilidad?**

Para lo que es el trabajo del docente hace muy poco sumamos una psicóloga al grupo para poder trabajar cuestiones que surgen en la práctica y que se tornan mochilas muy pesadas se llevar, como es por ejemplo para una mujer estar dando una clase y tener sentado delante un hombre que se enteró que violó pero que a su vez es alumno suyo. Entonces nos juntamos de vez en cuando a esto, a problematizar y compartir estas experiencias y sentires que surgen en la actividad.

Para los chicos no, las cuestiones que surgen las laburamos nosotros desde las perspectivas nuestras. En algún momento habíamos pedido que pudiera venir a trabajar una trabajadora social que se desempeña en un área de la facultad, pero nos dijeron que no, no recuerdo en este momento los motivos, pero no fue posible.

### **¿Qué dificultades de aprendizaje visualizan con mayor frecuencia? ¿Qué mecanismos emplean para sobrellevarlas?**

En general son los problemas que tenes afuera pero mucho más profundizados. Falta de comprensión lectora, falta de estrategias justamente para comprender los materiales, para hacer resúmenes, para escribir, y mucha falta de gimnasia para ponerse en situación. Yo creo que tiene que ver con un problema general de la educación por la fragmentación entre los niveles educativos, pero a su vez también al ser más fuerte en contextos de encierro que afuera me parece que hay menos lectura, menos trabajo fuerte en primaria y secundaria que afuera, pero es una apreciación más que nada.

Otra cuestión es que tenemos mucha variedad de edades. Podes tener en una misma aula un pibe de veintidós años en su primera causa, y un hombre de setenta, entonces son dificultades muy distintas. Ese de setenta quizás terminó la secundaria en la calle hace muchos años y tiene los problemas que acarrea la falta de práctica, y el de veintidós la termino en institutos hace muy poco tiempo, pero atraviesa los problemas propios que tiene la educación dentro de la cárcel.

También se visualizan problemas de discapacidades, por ejemplo, muchos tienen dificultades visuales, pero nadie tiene lentes, o el que tiene lentes tiene el que sacó de otro. Pedimos a la facultad de salud un oftalmólogo para que hiciera diagnóstico, finalmente nos dijeron que no entonces lo que hacemos es un “banco de lentes”, juntamos muchos lentes y quien necesite va y agarra el que mejor le va. Si esto es un problema, pensemos los problemas propios de la vejez, que necesita otra estimulación diferente de un tipo de veinticinco o treinta años.

## **Formación docente**

### **¿Qué formación es requerida para quien aspire a ejercer como docente en este contexto?**

En lo que tiene que ver con la formación docente no está el área como espacio formativo, pero si está el área de educación en contexto de encierro separada de lo que son los listados comunes; es decir, lo intentaron resolver a partir de los postítulo. A partir del año pasado, o del anterior no recuerdo, tienen prioridad los que tienen el postítulo para organizar un listado; ahora la verdad es que no todos estudian eso y no es necesario que lo estudien, entonces quizás a muchos lo que les falta son herramientas para intervenir, porque nunca pensaron o se han puesto a reflexionar acerca de la educación en estos contextos.

Formación docente en las curriculas de los profesorados no está, o por lo menos mientras yo me forme no. Entiendo que todavía no, o aparece algo fragmentario, cuando hay muchísimos docentes dando clase en contextos de encierro, que aparte no son solo unidades penitenciarias sino son también institutos de menores, son varias organizaciones y espacios donde la educación es con características pensadas para ese territorio.

Desde la formación de grado o primer formación no hay nada. Formas de llegar a eso es por ejemplo el postítulo en educación en contexto de encierro.

Con ser profesional para educación superior alcanza, solo necesitas tener titulación, no te solicitan tramo pedagógico ni nada.

### **Desde el Estado, ¿se promueve la formación permanente?**

Toda propuesta es del Estado. Tiene que ver ahí los tiempos políticos. La educación en contexto de encierro en términos de parecer en la ley recién aparece en 2006, antes la administraba el servicio con las lógicas bien der servicio. A partir del 2006 se enmarca distinto desde lo legal, aparece como derecho administrada por el propio Ministerio de Educación y todo esto permite empezar a problematizar los espacios de la Educación en Contexto de Encierro que no estaban problematizados. También hay que tener en cuenta que mucha gente que educaba en cárceles con la lógica anterior al 2006 hoy siguen estando, es un proceso lento. Después en 2010 el Ministerio lanzo libros que fueron la base del postítulo y se siguen usando para ese fin, que tratan diferentes aspectos de la educación en cárceles, como el derecho, el arte y la salud pública.

Y bueno, después los espacios que se generan tiene que ver más con ámbitos universitarios, congresos, mesas de discusión y esas cosas.

### **¿Qué particularidades considera son propias al rol docente en contexto punitivo?**

No creo que sean específicas, pero sí que son problemáticas si no las asumís. Primero esto de cómo trabajar con el otro, cómo construir la alteridad, que en cárceles esto es fundamental, entender quién es ese otro, y otros porque hay mucha diversidad, mucha desigualdad. Entran a jugar un montón de cosas, como en que pabellón está, que causa tiene, si tiene o no visita, por qué otra unidad pasó. Son un montón de cosas que configuran al estilo de estudiante que tenemos enfrente, entonces asumir y reflexionar continuamente quien es ese otro es la tarea fundamental para mí, que es propia de la educación en general pero que acá es fundamental como posicionamiento claro.

Otra cuestión es lo propio de la territorialidad, no solo para entender la reflexión sino para entender que no es lo mismo educar en la unidad N°2 que en la N°38. Cada cárcel construye formas distintas de organizarse, de tener su lógica los pabellones, de tener lógica el propio servicio con sus cambios de guarda y de personal educativo, las causas terminan siendo distintas y los espacios como se construyen también. Es fundamental entender que pasa acá. Y otra cosa es la educación. Para mí no existe nada de las ciencias sociales en las que uno no tenga que estar continuamente actualizándose, reflexionando, pensando qué hace.

### **¿Qué paradigma sustenta su práctica? Concepción de alumno, docente, enseñanza y aprendizaje.**

Yo pretendo que haya una mirada más constructiva, más dialógica en un estudiante que es activo. No quiere decir que siempre se consiga. Para mí ese es el horizonte de búsqueda, trabajar con el otro en construcción. Algunas veces es más simple que otras porque ahí entra lo personal, todos tenemos prejuicios, todos tenemos sesgos, todos nos comportamos distinto ante situaciones dentro del aula. Muchas veces el no responder como el otro hubiera esperado te genera un clima que esa aula no lo levanta más.

A mí lo que me impresiona de ellos es la intención de participar, por ahí después no están las herramientas. Digo, por ejemplo, yo hago una pregunta en un curso fuera de la cárcel y son dos los que levantan la mano y me intentan responder algo, ahora en la cárcel yo hago una pregunta y son dos los que no levantan la mano, todos quieren opinar entonces es conducir algo distinto. Quizás lo que falta es reflexión teórica de lo que uno está presentando, pero

todos tienen un ejemplo, o creen que es un ejemplo de eso. La participación está, hay que ir encontrar son las herramientas para que esa participación vaya adquiriendo un formato en el cual sea una reflexión más orientada desde los conceptos. Quizás es como una necesidad de reconocimiento. La cárcel es muy individualista, uno tiene que estar constantemente reafirmando lo que es, está en permanente competencia con el de al lado.

### **Docente-alumno**

#### **¿Cuál es la actitud de los alumnos frente a la propuesta educativa?**

La primera cuestión a entender es que ellos eligen entre algo acotado, una sola facultad que ofrece dos carreras entonces el interés se reduce a lo que se le puede ofrecer; entonces en este marco si me parece que hay un interés que tiene que ver con que nosotros no somos los actores del pabellón entonces muchas veces para ellos hablar con nosotros es como hablar con el afuera entonces por lo general lo que uno propone en las clases se convierte en algo interesante.

Al no ser la opción que quizás hubieran elegido en otras condiciones, si es que hubieran elegido la educación, lleva tiempo hasta que se acostumbren a la propuesta de la carrera, de las materias, es hasta que le vayan tomando ritmo. Después hay cosas que le gustan más que otras, son muy perceptivos al derecho, pero tiene que ver con algo que los atraviesa, también lo son a la psicología que tendrá que ver en cierto punto con dónde mirarse quizás.

#### **¿Se evidencian casos de deserción escolar? ¿Cuáles presume podrían ser las causas?**

Más que deserción es traslados. Son pocos los que deciden no ir. Nosotros no analizamos el porqué. Desde la facultad todos los años hacemos encuestas con preguntas bastantes amplias desde lo cualitativo tratando de captar quienes son nuestra matrícula y seguimos las trayectorias obviamente, lo que no podemos es trabajar con ellos sus trayectorias. Por ejemplo, al tener un traslado podemos analizar hasta desde que llega, después difícilmente lo podamos seguir si no está en la zona de influencia para la facultad.

Si no viene más el estudiante preguntamos qué paso, lo mandamos a llamar, pero generalmente es por traslado. Es raro que el alumno decida dejar de ir porque es un mal progreso de su causa; el que está en la unidad puede dejar un tiempo por cuestiones personales, pero siempre termina retomando.

En la universidad se analizan las trayectorias para pensar un marco de acción, las condiciones en las que llega a la universidad, desde su casa hasta el paso por la cárcel. Preocupa la llegada, por ahora no se hace seguimiento de esas trayectorias.