



Universidad Empresarial Siglo XXI

Licenciatura en Educación
Trabajo Final de Graduación

***Propuesta de intervención para fortalecimiento del rol del docente en
instituciones carcelarias.***

Una mirada reflexiva.

Proyecto de Aplicación Profesional (PAP)
Tutores: AYLLON, Silvia; BERTOLA, Fabián
Apellido y Nombres: LEDEZMA, Débora
D.N.I.: 34.373.648

2017

Datos personales

Apellido y Nombres: LEDEZMA, Débora

D.N.I.: 34.373.648

Legajo: VEDU05530

Fecha de entrega: 24/08/2017

Carrera: Licenciatura en Educación

Trabajo Final de Graduación

Profesor Virtual: AYLLON, Silvia; BERTOLA, Fabián

Resumen

Este proyecto de trabajo final de licenciatura tiene como objetivo analizar y comprender desde una mirada reflexiva las particularidades que asume la Educación en Contextos de Privación de la Libertad, profundizando en los sentidos que adquiere al interior del Establecimiento Penitenciario N° 6 de la ciudad de Río Cuarto e indagando el rol docente frente a los procesos educativos que se desarrollan en este ámbito de intervención.

En este sentido es que a través de una lógica de investigación cualitativa con un enfoque interpretativo se pretende comprender la situación-problema, avanzando luego desde una posición más desafiante a través de una mirada socio-crítica y una posición problematizadora, pero a la vez propositivo-transformadora, capaz de identificar el potencial de cambio a través de las competencias y el compromiso profesional. Para ello, la metodología de intervención implementada incluirá la síntesis de diversas estrategias de indagación de las cuales las entrevistas en profundidad resultan ser las que más elementos aportan a los fines de la investigación por mostrar el prisma con el cual los propios actores interpretan la realidad en la que intervienen y además por habilitar la escucha y la consideración de sus voces.

Frente a este escenario, se pretende “escuchar” los silencios, generar la pregunta y avanzar en la problematización de la realidad carcelaria a través de una posición profesional comprometida con la realidad social y enmarcada en la mejora de los procesos formativos de los sujetos que se encuentran participando de instancias educativas al interior del Establecimiento Penitenciario N° 6, reconociendo sus derechos como ciudadanos e identificándolos como sujetos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y adultos; Educación penitenciaria; Educador-educando; Exclusión; Pobreza; Delito.

Abstract

The main aim of this project is to analyze and comprehend from an educational critical standpoint the distinctive features adopted by education in contexts of loss of freedom, to delve into the significance it adopts within the establishment of the correctional

facility Number 6 of the city of Río Cuarto, analyzing the role of teachers in the educational processes developed within the intervened institution.

In this sense, it is that from the logics of qualitative research the lines of inquiry are aligned with from an interpretative approach to comprehend the situation-problem, so then from a more challenging perspective proceed through a socio-critical outlook and a problematized position, but at the same time propositive-transforming, capable of identifying the potential of change through professional competences and commitment. To this aim, the methodology of intervention implemented will include the synthesis of several inquiry strategies from which the in-depth interview is the one which provides the best elements to the purpose of this research for showing the prism with which the actors interpret the reality in which they are inserted and also for granting the possibility of being heard and the consideration of their voices.

In the face of this scenario, this research attempts to “listen” the silences, generate the question and advance in the problematization of naturalized realities through a professional standpoint committed with the social reality and framed in the improvement of the teaching processes of the inmates who are participating of educational instances within the correctional facility number 6th, acknowledging their rights as citizens and identifying them as individuals.

Keywords: Youth and adult education; Penitentiary education; Educator-educating; Exclusion; Poverty; Crime.

ÍNDICE

CAPITULO 1: INTRODUCCION	6
CAPITULO 2: OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO	22
3.1 Aproximaciones al contexto político, económico y social	22
3.2 Escuela y cárcel: caracterización de una relación compleja	26
3.2.1 Legislación Nacional y Provincial de reconocimiento al Derecho de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad.....	29
3.2.3 La escuela en la cárcel: un encuentro de sentidos	45
CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO	52
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS Ó ETAPA DIAGNÓSTICA	54
5.1. El valor de la educación.....	54
5.1.1. El sentido práctico de la educación.....	55
5.1.2. El sentido político de la educación.....	57
5.1.3 Educación como derecho, no como beneficio.....	63
5.2. Educación de Jóvenes y Adultos.....	68
5.3 Relación Pedagógica.....	74
5.3.1 El Rol del Educador: desafíos en la práctica.....	77
5.3.2. Educando.....	83
CAPITULO 6: CONCLUSIONES DIAGNÓSTICAS	89
CAPÍTULO 7: Introducción y Fundamentación de la propuesta de Intervención Integral en el Espacio Educativo del EP6.....	91
CAPÍTULO 8: ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA	94
ACCIONES PROPUESTAS:.....	94
1) Programa de fortalecimiento de las acciones educativas en contextos de privacion de la libertad:.....	94
2) Comision de fortalecimiento de la gestion educativa	98
3) Sistematización de las experiencias de educación en contextos de privación de la libertad:.....	100
CONCLUSIONES FINALES	106
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	110

CAPITULO 1: INTRODUCCION

El proceso de desmantelamiento que sufre el Estado desde el Golpe de 1976 y que se materializa en la década de los 90, significó para la Argentina, tanto como para otros países latinoamericanos que sufrieron el mismo proceso, un profundo cambio social y económico. La desocupación y la pobreza, entre muchas otras consecuencias, fueron el resultado de políticas de privatización, descentralización y desestatización que padeció el Estado por aquellos años frente al poder de la fuerza neoliberal que se expandía acabando con toda construcción de lazo social.

Comienza a gestarse un modelo que alimenta la desigualdad y la exclusión de ciertos sectores frente al crecimiento de otros. El Estado actúa frente a las desigualdades sociales aplicando justicia y castigo mientras que deja en manos del mercado otras dimensiones de intervención. En este marco, las instituciones sociales comienzan a sentir el impacto de este modelo social y la Cárcel no queda exenta, su función pasa de ser una institución creada para el castigo y la reinserción social a ser un “depósito de pobres”.

A partir del 2003, el escenario neoliberal comienza a cambiar de la mano de la instalación de un modelo que poco a poco va delineándose y reconstruyendo el terreno desbastado por políticas desmanteladoras. En el año 2006, en lo educativo, se sanciona la Ley de Educación Nacional, Ley 26.206/06 que reconoce entre muchas otras cosas, el Derecho de estudiar de los sujetos detenidos en Contextos de Encierro. La educación en sus distintos niveles y modalidades debe traspasar los altos muros de las cárceles y otros institutos de privación de la libertad para llegar a los ciudadanos que se encuentran encerrados. Con esta ley también comienzan a gestarse modificaciones a nivel específico en la legislación que regula la Pena Privativa de Libertad. A pesar de estos impulsos, de la consolidación de un marco legal que abala el Derecho a la Educación y de otras políticas dirigidas a garantizar niveles más amplios de inclusión, continúan presente los esfuerzos por efectivizar el cumplimiento de los derechos sociales.

La importancia de este trabajo radica en la pertinencia de avanzar sobre la problematización de realidades naturalizadas a través de una posición profesional comprometida con la realidad social y enmarcada en la mejora de los procesos formativos de los sujetos que se encuentran participando de instancias educativas al interior del

Establecimiento Penitenciario N° 6, reconociéndolos como sujetos de derecho en un Estado Democrático.

En este marco, surgen interrogantes que atraviesan la posición de un profesional de la Educación con competencias para colaborar en los procesos formativos que se despliegan en estos espacios, interrogantes que no solo apuntan a problematizar los aspectos educativos desarrollados en instituciones sociales con funciones específicas pero con una intencionalidad educativa determinada, sino que también apuntan a analizar y reflexionar con qué formación contamos como para desarrollar nuestra práctica profesional en escenarios como este. ¿Cuál es el sentido que tiene la educación tanto para los estudiantes que hoy por hoy están presos como para aquellos actores que bregan por garantizar esa educación al interior de los muros?

A partir de estos planteos, los objetivos que conducen este recorrido se definen en dos grandes instancias. Por un lado, a partir de una contextualización de la educación en Contextos de Privación de la Libertad, comprender desde una mirada reflexiva como se significa a la educación desde los diferentes actores participantes. Para ello, en un nivel más específico, este estudio se pretende indagar la situación actual de la educación en el Establecimiento Penitenciario N°6 de la Ciudad de Río Cuarto; analizar el rol que cumple el docente en los procesos de transformación del sujetos de aprendizaje en la institución carcelaria; construir propuestas de intervención ajustadas al contexto y enriquecedoras de los procesos de enseñanza y de aprendizaje desplegados en el Establecimiento Penitenciario N° 6 y, por último, construir un aporte práctico situado para aquellos que diariamente desarrollan sus prácticas educativas en esta institución.

Antes de seguir avanzando resulta pertinente remarcar un aspecto que tiene que ver con la denominación determinada para este trabajo que, a partir de los aportes de diferentes autores entre ellos Scarfó, Inda y Dapello (2013), la diferenciación entre el contexto de encierro y contexto de privación de la libertad ambulatoria por dos cuestiones. En primer lugar hablar de contextos de encierro remite a entender que es un término acotado para describir las características de la institución total cárcel en la medida que existe múltiples encierros, voluntarios e involuntarios, como neuropsiquiátricos, hospitales, geriátricos, conventos, hoteles, barrios cerrados, entre otros. Por su parte, hablar de contextos de privación de la libertad remite a cuestiones más específicas del contexto, que representan

mejor las particularidades que lo caracterizan, entre ellas las condiciones de detención, los derechos que allí se vulneran, la lógica con la que operan las fuerzas de seguridad, los efectos en el cuerpo, en las emociones y en las relaciones interpersonales que la cárcel genera en los detenidos. En efecto, la segunda denominación delimita las condiciones del contexto de encierro y esclarece el único derecho que es legítimamente vedado, es decir, el derecho de libertad ambulatoria por lo que ninguna otra libertad o derecho debería ser coartado.

En síntesis, el trabajo se organiza en 9 capítulos. En el capítulo 1 se explicitan algunas de las consideraciones que introducen al estudio de investigación comenzando por la justificación y los antecedentes generales y un breve marco de referencia institucional.

En el Capítulo 2 se explicitan objetivos, tanto el general como los específicos que constituyen la base de este escrito.

El Capítulo 3, destinado al Marco Teórico, se explicita las condiciones contextuales e institucionales que inciden de manera directa e indirecta en el sentido y el desarrollo de la implementación de espacios educativos en Contextos de Privación de la Libertad. Se parte de la contextualización del fenómeno educativo en este ámbito, a partir de un marco socio-histórico, político y económico sienta las bases para realizar luego una descripción y reflexión de las particularidades institucionales implicadas. Se profundiza en la problematización y comprensión del marco jurídico-legal vigente, las condiciones institucionales y las implicancias que desde la práctica están comprometidas en este contexto.

El Capítulo 4, destinado específicamente al Marco Metodológico, es decir, la metodología utilizada a los fines de la investigación.

Los Capítulos 5, 6 y 7 muestran el trabajo de campo, en los mismos se explicita el análisis de los datos recolectados a través de las entrevistas en profundidad; el establecimiento de algunas conclusiones diagnósticas de los mismos; y el desarrollo de una Propuesta de Aplicación Profesional respectivamente.

El capítulo 8 se destinó a aspectos específicos de la propuesta, tales como, acciones propuestas, recursos necesarios, y cronograma de actividades.

Justificación y contextualización de la problemática

Introducirse al conocimiento de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad invita a reflexionar acerca de cuáles son las particularidades del contexto social, político, cultural y económico en el cual se inscribe el sistema penitenciario entendido como una de las instituciones pertenecientes al Estado que actúa en función de sus intereses.

Durante la Modernidad el Estado-Nación actuó como regulador indiscutible de todas las instituciones pertenecientes a él, entre ellas la cárcel y la escuela, dotándole sentidos particulares. De acuerdo a Gladys Blazich (2007), por aquellos años cada individuo ocupaba un lugar en alguna de estas instituciones y seguía un recorrido predeterminado según el rol que cumpliera: primero la familia, luego la escuela y posteriormente la fábrica, o el hospital para los enfermos, o la cárcel para los que infligían la ley convirtiéndose en sujetos de tratamiento para su reconversión en ciudadanos.

Sin embargo, de acuerdo al planteo que realiza Bauman (2003) para caracterizar la época actual a la que llama “Modernidad Líquida”, la función de la cárcel ha cambiado: es ahora un depósito de pobres. Se convierte así en depósito que contiene a los expulsados del mercado de consumo, inhabilitándolos para cualquier tipo de vida social tratándose entonces, como lo expresa Lewkowicz (2004), de la alteración estructural de su función como institución más que de su decadencia.

Esta alteración que atravesaron todas las instituciones del Estado, fue resultado de los profundos cambios sociales y económicos originados por las políticas neoliberales agudizadas en la década de los '90, políticas de privatización, descentralización y desestatización que impactaron significativamente en otras dimensiones de la vida social. Lo cultural, lo político, lo ideológico ya no resultó lo mismo a partir del establecimiento de los ideales de individualismo, competencia y deshumanización que empezaban a ser instalados en las relaciones sociales del momento. A la par de estos procesos, los niveles de violencia y delitos comenzaron a incrementarse al igual que la represión, la expulsión y el encierro. Las estadísticas reflejaron, en efecto, el crecimiento significativo de los residentes de las instituciones encargadas de hacer cumplir la ley.

Loic Wacquant (2000) sostiene, desde una mirada internacional, que este fenómeno siendo parte de políticas y procesos culturales globalizados refleja como la retirada del Estado de la esfera económica en los países centrales, se encuentra aparejada a una

funcionalidad ligada a la acción directa y eficaz del Estado en materia de seguridad física. Desde Estados Unidos y Europa se instala la idea y se aplican políticas, que se difunden luego hacia América Latina, tendientes al logro de la seguridad materializándose en la llamada “tolerancia cero”, es decir, la represión de los delitos menores y las simples infracciones, el agravamiento de las penas, la erosión de la especificidad del tratamiento de la delincuencia juvenil, la puesta en la mira de las poblaciones y los territorios considerados "de riesgo". De esta forma, la tolerancia cero constituyó el complemento, en materia de justicia, de la ideología económica y social del individualismo y la mercantilización de las relaciones sociales ante explicitada.

Las Cárceles de la Miseria, denominación que adopta Wacquant (2000) para titular sus planteamientos, revela esa transición de las sociedades “avanzadas”, desde una gestión social o asistencial de la pobreza hacia una gestión punitiva por medio de la policía y las prisiones. El autor deja en claro como la pena recae en los sectores vulnerables de la sociedad, sectores atravesados por la pobreza extrema, la exclusión y la marginación no sólo económica sino también racial, cultural y étnica.

La importancia de este trabajo radica en la pertinencia de avanzar sobre la problematización de realidades naturalizadas a través de una posición profesional comprometida con la realidad social y enmarcada en la reflexión de los procesos formativos de los sujetos que se encuentran participando de instancias educativas en el interior del Establecimiento Penitenciario N° 6 Río Cuarto, reconociéndolos como sujetos de derecho en un Estado Democrático.

Antecedentes

En términos de antecedentes cabe mencionar un estudio de situación de la educación en contextos de encierro en las ciudades de Corrientes y Resistencia sobre los perfiles sociodemográficos en instituciones penales de varones adultos mayores y menores, Blazich, Gladys S. - Gracia de Millán, Sonia; 2006. En el mismo, se plantean los factores que influyen en la conducta delictiva recurrente, teniendo presente el informe de la OEA “Instrucciones en Cárceles Latinoamericanas” (Vallejos-Arnold, 1997-1999 citado en Documentos de Trabajo del Programa Nacional de Educación en Establecimientos

Penitenciarios y de Minoridad, 2004), permite afirmar que el 90% de los reincidentes no asistió nunca a los programas educativos en cárceles.

En este trabajo se informan los primeros resultados de una investigación, cuyo objetivo principal es generar conocimiento que permita analizar los programas educativos existentes e identificar su grado de adecuación a las necesidades, intereses y motivaciones de la población adulta destinataria, y a la vez indagar las posibles demandas de educación superior. La investigación se realiza en las unidades penales de la ciudad de Resistencia Prisión Regional del Norte (U 7) y la Unidad Penal N° 1 de la ciudad de Corrientes (UPN° 1). Ambas unidades corresponden a la ejecución de la pena de varones adultos mayores condenados y adultos menores en la UPN° 1. Correspondiendo la primera al Sistema Penitenciario Federal (SPF) y la segunda al Sistema Penitenciario Provincial (SPP). Los objetivos planteados para este proyecto de investigación permiten un diseño metodológico pensado desde un enfoque cuantitativo y cualitativo. Desde el primero se abordan los objetivos relacionados con la construcción de perfiles sociodemográficos, territoriales y académicos de la población de internos a través del análisis de datos secundarios generados a través de los registros de matrícula, registros de las unidades y la fuente de datos de internos que brinda el Sistema Nacional de Estadística sobre la Ejecución de la Pena. El tratamiento de los datos se realiza con técnicas de estadística básica y se interpretan a partir de los valores absolutos y porcentuales. Asimismo el análisis permite la descripción de las unidades de análisis en forma individual y comparativa. Los otros objetivos que involucran el diseño cualitativo, se abordarán a través de entrevistas abiertas y estructuradas a estudiantes, docentes, y personal de los servicios.

Los datos obtenidos como resultado muestran que el grado de participación de los internos en proyectos educativos tanto en Chaco como en Corrientes es mayor que la media nacional (29%), sin embargo este grado es mayor en la U7 de Resistencia (84%) que en la UP 1 de Corrientes (64%). Con respecto a las ofertas de educación no formal los datos indican que las mismas son heterogéneas y de diferente calidad y no responden a una política integral de orden nacional.

Otro antecedente lo constituye el trabajo publicado en la Revista Iberoamericana de educación por Gladys Susana Blazich, “La educación en contextos de encierro”, en el mismo analiza, en principio, los contextos institucionales implicados, cárcel y escuela,

considerando sus orígenes y su estatuto actual. Luego, reflexiona acerca de la potencia de la educación para las personas privadas de libertad desde líneas teóricas vinculadas con la educación de jóvenes y adultos, no solamente con una mirada puesta en el futuro -cuando se salga en libertad-, sino con aquella que permite generar un proyecto de vida distinto, aun en condiciones de reclusión.

Además, plantea que la escuela en contextos de encierro funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación

Concluye que la modalidad de organización de las cárceles responde a lo que Goffman (1984) denomina "instituciones totales o cerradas" cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación. Estas condiciones reproducen los principios que Michel Foucault (1998) refiere con respecto a la genealogía de las cárceles desde una perspectiva de las relaciones de poder: la unión del aparato disciplinario con el aparato pedagógico en función de "corregir al delincuente", instalándose así la concepción de "tratamiento", fuertemente vinculada a un enfoque en el que el sujeto se concibe como alguien anormal, que porta una patología a tratar.

Además, las dificultades de comunicación entre el personal de ambas instituciones para construir acuerdos basados en criterios comunes para el manejo de la educación, derivan en impedimentos para el normal desarrollo de las actividades académicas por razones ajenas a ella.

Finalmente, agrega que los alumnos que asisten a las escuelas en las unidades penitenciarias fueron y son sujetos de múltiples exclusiones, a las que ahora se suma una nueva: la privación de la libertad. De esta manera, el lugar ocupado puede ser no solo el de recluso, sino el de alumno en un espacio que abre una posibilidad diferente. Ser ocupante de un espacio remite a la idea de "galpones" (Lewkowicz, 2003), ser habitante, en cambio, implica la determinación de un espacio y un tiempo. Y determinar en condiciones de fluidez es sinónimo de construcción; entonces habitar deviene estrategia de subjetivación.

Otra referencia la constituye una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. María b. García, Silvia Vilanova, Eduardo del Castillo, Agustín Malagutti iniciadores del proyecto señalan una serie de factores individuales y biográficos que llevan a la conclusión de que el interno es una persona con un gran conjunto de necesidades y carencias (Herrero, C., 1997; Izquierdo Moreno, C, 2002): son personas impulsivas, con afán de protagonismo, antecedentes de fracaso escolar, baja autoestima, carencias afectivas, importantes niveles de agresividad y escasas habilidades sociales; provienen en su mayoría de familias desestructuradas, con antecedentes de consumo de alcohol y/o drogas y pertenecientes a clases sociales caracterizadas por la pobreza. Según el documento “Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios” (MECyT, 2004), la formación de graduados, no sólo a ofrecer una sólida capacitación académica, sino también a favorecer el compromiso con la realidad social, incentivando el espíritu crítico y los valores solidarios. En este sentido, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que cuenta entre sus carreras con los Profesorados de Física, Química, Matemática y Ciencias Biológicas, decidió articular una experiencia de extensión universitaria mediante acciones con la Escuela de Educación Media Número 14 del Penal de Batán, con una doble finalidad: por una parte, contribuir a la permanencia de los internos de esa unidad carcelaria en el sistema educativo a partir de un conjunto de actividades de intervención docente y por otra, ampliar y enriquecer la experiencia de los profesores en formación y su visión sobre el ejercicio de la profesión especialmente en sectores marginados socialmente, realizando simultáneamente un aporte a la comunidad y asumiendo un compromiso social. Surgió así, el proyecto de extensión universitaria “La educación como agente de cambio en contextos de encierro”, que es subsidiado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través del programa Aprender Enseñando.

A partir de un sistema de tutorías a cargo de alumnos avanzados de los Profesorados en Física, Matemática, Química y Biología y de internos del Penal graduados de la escuela destinataria, se realizan actividades de apoyo escolar en el aprendizaje de contenidos relacionados con el área de Ciencias Exactas y Naturales, colaborando en la clase del profesor, diseñando actividades alternativas para los grupos que presentan mayores

dificultades y ofreciendo clases de apoyo a grupos reducidos fuera del horario escolar, supervisados por un responsable pedagógico para cada materia. Se trabaja simultáneamente en el desarrollo de estrategias específicas del aprendizaje de cada disciplina y de estrategias generales de estudio y aprendizaje (Del Carmen, L., 1997). A su vez, a partir del establecimiento de vínculos con los pasantes y de la realización de actividades específicas, se trabaja en el desarrollo de habilidades y actitudes psicosociales, como el respeto y valoración por la opinión ajena, el reconocimiento y valoración de la educación como herramienta de inclusión para la transformación social, la construcción o reconstrucción de vínculos positivos con personas externas a la institución que favorezcan la capacidad de sobreponerse a situaciones de adversidad y la toma de conciencia de los derechos y obligaciones que poseen como sujetos. Estas actividades incluyen, entre otras cosas, la proyección y discusión de películas y documentales, la realización de charlas a cargo de especialistas sobre distintos temas de interés para los internos (cuidado del medio ambiente, higiene, alimentación y manipulación de alimentos, prevención de enfermedades, etc.), la realización de clases especiales a cargo de docentes de la Facultad destinadas a despertar el interés por distintos temas científicos y mostrar su vinculación con la vida cotidiana y la participación de docentes y alumnos de la Facultad en la elaboración de notas periodísticas para la revista “LUZ 2 x 3”, editada actualmente por la EDEM N.º 14, que también cuenta con notas escritas por los internos.

Las estrategias de evaluación incluyen la realización de reuniones periódicas con los participantes y de informes mensuales, para analizar el progreso del proyecto a través del relato de las experiencias personales y para discutir posibles modificaciones, tanto en las actividades diseñadas como en su implementación, en función de los resultados parciales que se van obteniendo. Al finalizar el proyecto, cuya duración inicial es de un año, se analizará el porcentaje de deserción escolar y se lo comparará con la deserción registrada en años anteriores; se realizará también un análisis de la asociación de la deserción escolar con otras variables como la edad de los internos, su biografía escolar previa, la cantidad de años de condena, etc. Se administrará a los participantes (alumnos de los profesorados) un cuestionario destinado a evaluar las concepciones sobre las personas privadas de la libertad, previamente diseñado y validado, con el fin de analizar los cambios producidos a partir de la experiencia. Por último, se recogerá información sobre los intereses de los internos en la

realización de estudios universitarios, para analizar la posibilidad de oferta de cursos o carreras que la Facultad puede dictar en el futuro, ya que la única oferta de educación universitaria que existe en este momento en la ciudad es la que ofrece la Facultad de Derecho.

Entre las conclusiones finales, se pueden mencionar que la escuela dentro de la cárcel no es diferente, en este sentido, a la escuela fuera de ella: “es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista y conservadora, que tiende a perpetuar el orden y una transformadora, que se propone modificarlo” (Frigerio, G., et al., 1997). Por esta razón, así como a veces es propulsora de cambios, también puede resistirlos. Si a esto se suma que este tipo de escuelas funcionan dentro de un campo de tensiones entre organizaciones con lógicas y objetivos diferentes y a veces hasta contrapuestos, el desafío consiste en avanzar en la configuración de un nuevo modelo que permita repensar la escuela dentro de establecimientos penitenciarios y darle la especificidad que requiere. Este desafío necesita de docentes capacitados y comprometidos, que generen nuevos vínculos de respeto y confianza con los alumnos y favorezcan el desarrollo de espacios para la elaboración de nuevos proyectos personales; que comprendan las relaciones entre las dos culturas institucionales (la de la escuela y la de la cárcel) y puedan tender puentes, desde la educación, hacia la sociedad en la que se reinsertarán los internos; que, finalmente, construyan con sus alumnos, a pesar de las múltiples pobrezas de origen y de los condicionamientos que la cárcel les presenta, espacios donde reconstruir la identidad a partir de proyectos de vida alternativos al delito.

También, se puede mencionar como antecedente el trabajo sobre La Educación Social Penitenciaria: ¿De dónde venimos y hacia dónde vamos? De Francisco José del Pozo Serrano, Fanny T. Añaños-Bedriñana. Este trabajo analiza la evolución de la acción y estado de la cuestión en contextos de encierro y privación de libertad, estudia la praxis de los programas denominados socioeducativos y ofrece lineamientos básicos para la intervención. Al mismo tiempo, presenta aportes en la identificación, definición y clasificación de las teorías y actuaciones en el campo y; especialmente, fundamenta un nuevo “modelo socioeducativo emergente” (MSE) de pensamiento y acción en el medio penitenciario.

Este modelo se basa en la deconstrucción de procesos, de estructuras, de imaginarios (representaciones sociales) y de situaciones de desigualdad, violencia, vulnerabilidad, marginación o exclusión, a fin de posibilitar el afrontamiento crítico de la vida, adecuar las condiciones y características diferenciales de cada persona presa, integrar la participación en un marco de confianza, el desarrollo de las potencialidades, el consenso, la libertad y la voluntariedad de las personas internadas, el disfrute, la construcción de los propios itinerarios, la concienciación crítica del cambio, etc. Permite generar programas y acciones integrales que buscan superar los efectos de la prisionalización, potenciar la autonomía, la emancipación, la autogestión, la libertad y el empoderamiento (personal, familiar y social).

Consecuentemente emerge el reto de buscar su voluntariedad, la motivación y el disfrute participativo. Por otro, se erige imprescindible el acompañamiento, asesoramiento y continuidad en el proceso de reconstrucción multidimensional de sus vidas y de los efectos de la privación de libertad y de la exclusión, con mayor énfasis, durante la transición y hasta la recuperación de la autonomía. Todo ello incidirá en la prevención de las recaídas –sí son adictos/as- y las reincidencias delictivas, pero sobre todo ofrecen un horizonte donde pueden ser capaces de retomar o convertirse en miembros activos de la sociedad y sujetos de derechos y responsabilidades. Una conclusión a la que arribó dicho trabajo es que a pesar de los avances y esfuerzos quedan muchos desafíos, tanto para la sociedad, para la Educación Social como para la Institución Penitenciaria, especialmente queda por abordar el principio básico de la libertad y la liberación, revolución que el Modelo Socioeducativo Emergente (MSE) plantea.

Así mismo, otro antecedente en torno a la educación en contextos de encierro, lo constituye el trabajo realizado por Mauricio Machado en el 2012 sobre problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. El cual apuntó a indagar sobre los procesos institucionales y de aprendizaje desarrollados, en el campo de la educación en contextos de encierro de la provincia de Santa Fe (Argentina), particularmente, de la ciudad de Rosario. En este sentido, partió de un estudio de caso (Penitenciaría n° 3 de Rosario), donde se propuso pensar la complejidad de la institución educativa inserta en una red de relaciones de fuerza en la que intervienen no sólo las prácticas y discursos de los actores pedagógicos

(directivos, docentes y alumnos) sino también los de la institución carcelaria generando condiciones y condicionamientos al proceso educativo.

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

Así mismo, son interesantes las producciones desarrolladas por la Universidad Nacional de La Plata a través del GESEC (Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles) cuyas investigaciones se encuentran enmarcadas en las perspectivas de Derechos Humanos. En una línea similar, en la Universidad Nacional de Córdoba encontramos las experiencias del Programa Universitario en la Cárcel (PUC) y del Programa Universidad Sociedad y Cárcel (PUSyC). También es el caso de la Universidad Nacional de San Martín ubicada en el partido de San Martín, provincia de Buenos Aires; su práctica se aborda desde el Centro Universitario San Martín (CUSAM) creado en noviembre del 2008 mediante el convenio marco entre la UNSAM y el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) y cuya particularidad resulta ser el desarrollo de una experiencia universitaria intramuros que tiene entre su estudiantado tanto a presos como al personal penitenciario.

Como se puede apreciar a lo largo de este recorrido, el bagaje de desarrollos prácticos en el campo temático utilizado como referencia es amplio y variado, constituyéndose en una base empírica compleja desde donde se sustenta las primeras líneas de reflexión y de búsqueda en el espacio de indagación.

Marco de referencia institucional

¿Cuál es la unidad de estudio o espacio de indagación? Las acciones de investigación estarán dirigidas a conocer la realidad de una cárcel de mediana seguridad ubicada en el sector sur de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba: Establecimiento penitenciario N°6 (de ahora en más EP6). Según lo informa el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia, este establecimiento penitenciario es el más antiguo del interior de Córdoba; cuenta con más de cien años de funcionamiento y lleva adelante la custodia de internos masculinos y femeninos, procesados y condenados. Es imprescindible aclarar que no existen datos oficiales a nivel provincial ampliamente disponibles, respecto a las características del EP6. Por el contrario, habita un marcado silencio sobre información elemental y necesaria para comprender qué sucede detrás de los muros de la cárcel. En la página web del Gobierno de Córdoba -www.cba.gov.ar-, en el espacio destinado al Ministerio de Justicia, sólo se publican datos sobre el Jefe del Servicio Penitenciario Provincial y la dirección-teléfono de la unidad en cuestión.

En Argentina hasta el año 2012, eran 62.263 las personas que se encontraban detenidas en diferentes unidades penitenciarias de todo el país; siendo 6.307 las detenidas en establecimientos de la provincia de Córdoba de las cuales, 420 personas se encontraban en la ciudad de Río Cuarto. Actualmente son 360 los presos que se encuentran detenidos en la penitenciaría riocuartense y 80 diseminados en otros penales de la provincia, lo que da un total de 440 personas. Otro dato importante es que el EP6 de Río Cuarto, no cuenta con un pabellón de máxima seguridad, y por los informes realizados desde diferentes entidades - institucionales, periodísticas, etc.- tampoco cuenta con la posibilidad de mantener medianamente separados a reclusos que puedan tener inconvenientes con sus compañeros.

Según datos brindados por el Departamento de Educación del Servicio Penitenciario de Córdoba (SPC), casi la totalidad de los presos que están alojados participa de alguna instancia educativa e incluso en más de una. Y no sólo quienes tienen condena firme optan por estudiar, también se han incorporado masivamente en los últimos años quienes se encuentran en situación de procesados.

El 39 por ciento de personas que pueblan las cárceles está terminando la primaria o el secundario, cursando algún terciario o una carrera universitaria, es decir que están dentro del sistema de educación formal. Además, el 70 por ciento de la población carcelaria

participa de las instancias de la educación no formal en el programa de cultura, deportes y recreación.

El programa de educación formal cuenta con 16 escuelas en cárceles de toda la Provincia y contempla los niveles primario y secundario (dictados por docentes del Servicio Penitenciario y del ministerio de Educación); terciario y universitario (establecidos a partir de convenios con instituciones públicas y privadas). En muchos casos, quienes están participando de instancias de educación formal también lo hacen de espacios informales.

Con el propósito de lograr un tratamiento penitenciario integral se trabaja de manera articulada para que los egresados de los cursos de capacitación laboral puedan ser incluidos como operarios de los talleres de producción que funcionan en el mismo EP6. Es decir, la Unidad cuenta con casas de preegreso y los internos pueden cursar Talleres de: carpintería y lustre, herrería, panadería, fabricación de bloques de hormigón, granja avícola, huerta, panadería, costura, escobería y fabricación de líquidos de limpieza.

Es importante destacar que sólo el 10 por ciento de los detenidos decide no realizar actividades educativas, situación que no puede modificarse sin el consentimiento del detenido. Dentro del sistema penitenciario, no existen cupos de inscripción en ninguno de los niveles de educación formal ni en los cursos o talleres de capacitación. Además, el ministerio de Justicia, a través del SPC, proporciona los útiles durante todo el año y para todos los niveles educativos. Cabe aclarar que los destinatarios de la educación en cárceles forman parte de la población a la que está dirigida la educación de jóvenes y adultos.

Las Carreras universitarias que se dictan dentro del EP6 son: Administración de Empresas; Analista de Sistemas; Ciencias Políticas; Contador Público; Ciencias de la Educación; Enfermería; Filosofía; Historia; Letras Modernas; Ciencias de la Enseñanza del Medio Ambiente; Licenciatura en Comunicación Institucional; Martillero y Corredor Público; Plástica; Producción agrícola-ganadera; Tecnicatura en Comunicación y Turismo; Tecnicatura en Relaciones Públicas; Tecnicatura en Comunicación Social; Ciencias Jurídicas; Trabajo Social, Psicopedagogía; Ciencias Económicas; Abogacía; Física; Educación Física; Matemáticas; Enfermería Profesional; Técnico Superior en Gestión Inmobiliaria; Ciencias de la Computación y Profesorado en Lengua y Literatura.

La Universidad Empresarial Siglo XXI; Universidad Nacional de Córdoba, de Villa María y de Río Cuarto; Universidad Blas Pascal; Universidad Tecnológica Nacional; y el

Instituto Superior Santo Domingo, entre otras casas de altos estudios, son las que educan a las personas privadas de libertad en las diferentes cárceles de la Provincia, entre ellas el EP6.

En contextos de privación de la libertad las escuelas funcionan dentro de otras instituciones, las penitenciarias, cuya lógica de funcionamiento condiciona a las primeras no sólo en los aspectos pedagógicos-didácticos y en los aspectos comunicacionales sino, también, en los que se refieren a la distribución del poder.

El EP6 posee normas muy rígidas y con una estructura “castrense - militar” donde es muy difícil de penetrar y es allí donde la escuela, con sus propias reglas, tiene que funcionar. En muchas oportunidades el choque se produce porque cada una de las instituciones sigue rituales legitimados por las normas y naturalizados por el propio ejercicio, en un esquema de relaciones de poder asumido por las propias personas que cumplen su rol dentro de la institución a la que pertenecen.

CAPITULO 2: OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivos de la investigación:

Objetivo General

- Comprender como significan a la educación los diferentes actores participantes en el contexto de encierro, más específicamente, en el Servicio Penitenciario N° 6. Río Cuarto.

Objetivos específicos:

- Indagar la situación actual que atraviesa a la educación en el Servicio Penitenciario N°6. Río Cuarto, en relación a niveles educativos, educación formal y no formal, trayectorias escolares.
- Analizar el rol que cumple el docente en los procesos de transformación del sujeto de aprendizaje en el Establecimiento Penitenciario N° 6.
- Investigar y apreciar los beneficios que la Universidad Siglo 21 habilita mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la educación desarrollada en este contexto.

CAPÍTULO 3: MARCO TEÓRICO

Este capítulo está dirigido a explicitar las condiciones contextuales e institucionales que inciden de manera directa e indirecta en el sentido y el desarrollo de la implementación de espacios educativos en contextos de privación de la libertad. Se parte de contextualizar el fenómeno educativo en este ámbito desde un marco socio-histórico, político y económico. Luego se aboca a la descripción y el análisis de las particularidades institucionales implicadas, profundizando en la comprensión desde el análisis jurídico-legal y las condiciones institucionales comprometidas en este contexto.

3.1 Aproximaciones al contexto político, económico y social

Introducir al conocimiento de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad invita a reflexionar acerca de cuáles son las particularidades del contexto social, político, cultural y económico en el cual se inscribe el sistema penitenciario entendido como una de las instituciones pertenecientes al Estado que actúa en función de sus intereses.

Para Wacquant (2000) la mutación política, desarrollada en Capítulo I- Justificación y contextualización de la problemática, puede sintetizarse en la siguiente fórmula: *borramiento del Estado económico, achicamiento del Estado social, fortalecimiento del Estado penal* (La cursiva pertenece al autor). Estas tres transformaciones están íntimamente ligadas entre sí y son, en lo esencial, la resultante de la conversión de las clases dirigentes de la ideología neoliberal:

(...) quienes hoy glorifican el Estado penal, tanto en los Estados Unidos como en Europa, son los mismos que ayer exigían “menos Estado” en materia económica y social y que, de hecho, lograron reducir las prerrogativas y exigencias de la colectividad frente al mercado, es decir, frente a la dictadura de las grandes empresas. (...) tenemos ahí los dos componentes del nuevo dispositivo de gestión de la miseria que se introducen en la era de la desocupación masiva y el empleo precario. Este nuevo “gobierno” de la inseguridad social –para hablar como Michel Foucault- se apoya, por un lado, en la disciplina del mercado laboral descalificado y regulado y, por el otro, en un aparato penal invasor y omnipresente (Wacquant, 2000: 165).

Claramente es posible apreciar, en términos del autor, la “mano invisible del mercado y el puño de hierro del Estado” como las dos variables que se conjugaron y se complementaron para lograr la mejor aceptación del trabajo asalariado, desocializado y precario. Variables que lograron revertir el alcance del Estado Benefactor, cuyos propósitos apuntaron a contrarrestar los perjuicios del mercado, asegurando el bienestar colectivo y reduciendo las desigualdades a través de principios básicos como la solidaridad y la justicia social, para solventar las bases de un Estado darwinista, sostenido en los principios de la competencia y la responsabilidad individual.

De la mano de esto, Wacquant (2000) muestra también como la cárcel, inserta en la lógica neoliberal, comienza a atravesar el proceso de privatización que se expande progresivamente por lo que se torna en una herramienta de desarrollo económico indiscutible:

Las prisiones no utilizan productos químicos, no hacen ruido, no arrojan contaminantes a la atmósfera y no despiden a sus empleados durante las recesiones. Muy por el contrario, traen con ellas empleos estables, comercios permanentes e ingresos fiscales regulares. La prisión es una industria próspera destinada a un porvenir radiante, y con ella todos los que son parte integrante del gran encierro de los pobres de los Estados Unidos (Wacquant, 2000: 99).

Vemos así como la reclusión en unidades penales actúa a modo de depósito de hombres y mujeres. La cárcel se transforma en un negocio más de los grandes capitales; la pena, al igual que la educación, pasan a ser bienes del mercado.

Scarfó sostiene que “en cada momento histórico el encierro se dirige a determinado sujeto social” (2002: 292). En la dictaduras las cárceles resultaron ser el lugar indicado para silenciar las voces de quienes se levantaron, en el neoliberalismo las cárceles resultaron ser el depósito de los insolventes para el consumo, de los desempleados, de los que truncan las estadísticas de empleo. Wacquant (2000) al respecto, arriba a una interesante consideración que vale la pena explicitar; afirma que el sistema penal contribuyó a la regulación del mercado laboral generando un doble efecto:

Por una parte, comprime artificialmente el nivel de desocupación al sustraer por la fuerza a millones de hombres de la “población en busca de empleo” y, de manera secundaria, al provocar el aumento del empleo en el sector de bienes y servicios

carcelarios, fuertemente caracterizados por los puestos precarios (Wacquant, 2000: 102).

En efecto, el sistema penitenciario de los '90 actuó, como una herramienta que contribuyó al mercado pero también generó una grave consecuencia. A corto plazo pudo “embellecer” la situación de empleo al recortar la oferta de trabajo pero, a plazo más largo, hizo que millones de personas se convirtieran en poco menos que in-empleables.

Se desarrolló así la expansión del trabajo asalariado de miseria y de la economía informal que pasó a convertirse en el principal escenario para quienes salían en libertad: sujetos portadores de la condición de *marginalidad* que los condenó, y que el encierro profundizó aún más; sujetos que soportan lo que Goffman (2006) denomina *estigma* por “ser” presos en vez de ser entendidos desde una concepción situada que reconozca el “estar” presos. Especialmente para esos sujetos, para esos “tipos”, fueron pensados empleos degradados y degradantes como el tráfico ilícito de drogas, la prostitución o el hurto. Empleos que constituyen, hasta hoy, herramientas de opresión y dominación.

De modo que el tratamiento carcelario de la miseria (re)produce sin cesar las condiciones de su propia extensión: cuanto más se encierra a los pobres, más certeza tienen éstos -si no hay por otra parte algún cambio de circunstancias- de seguir siéndolo duraderamente y, en consecuencia, más se ofrecen como blanco cómodo de la política de criminalización de la miseria. La gestión penal de la inseguridad social se alimenta así de su propio fracaso programado. (Wacquant, 2000:144)

¿Qué posibilidades entonces tienen estos sujetos de entrar en este mercado laboral transgresor sin caer nuevamente en la mirada panóptica del sistema penal, sin caer nuevamente tras las rejas?

Wacquant (2000) al respecto propone el término de *Panotismo Social* entendido, a grandes rasgos, como el ejercicio de la vigilancia cercana de las poblaciones consideradas difíciles. De esta forma se puede observar como el sistema permanentemente se retroalimenta, se habla de una *criminalización de la pobreza*, cuando los pobres son producto del sistema y a su vez se los encierra por esa condición. A partir de estos supuestos cabe preguntar ¿En qué medida el Código de Faltas y la Ley de Merodeo de nuestra provincia, no son parte de esta vigilancia permanente de las clases populares? ¿En

qué medida no constituyen la materialización de la tolerancia cero como mecanismo de represión y política de acción frente a los sectores vulnerados?

La mirada panóptica está permanentemente vigilando comportamientos. Una mirada que penetra y que está presente hasta en las situaciones más cotidianas. La siguiente viñeta expresa desde el humor la manifestación de este tipo de control:



VIÑETA 1

FUENTE: Miner, 2012: 62

En síntesis, los tiempos del neoliberalismo llegaron a su fin pero dejaron en la sociedad los rastros implantados de políticas desestatizadoras que poco a poco se intentan transformar. Hoy la unidad latinoamericana muestra un escenario político, social, económico y cultural muy diferente. Al decir de Vogliotti a mediados del siglo pasado, en los países latinoamericanos y, por ende en el nuestro, “ha ido avanzando el principio de la justicia que supone facilitar a todos los individuos las mismas oportunidades, políticas, sociales, económicas, etc.” (2009: 10).

Todas las políticas públicas tienden más a la inclusión que a la exclusión. Es aquí donde cobra relevancia la educación desde políticas inclusivas que deben afianzarse y profundizarse.

Sin embargo, la cárcel hoy continúa siendo “(...) el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías” (Scarfó, 2002: 292).

Una selectividad de sujetos al control de extrema violencia y degradación que recae sobre sectores por condiciones económicas, culturales o étnicas, son los excluidos, los peligrosos, los enemigos (no portadores de la condición de personas) a los que se les atribuyen criminalidades del tipo terroristas urbanos, narcotraficantes, inmigrantes ilegales, conductas violentas de extrema gravedad contra la propiedad y/o la vida,

quedando afuera otras criminalidades (las ligadas al poder económico, la contaminación ambiental y/o alimentaria, genocidios, etc.) (Correa, Perano, Barreto y col., 2012: 35).

En consecuencia se plantean algunos interrogantes ¿Qué sentidos adopta hoy la cárcel en relación al sistema penitenciario de los '90? ¿Qué lugar puede ocupar la educación en contextos de privación de la libertad? ¿Qué se entiende por educación en contextos de encierro? ¿Por qué la cárcel y la escuela se originan en un momento particular y no en otro? ¿Por qué asumen características y funciones específicas, y no otras? ¿Cómo pensar una educación que contribuya a la inclusión social, una educación que rompa y supere la lógica de reproducción y reforzamiento de las condiciones de segregación de los sujetos? La educación entendiéndola de esta forma ¿tendrá que ser intramuros... o será necesario construir alternativas que involucren el afuera? ¿Qué lugar ocupa en este ámbito las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación? ¿A qué apuntan las ideas de resocialización de los internos? ¿Qué tipo de sociedad “resocializará” a estos sujetos? ¿Hasta dónde esa sociedad se encuentra preparada para acoger a quienes lo necesitan? Entonces ¿será la educación la única responsable de garantizar aquello, o más bien es una tarea que deberá asumir toda la sociedad?

Lo mencionado hasta aquí describe, a grandes rasgos, los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales que inciden y condicionan la realidad de los contextos de privación de la libertad pero, para comprender la educación desplegada en este ámbito, es necesario considerar los contextos institucionales implicados: escuela y cárcel.

3.2 Escuela y cárcel: caracterización de una relación compleja

Según Vogliotti, la escuela:

(...) opera como una agencia que otorga credenciales educativas que habilitan a los ciudadanos para incorporarse al sector productivo, al mundo de la cultura y a los diferentes espacios de poder. Y particularmente en nuestras sociedades latinoamericanas, todavía estas credenciales tienen una importancia considerable a la hora de conseguir trabajo, continuar los estudios o desenvolverse con idoneidad en la producción. (2009: 12)

Esta institución social, supone por lo tanto facilitar a través del principio de justicia y equidad la “igualdad de oportunidades educativas”. Sin embargo, para sostener este principio de igualdad de oportunidades, la escuela ha pretendido lograrlo a costa de la diversidad, estableciendo estrategias de *homogenización* que han ignorado la manifestación de las singularidades. En consecuencia, la diversidad se ha convertido en desigualdad y exclusión.

Continuando con Vogliotti:

En los últimos años, numerosas investigaciones demuestran que las nuevas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no generan iguales posibilidades de poder acceder a los mundos del trabajo y la cultura. Si frente a la desigualdad, la escuela responde con un discurso único, igual para todos, sin provocar adecuaciones curriculares que tengan en cuenta la diversidad, lo que hace es reproducir las diferencias de origen. (Vogliotti, 2009: 11)

Por ello, para responder a esa diversidad resulta necesario analizar las formas de lo escolar y así construir alternativas posibles. Ávila (2007) recorre un trayecto en esta dirección y propone pensar las *formas de lo escolar* partiendo de la problematización y el análisis crítico de aspectos esenciales como la organización de tiempos y espacios; la clasificación, la distribución y el agrupamiento de los sujetos; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de la enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes; o las prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables.

Se trata entonces de *de-construir* y *desnaturalizar* aquellas formas que estructuran la experiencia escolar y que se sostienen con cierta regularidad. Componentes que, como lo señala la autora, son producto instituido y condición instituyente de la escuela en un contexto concreto.

Explorar estas múltiples formas para interrogar su sentido ofrece la oportunidad de trascender hacia la novedad capaz de responder a los problemas, las necesidades y las demandas que la realidad genera. Bajo ciertas condiciones históricas, a fin de escolarizar a poblaciones con problemáticas particulares han surgido diversas formas escolares que, abiertas al encuentro con otras lógicas institucionales, como es el caso de la educación en

cárceles, han logrado acoger a los sujetos considerando y respetando sus necesidades y situaciones particulares.

Invencciones escolares como la educación en contextos de privación de la libertad, desarrolladas y consolidadas en el tiempo, permiten abrir la mirada para pensar en otras *formas posibles* y, desde allí, transitar el terreno de las variedades que respondan más y mejor a los procesos y contextos en los que los sujetos se encuentran inmersos.

En cierta medida, pensar y construir otras posibilidades de ofertas educativas, más justas e igualitarias, supone emprender un recorrido sinuoso. En este sentido, diversos autores concuerdan que hablar de *educación en contextos de encierro* supone una realidad compleja. Blazych (2007) sostiene que es uno de los escenarios más complejos y quizás uno de los menos estudiados en el campo de la enseñanza en nuestro país. “La particularidad de su alumnado y el difícil contexto de funcionamiento definen una situación surcada por múltiples variables que implican diversos niveles de abordaje” (UNESCO, 1995 en Blazych, 2007: 54).

Miner (2012), por su parte, afirma que la educación en cárceles implica entender que el diálogo entre la institución educativa y la institución penitenciaria es particular, funciona a manera de una institución dentro de otra y esto supone conjugar prácticas y marcos normativos entre dos sistemas con lógicas de funcionamiento diferentes: “en el sistema penitenciario la del castigo y del disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones, y, en el sistema educativo, la del desarrollo integral de los sujetos” (2012: 83). Ysaacson (2008), por su parte, profundiza en dichas lógicas pero incluye además el sujeto hacia quién van dirigidas sus acciones, es decir, el punto donde ambas lógicas confluyen, pero a su vez, el punto donde ambas se confrontan:

La escuela pretende ofrecer espacios de libertad, de creación, de protagonismo, de relaciones democráticas que se contraponen a la lógica organizativa en el contexto institucional basado en la seguridad, la jerarquía, la opresión, la inacción. Ambas instituciones, no sólo conviven sino que fundamentalmente, comparten el sujeto destinatario. Pero lo miran desde lógicas diferentes, con objetivos diferentes y con discursos que lo configuran desde posiciones opuestas. Una, al estudiante activo, otra, el delincuente que debe pagar su culpa con la sociedad, pero que en realidad, no tiene posibilidades concretas de “reintegrarse” (Ysaacson, 2008:152).

Partiendo desde estas premisas y entendiendo que dos lógicas se están encontrando en un espacio en común, ¿cuál es la lógica del sistema penitenciario? ¿y la del sistema educativo? Acercar el *marco jurídico-legal* existente en nuestro país constituye la meta siguiente.

3.2.1 Legislación Nacional y Provincial de reconocimiento al Derecho de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

La educación es un derecho universal e inalienable de las personas, consagrado desde la conformación misma del Estado Nacional por medio de la Constitución de 1853 y plasmado en el *artículo 14* (vigente hoy a pesar de la Reforma del 1994) como *derecho de enseñar y aprender*.

En correlación, este derecho ha sido reafirmado y consolidado a través de la incorporación de una serie de pactos, tratados, convenciones, protocolos internacionales, entre otros documentos, vigentes en nuestro país desde la Reforma Constitucional que le otorga jerarquía y validez interna a los mismos. En lo que respecta al contexto en cuestión, los documentos internacionales que lo consideran corresponden a “*Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas*” (Resolución 1/08 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos) y “*Protocolo Adicional a la Convención Americana de Derechos Humanos*” (Protocolo de San Salvador, 17 de noviembre de 1988), entre otros.

Por otro lado, de acuerdo a un nivel de análisis más general, otros derechos y garantías considerados en la Constitución Nacional, norma que estructura la forma del Estado, regulan el ejercicio del poder punitivo y la pena privativa de libertad, entre ellos, el *artículo 18* constituye el principal en la materia que, conjuntamente con los *artículos 16, 19, 28 y 31*, configuran el marco normativo constitucional.

A su vez, reflexionar acerca del entrecruzamiento institucional característico de lo educativo en los Contextos de Privación de la Libertad, remite a la necesidad de explorar la *legislación* actualmente vigente. Se encuentra así, la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*,

sancionada en el año 2006, y la *Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, Ley N° 24.660/96* y su posterior modificatoria en 2011 -*Ley 26.695*-. Cabe destacar que esta última ley -24.660- es complementaria al Código Penal.

En lo que respecta a la *Ley de Educación Nacional (26.206/06)* se puede decir que, en materia de los planteamientos en cuestión, se trata de una política específica dirigida a sostener el derecho a la educación en contextos de encierro, con miras a reducir las diferencias existentes entre el mundo carcelario y el extracarcelario, que apunta a promover la integración social del interno una vez que ha cumplido su pena, constituyendo una acción política decisiva para distribuir la herencia cultural y alcanzar la universalización de niveles educativos obligatorios. Miner (2012) al respecto sostiene que:

La Nueva Ley de Educación Nacional (LEN) ha incluido disposiciones que complejizan el fenómeno educativo, y le dan un mayor protagonismo a la distribución igualitaria de educación, abarcando sectores de la población que no habían sido contemplados anteriormente, y ofreciendo creciente importancia a la educación en contextos de privación de libertad (2012: 9).

La Ley N° 26.206/06, dispone en su *artículo 17* (Título II, Capítulo I) que el Sistema Educativo Nacional tendrá una estructura que comprende cuatro niveles - Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior- y ocho modalidades -Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria-.

Así específicamente queda plasmado en el Capítulo XII (Título II) la modalidad “*Educación en Contextos de Privación de Libertad*” destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de su libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Deja en claro, a su vez, que el ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro en la que se encuentre el sujeto y que, desde el momento de su ingreso a la institución, será puesto en conocimiento de todas las personas que en esta condición se encuentren. (*Artículo 55*)

Así mismo, la ley dispone en su artículo 56 los diferentes objetivos que competen a esta modalidad, entre ellos: garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas

las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitan; ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades; favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior; asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad; contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural, entre otros.

En cuanto a la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, Ley N°24.660/96, es modificada en algunos aspectos por la Ley 26.695 sancionada en julio del 2011, tal como se anunció anteriormente. Esta última deja establecido en su *Artículo I* que el Capítulo VIII de la Ley 24.660, desde los *artículos 133 a 142*, será sustituido. Aquí las modificaciones que se han realizado en algunos de estos artículos:

Artículo 133:

Desde su ingreso se asegurará al interno el ejercicio de su **derecho de aprender**, adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción (Ley N°24.660/96).

Derecho a la educación. Todas las personas privadas de su libertad tienen **derecho a la educación** pública. El **Estado** nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la **participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias**.

Los internos deberán tener acceso pleno a la educación en todos sus niveles y modalidades (...).

(...) **Todos** los internos deben **completar la escolaridad obligatoria** fijada en la ley (Ley N° 26.695/11).

Queda en evidencia que en la modificación realizada sobre este artículo aparece una explícita mención del derecho a la educación pública de los sujetos privados de su libertad y se obliga al Estado a garantizarla sin contradecir, en efecto, lo decretado por la Constitución Nacional. Del mismo modo, confiere la responsabilidad de proveer una

educación integral, permanente y de calidad con la participación de ONGs y de las familias de los detenidos.

Por otro lado, establece como deber de los sujetos internos *completar la escolaridad obligatoria* que en la ley anterior no se considera explícitamente. El siguiente artículo, por su parte, manifiesta en ambas leyes:

Artículo 134:

La **enseñanza** será preponderantemente **formativa**, procurando que el interno **comprenda sus deberes y las normas** que regulan la convivencia en sociedad (Ley N°24.660/96).

Deberes. Son deberes de los alumnos estudiar y participar en todas las actividades formativas y complementarias, respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, participar y colaborar en la mejora de la convivencia y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y las orientaciones de la autoridad, los docentes y los profesores, respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento, asistir a clase regularmente y con puntualidad y conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento (Ley N° 26.695/11).

Claramente en la modificación de este artículo vemos como en la Ley 26.695/11 quedan establecidos los deberes que le corresponde a los estudiantes sin responsabilizar a la enseñanza del carácter *formador* que procure la “comprensión” de los deberes tanto como de las normas de convivencia social por parte de los estudiantes.

Continuando con la revisión, el *artículo 135* de la Ley 26.695/11 proscribire toda restricción de acceso a la educación, en todos sus niveles y modalidades especificando entre las limitaciones prohibidas, por ejemplo, su situación procesal; la modalidad de encierro a la que se encuentre sometido el detenido, lo que abarcaría a quienes poseen medidas de Resguardo a la Integridad Física y a los presos sancionados; es importante señalar que este artículo menciona también que no se puede prohibir el acceso haciendo jugar la variable del grado de avance en la progresividad plasmado en el *artículo 140* de esta misma ley.

El *artículo 137* de la ley 26.695/11, por su parte, establece que desde el ingreso se asegurará al interno su derecho a la educación adoptándose las medidas necesarias que

permitan mantener, fomentar y mejorar sus capacidades e instrucción. Así mismo, al ingresar a la institución penitenciaria se certificará el nivel de instrucción del sujeto y en el caso que cuente con un nivel de escolaridad incompleto se asegurará la continuidad de sus estudios desde el último grado alcanzado al momento de la privación de su libertad.

El *artículo 138* estipula las acciones de implementación mientras que el *139* consigna la documentación y certificación que garantizan la provisión y la continuidad de los estudios de los sujetos privados de su libertad.

Ahora bien, el artículo más problematizado de la nueva Ley de Ejecución de la Pena, en cuanto a diferencia de interpretación por parte de los distintos actores, es el *140*. Sin embargo, puede ser vinculado con el *artículo 105* de la antigua ley que establece un sistema de recompensas como estímulo para el sujeto interno:

Artículo 105:

Los **actos** del interno que demuestren **buena conducta**, espíritu **de trabajo**, **voluntad en el aprendizaje** y sentido de **responsabilidad** en el comportamiento personal y en las actividades organizadas del establecimiento, serán estimulados mediante un **sistema de recompensas** reglamentariamente determinado. (Ley N°24.660/96).

El artículo 140 de la Ley 26.695/11 profundiza esta iniciativa pero planteándolo desde el Derecho más que desde la “recompensa”. Al respecto establece:

Artículo 140:

Estímulo Educativo: los plazos requeridos para el avance de las distintas **fases y períodos** de la progresividad del sistema penitenciario **se reducirán de acuerdo** con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que **completan y aprueben** satisfactoriamente total o parcialmente sus **estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de post-grado o trayectos de formación profesional o equivalentes**, en consonancia con lo establecido por la ley N° 26.206 en su capítulo XII:

- a) Un (1) mes por ciclo lectivo anual.
- b) Dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente.
- c) Dos (2) meses por estudio primarios.
- d) Tres (3) meses por estudios secundarios.
- e) Tres (3) meses por estudios de nivel terciario.
- f) Cuatro (4) meses por estudios universitarios.
- g) Dos (2) meses por cursos de posgrado.

Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de 20 meses (Ley N° 26.695/11).

De esta manera queda expreso la concesión de ciertos beneficios a ser considerados en las condiciones de encierro del sujeto interno más que como el adelantamiento de su libertad. Al respecto, como lo explicitan Correa, Perano, Barreto y otros (2012), las posiciones que se establecen de acuerdo a las distintas interpretaciones del artículo 140, se encuentran distanciadas. En Córdoba, su aplicación ha generado planteos controversiales acerca de los criterios para la toma de decisión por parte de la justicia (sea provincial o federal):

Algunas instituciones ya han emitido opinión respecto al verdadero alcance del Art. 140 y afirman que la redacción del mismo “no es feliz”, por no decir “es incorrecta”, ya que no se puede entender que el legislador nacional está pidiendo una disminución de la pena (Correa, Perano, Barreto y otros; 2012: 39).

Mientras que otras opiniones judiciales presentan otra visión, también fundada del artículo 140 sobre cuál debe ser la verdadera exegesis del mismo:

(...) afirman que de ninguna manera se intenta modificar el cuántum penal, sino que, más bien, se trata de acortar los plazos que debe esperar el interno a fines de poder acceder a derechos del tratamiento penitenciario (como lo son la posibilidad de acceder a la libertad condicional, el avance de fase del tratamiento penitenciario a las salidas transitorias, etc.) (2012: 39).

En este marco, puede entenderse al *estímulo educativo* como la reducción del tiempo de encierro en función de la realización de estudios, esto es, como la reducción de los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario de todos aquellos sujetos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios en los distintos niveles del sistema educativo y en la formación profesional.

A modo de síntesis, a fin de esclarecer el marco jurídico normativo que atraviesa la unidad de estudio y el problema de investigación, es interesante retomar puntos nodales entre la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N°26.695/11:

- El derecho a la educación de las personas privadas de la libertad debe ser garantizado por los Estados (provinciales y nacionales) en convenio con diversas instituciones educativas.
- Se prohíben las restricciones al derecho a la educación por parte del Servicio Penitenciario entendiéndose la misma como fundada en motivos discriminatorios. Ni la situación procesal de los internos, ni el tipo de establecimiento de detención, ni el nivel seguridad o el grado de avance en la progresividad de la pena, el concepto o la conducta, podrán ser motivo de limitación. Cuando no se cumple el acceso a la educación gratuita y de calidad podrá ser remediado por un juez con habeas corpus individual o colectivo.
- El poder ejecutivo cuenta con dos años de acuerdo a la ley, desde el momento de su sanción, para la implementación de los espacios y programas de estudios en los establecimientos que aún no existiesen.

Como es posible apreciar, lo mencionado hasta aquí refiere sólo a *legislación nacional* que conforma la base sobre la cual las provincias deberán dictar su normativa local pudiendo ampliar los derechos o reconociendo otros que se consideren necesarios en pos del cumplimiento de la *reinserción social*, única finalidad legal de la pena de prisión, o bien para asegurar el respeto de la dignidad humana de las personas privadas de la libertad. Pero lo que no podrán es restringir derechos o no reconocer en el ámbito provincial derechos que si se encuentran reconocidos a nivel nacional.

En este marco, la provincia de Córdoba ha sancionado diversas leyes provinciales, entre las cuales es posible reconocer la Ley N° 8.812 de adecuación a la Ley Nacional N° 24.660, la Ley N° 8.878 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, y la Ley N° 9.235 de Seguridad Pública para la Provincia de Córdoba.

En relación a la adecuación de las leyes provinciales, Luque y Perano (2014) sostienen que:

Si bien el art 228 de la Ley Nacional 24.660 habla de que las provincias tiene el plazo de un año para adecuar sus legislaciones, y que dicho plazo venció el 26 de Julio de 1997, en nuestra provincia de Córdoba, se ha tomado un total de cuatro (4) años para adecuar –mínimamente- la legislación provincial a la nacional, ya que recién en el mes de Agosto del año 2000 se sancionó la ley provincial 8812 y en el año 2005 la ley 9235 (2014:137).

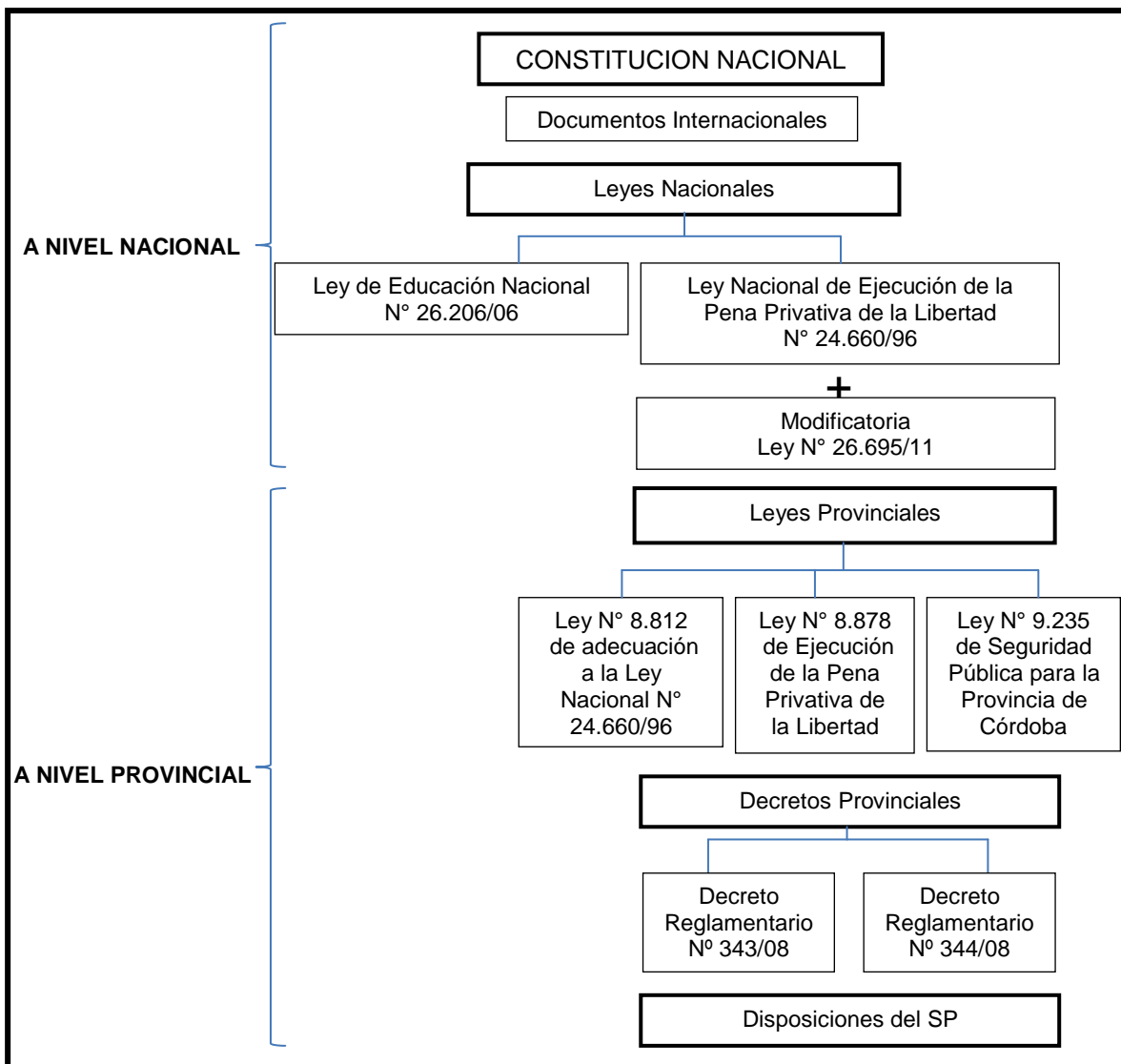
Además de las normas aludidas, en la provincia de Córdoba contamos con los *decretos provinciales 343/08 y 344/08*. La principal característica de un decreto, sostienen Luque y Perano (2014), es que el órgano emisor es el Poder Ejecutivo y, por lo tanto, se restringe la discusión pública y democrática de su contenido ya que, por definición, este engendra la voluntad política del gobernante de ese momento.

Específicamente el *Decreto Reglamentario N° 343/08*, dictado en el año 2008, se aplica a los procesados, es decir, a aquellas personas que aún no tienen condena firme. Por el contrario, el *Decreto Reglamentario N° 344/08*, se aplica a los internos condenados con sentencia firme alojados en establecimientos dependientes del Servicio Penitenciario Provincial.

Ambos decretos regulan la cotidianeidad de la vida carcelaria, es decir, toda la vida en la prisión. Esto es, en relación al régimen disciplinario que debe imperar en el interior de los penales; al modo y forma en que se deben comunicar los internos con su familia y el resto de la sociedad; a la forma en que se programa el tratamiento y la manera en que gradualmente va avanzando el interno hacia la libertad, entre otras cuestiones. En otras palabras, estos decretos regulan todo lo que puede hacer y no puede hacer una persona privada de su libertad pero, de acuerdo a lo que señalan Luque y Perano (2014), estas normas son las que menos conoce la población.

Finalmente, siguiendo a los autores citados, existe también una serie de *disposiciones del Servicio Penitenciario de la Provincia de Córdoba* que tienen una amplia incidencia en la vida diaria de los internos e internas alojadas en los establecimientos penitenciarios. Lo particular de estas disposiciones es que no son públicas, a diferencia de todas las normas enunciadas anteriormente que si están al alcance de cualquier persona. Sin embargo, son aplicadas al interior de los penales a todos y cada uno de los allí detenidos, las conozcan o no.

Esto genera cierta perplejidad y confusión no sólo para el interno, sino también para su abogado defensor. Es que el universo normativo de aplicación es tan extenso, amplio y vago que puede resultar desconocido para los operadores del sistema de justicia penal (Luque y Perano, 2014: 139)



CUADRO 6: Síntesis del marco normativo-legal

A pesar de ello, resulta fundamental comprender que el hecho de que exista una amplia variedad de normativas no quita peso a los principios generales que componen las leyes de rango superior, es decir, disposiciones que conforman la Constitución Nacional o los Pactos, Tratados, Leyes Nacionales, entre otros. De plantearse una situación así en la que un decreto provincial desconozca o vaya en contra de un derecho establecido a nivel nacional, puede ser declarada la inconstitucionalidad de la norma inferior.

A modo de síntesis, el siguiente esquema muestra las principales normativas nacionales y provinciales analizadas en este apartado:

Habiendo atravesado el recorrido por la normativa establecida entre las instituciones que convocan, cabe preguntarse a modo general ¿Cuánto de lo que está plasmado en las legislaciones se concreta en la práctica?

3.2.2 La Cárcel como sistema de encierro. Conceptos para su comprensión

La cárcel, de acuerdo con Miner (2012), “es un lugar de encierro desde dónde se limita y se suspende, por diferentes períodos temporales, la libertad y circulación de hombres y mujeres que han llevado a cabo hechos de transgresión social de diversa naturaleza” (2012: 67). Foucault (2006) sostiene que el surgimiento de la misma es más antiguo que el nacimiento de la ley a través de los Códigos del Estado:

La forma-prisión preexiste a su utilización sistemática en las leyes penales. Se ha constituido en el exterior del aparato judicial, cuando se elaboraron, a través de todo el cuerpo social, los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo de tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas, formar en torno de ellos todo un aparato de observación, de registro y de notaciones, constituir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza. La forma general de un equipo para volver a los individuos dóciles y útiles, por un trabajo preciso sobre su cuerpo, ha diseñado la institución-prisión, antes que la ley la definiera como la pena por excelencia (Foucault, 2006: 144).

En este sentido, preguntar sobre el surgimiento de la prisión y su permanencia durante más de dos siglos implica develar el sentido político de ese surgimiento, continuidad y reproducción, ampliando la mirada e inscribiéndola como integrada a la estrategia de producción y reproducción social. Señala Daroqui (2002) que al develar el sentido de la cárcel, ya no es posible sostener y repetir la frase que la reduce al lugar de encierro para aquellas personas que la justicia ha penado por violar la ley. Por el contrario, cobra el sentido de ser la institución encargada de albergar a aquellos que el sistema penal *selectivamente* ha determinado privar de libertad. Avanzar hacia estas aproximaciones conceptuales implica antes analizar ciertas cuestiones.

De acuerdo al Programa UBA XXII (2006), la palabra cárcel, deriva del latín *coerceo*, que puede ser entendido desde sus dos acepciones: reprimir, castigar y corregir;

esta, a su vez, de *cum* y *arcere*, retener, impedir y asegurar. El sistema penitenciario, al igual que el educativo, constituye una construcción social que se fue configurando a lo largo de la historia:

En la antigua Roma la cárcel no era el lugar de cumplimiento de una sentencia sino la retención del presunto delincuente, hasta que fuera juzgado y condenado a penas corporales y económicas. El castigo podía consistir en la expropiación de sus bienes, el destierro, los trabajos forzados, la flagelación, la mutilación o la muerte. Posteriormente por influencia de la Iglesia, la pena pasa a ser la privación de la libertad, con el fin de que el reo medite en soledad sobre su conducta, se arrepienta y pueda así reformarse. El aislamiento se realiza en los monasterios, y adquiere un sentido de pertenencia que admite tanto el autoflagelamiento como la tortura. (Programa UBA XXII, 2006:13)

Sin embargo, como dejan planteado los autores de este programa, es John Howard quien inicia en el siglo XVIII la reforma de las prisiones, suspendiendo la tortura como parte de la sanción privativa de la libertad dejando, de esta forma, la base del régimen penitenciario moderno. En el mismo siglo, se instala la idea de reinserción social entendida como la posibilidad de transformar coactivamente al reo en trabajador. Constituye, a su vez, el fin pedagógico de la cárcel e implica la correlación entre la gravedad del delito y la duración de la pena.

Posteriormente en el siglo XIX, la psiquiatría y la criminología proponen, como política de Estado, tratamientos para la recuperación de los reclusos. Es en la transición del siglo XVIII al XIX, cuando los acontecimientos históricos comienzan a promover nuevos marcos legales:

Las leyes definen el poder de castigar como función general. Dentro del arsenal punitivo de una sociedad, la cárcel es una pieza esencial. Es la institución más severa con que cuenta el sistema penal, y se la debe considerar como última herramienta para controlar las conductas antisociales, es decir, el delito. (Programa UBA XXII, 2006:13)

Ya en el siglo XX, el sociólogo canadiense Erving Goffman en su ensayo “Internados” introduce el concepto de *institución total*: “un lugar de residencia y trabajo, donde un elevado número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su reclusión una rutina diaria, administrada formalmente” (1972: 5). En relación a esto, Miner (2012) añade que estas instituciones

poseen una variedad de barreras físicas y, en algunos casos, simbólicas, con el propósito de concretar el aislamiento de los individuos que se encuentran en su interior y se distribuyen en dos grupos antagónicos: el de los internos y el de los cuidadores. “Su cualidad absorbente-totalizadora se simboliza en diferentes obstáculos que anulan la interacción social con el exterior” (Programa UBA XXII, 2006: 14).

En una misma dirección, Ysaacson (2008) señala que el origen de la institución carcelaria en América Latina se encuentra estrechamente relacionado con el surgimiento de los Estados-Nacionales, a mediados y finales del siglo XVIII. De acuerdo a la autora, esta institución constituye una construcción social creada no sólo para mantener el orden desde la violencia real, sino para construir hegemonía a través de la designación de lo legal y lo ilegal, de lo sancionado y lo castigado socialmente.

La existencia de la institución carcelaria se funda en la idea de “castigo” individual, por no haber cumplido el contrato social al estilo Rousseauiano, y en la concepción de que esta institución puede transformar a los individuos a través de su potencialidad correctiva. La corrección supone la puesta en marcha de una serie de actividades y acciones que deben ser organizadas racional y técnicamente. De aquí se desprende el surgimiento de “lo penitenciario” como elemento de organización de los tiempos y espacios, castigos y reglas en función de la corrección de la conducta individual. (Ysaacson, 2008: 24)

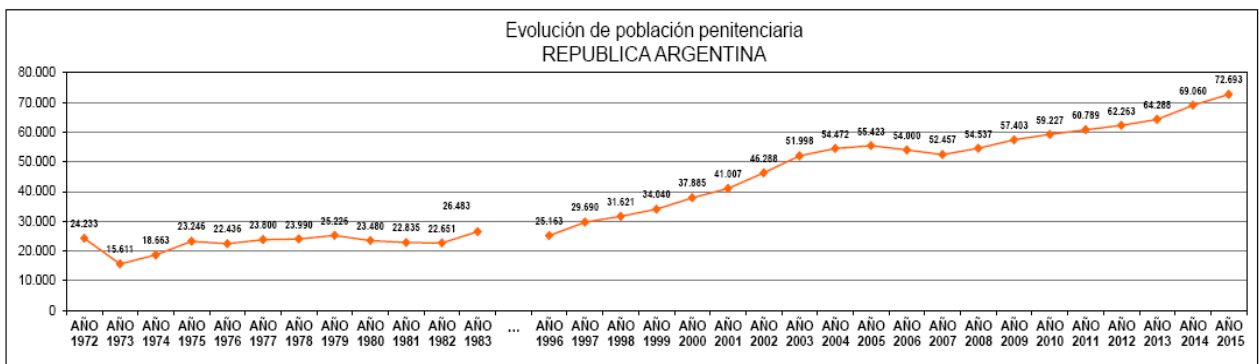
De esta forma puede entenderse como la finalidad de la pena privativa de la libertad es “(...) lograr que los condenados adquirieran la capacidad de comprender y respetar la ley, lo que una vez cumplida su condena, les facilitará la reinserción en la sociedad” (Programa UBA XXII, 2006: 14).

Desde esta función social la institución carcelaria organiza su actividad, según Daroqui (2006) poniendo en marcha tres principios: el *aislamiento* del mundo exterior y de otros contenidos en función de categorizaciones; el *trabajo*, como elemento esencial de la transformación del individuo, en tanto crea hábitos de obediencia y orden al caracterizarse por la funcionalidad en la construcción de relaciones de poder y, la *modulación de la pena*, que corresponde al servicio penitenciario en función del desarrollo de conductas esperadas. Cada uno de estos principios se materializa a través de los diferentes períodos de la condena:

- *Período de observación* (consiste en el estudio médico, psicológico y social del sujeto detenido; dura 30 días desde la recepción del testimonio de sentencia y es la etapa en la que se determina en qué fase o período del tratamiento se incorpora el sujeto);
- *Período de tratamiento* (incluye el conjunto de actividades que realiza el condenado durante toda su vida carcelaria dirigida a la reeducación y reinserción social);
- *Período de prueba* (última instancia por la que pasa el sujeto privado de la libertad antes de obtener los egresos transitorios);
- *Libertad condicional* (derecho posible de ejercer una vez cumplida parte de la condena, otorgado a través de un juez si se cumplen las exigencias legales).

Vemos así que no basta sólo con encerrar al sujeto sino que resulta necesario establecer sobre él una serie de acciones que tiendan a construir un nuevo hombre, un hombre adaptado, un hombre adecuado. Daroqui (2002) señala que para ello se parte de un encierro forzado, de la pérdida del derecho a la libertad, hasta obtener la ruptura abrupta de lazos afectivos, el secuestro de un tiempo siempre dimensionable en años, el castigo y el disciplinamiento, el sufrimiento y la pena. Así, una serie de hombres y mujeres encarcelados serán el sustrato de aplicación de innumerables técnicas para *corregirlos*, *reeducarlos* y, por fin, *resocializarlos*.

Hoy las cárceles en nuestro país manifiestan el crecimiento progresivo que año tras año desarrollan. El siguiente gráfico muestra la evolución de la población penitenciaria a nivel nacional:



ACLARACION: La estadística oficial sobre población penitenciaria (SNEEP) comenzó en el año 2002. De los años anteriores se recuperaron los datos de los libros publicados por el Registro Nacional de Reincidencia y también de los datos suministrados por los servicios penitenciarios federal y provinciales, sin embargo no se cuenta con datos de algunos años y/o provincias.

CUADRO 2: Evolución de la población penitenciaria en la República Argentina
FUENTE: SNEEP, 2015: 3

Como se puede constatar hasta el año 2012, la cantidad de personas reclusas en diferentes espacios de encierro de nuestro país alcanzaba un total de 72.693 personas, según el SNEEP; sólo entre los años 2006-2007 se evidencia un pequeño descenso en el índice de población pero en los años siguientes su elevación se mantuvo en alza hasta nuestros días. Del total, llama la atención que el *mayor porcentaje* que ocupa hoy las cárceles y demás centros de detención, sean **jóvenes** (28% entre 18 a 24 años) y **adultos jóvenes** (40% entre 25 a 30 años) en **edad potencialmente productiva**, primordialmente varones (95%), en su mayoría padres de familia, con escasos niveles de educabilidad y, que al momento de caer tras las rejas, la mayor parte no tiene una situación laboral estable (39% desocupado y 40% trabajador en tiempo parcial) sin oficio ni profesión (43%). De ese total, también llama la atención que los delitos con mayores menciones sean el *Robo y la Tentativa de Robo* con un total de 24.566 menciones y que las condenas más frecuentes sean las de 3 a 6 años de duración.

Por otro lado, de ese total también puede identificarse la condición legal en la que se encuentran los sujetos internos, de los cuales un 48% están condenados y un 51% están procesados, es decir que la mitad de la población de las instituciones penitenciarias está constituida por sujetos que aún no han sido juzgados como delincuentes pero que de todas formas deben someterse al encierro y con ello a la privación de otros derechos. En relación a esto Miner (2012) sostiene que:

A los procesados se los somete al mismo régimen que a los condenados pero no se les otorgan los mismos beneficios. Están sometidos al régimen disciplinario, lo que agrava notoriamente las condiciones laborales y económicas previas a su ingreso. Pierde el contacto con su estructura familiar, su trabajo, sus vínculos afectivos, algunas de las prestaciones sociales si las tuviera, pierde la suma de los objetos materiales y simbólicos que poseía. El preso sabe que su pobreza e indefensión actual se propalan a su núcleo familiar, y que dudosamente los vínculos que creyó solidarios antes de “caer” se sostengan en el momento de su encarcelamiento. (Miner, 2012: 52)

Entonces, resulta importante comprender los rasgos de esta diferencia entre condenados y procesados. El preso condenado, muestra condiciones situacionales específicas diferentes que el procesado ya que una vez dictaminada su sentencia debe atravesar los diferentes períodos del encierro. De acuerdo a estos períodos que atraviesan los sujetos presos condenados, la *educación* y el *trabajo* son derechos que forman parte de

la *etapa de tratamiento*, por lo que los sujetos procesados se encuentran exentos de esos derechos. Sin embargo, que los condenados posean estos derechos y que las leyes den cuenta de eso, no significa que sea la realidad que impera hoy en estos contextos. Miner sostiene que “(...) estos derechos son a veces interrumpidos (...)” (2012: 60) pasando a considerarlos como “beneficios” más que “derechos”.

En efecto, el manejo y la administración de las leyes al interior del servicio penitenciario termina tornándose en una cuestión arbitraria, que según Ysaacson (2008) queda a criterio de quien tiene el poder de decisión al interior de los muros, por lo tanto si consideramos que actualmente el objetivo que prima en los servicios penitenciarios de nuestro país es el de mantener el *orden* y la *governabilidad* de las cárceles, la concesión de esos derechos considerados “beneficios” se realizará en función de *conductas pasivas* más que de los esfuerzos del sujeto interno por avanzar en las etapas del tratamiento.

Diferentes estudios coinciden que la lógica que hoy impera en el contexto penitenciario e intenta “transformar” a los sujetos que lo habitan es la sustentada desde posiciones que avalan las *teorías “re”*. Scarfó, Inda y Dapello (2013) sostienen que estas teorías son las que conforman una ideología moralizante y de control sobre los sujetos que hoy se encuentran privados de su libertad. Podríamos preguntarnos ¿por qué hablar de una ideología moralizante? Precisamente los autores sostienen que pretender resocializar a alguien, como propone esta lógica, supone en definitiva la idea de que existe una manera “correcta” de socializarse y que, la forma en que esa persona se ha socializado no es válida; por lo tanto deberá pasar por el proceso nuevamente pero desde la lógica de un Otro que determinará, según sus propios parámetros, cuando la persona a “resocializar” ha logrado el objetivo:

Desde este punto de vista, abonar a la resocialización como finalidad de la cárcel implica contribuir al funcionamiento de la lógica de control sobre la vida de los sujetos y el etiquetamiento en categorías que producen y reproducen ideologías moralistas: malviviente, reo, inadaptado, irregular social, peligroso son algunas de las formas de denominar a las personas privadas de su libertad ambulatoria desde este discurso (Scarfó, Inda y Dapello, 2013: 8).

Los términos como *rehabilitar*, *reinsertar*, y *reeducar* parten desde una lógica similar. Aún así, siguiendo las líneas de pensamiento alternativas, resulta ingenuo pensar

que con sólo recibir educación la persona privada de libertad estará en condiciones de “reinsertarse” o considerarla “resocializada”. “La idea de que la privación de la libertad prepara desde el aislamiento a un individuo para vivir libremente y formar parte de una comunidad demuestra ser una falacia (...) no se puede enseñar a jugar al fútbol en un ascensor” (Programa UBA XXII, 2006: 15). En consecuencia, no es posible resocializar y reeducar en aislamiento ni reinsertar en la sociedad por medio del castigo.

Se puede sostener entonces, que la cárcel está fallando en su propósito debido a los mecanismos errados a los que somete a sus habitantes. Alcira Daroqui (2006) alude a la cárcel como una “*industria sin chimenea*”, ya que funciona como una “empresa” en beneficio de los diferentes actores que “viven de” ella, es decir, funcionarios, oficiales, jueces, fiscales, secretarios, agencias de seguridad privada, abogados penalistas, entre otros.

En este sentido se puede argumentar la hipótesis de que la cárcel ni puede ni quiere socializar o resocializar a los internos, porque si lo hiciera, estaría atentando contra su propia existencia, ya que no solamente tendríamos tantas más personas sin cometer delitos, sino que además habría una inmensa estructura estatal que se reduciría a una mínima expresión. De hecho, estallarían el mercado de trabajo, ya que no solamente ingresarían miles de ex presidiarios al mercado de trabajo, sino también todos aquellos que se quedaron fuera de la estructura estatal que se redujo (Miner, 2012: 62).

Al igual que como se presentó al inicio del capítulo, las autoras coinciden, en cierta medida, con Wacquant (2000) al considerar al sistema penitenciario como uno de los reguladores del mercado laboral.

El sistema punitivo reacciona como una actividad funcional al sistema productivo, y en los países latinoamericanos las cárceles criminalizan la abundante miseria, de víctimas de la ausencia de políticas públicas y redes sociales contenedoras (Miner, 2012: 66).

En síntesis, y continuando la línea de todos los autores hasta aquí mencionados, es posible entender como la cárcel es responsable en cierta medida de la reproducción intencional del delito, garantizando así su duración en el tiempo y junto con ella a todo el sistema. En efecto, siguiendo las palabras de Miner (2012), es fácil comprender como el fracaso de la resocialización *ha sido su mayor éxito*.

Sin intención de agotar la reflexión en torno a estos aspectos, sino más bien de abrir el debate, es interesante resaltar una última cuestión en la que es necesario dejar en claro que realzar la faceta educativa en este contexto no significaría resolver el problema y lograr que la institución carcelaria cobre sentido, no se pretende “emparchar” un problema de coyuntura mejorando las oportunidades en una estadía más llevadera. Muy por el contrario, lo que se defiende es el DERECHO a la educación, sea cual fuere el contexto, la edad, el estado, la situación, o el género de quienes tienen la intención de acceder a ella.

En rigor, entender a la educación desde ese lugar abre la pregunta... ¿Cuáles son las circunstancias que pueden construirla como espacio de libertad aún en contextos de encierro?

3.2.3 La escuela en la cárcel: un encuentro de sentidos

Diferentes autores coinciden en la idea de que la organización de cualquier institución escolar tiene una dimensión de análisis que comprende todos los aspectos que la estructuran y moldean y que facilitan o dificultan las prácticas que se dan en su interior. En contextos de privación de la libertad las escuelas funcionan dentro de otras instituciones, las penitenciarias, cuya lógica de funcionamiento condiciona a las primeras no sólo en los aspectos pedagógicos-didácticos y en los aspectos comunicacionales sino, también, en los que se refieren a la distribución del poder.

Estas cuestiones son las que muestran la realidad educativa al interior de las cárceles como un proceso altamente *complejo* que Blazych (2007) reconoce:

Estas circunstancias hacen que las actividades vinculadas al proyecto escolar se vean reguladas por la estructura administrativa vertical y rígida de la cárcel, donde el trabajo y la participación están condicionados por las normas de seguridad. Es decir, a la escuela que de por sí representa una realidad compleja hay que sumarle la complejidad del contexto (2007: 58).

En este marco es interesante señalar, como lo enuncian los protagonistas del Programa UBA XXII, que la realidad carcelaria argentina está fuertemente marcada de cárceles con una larga y triste historia de represión, violencia, muerte y sangrientos motines; cárceles superpobladas por hombres y mujeres, procesados o condenados, en condiciones de hacinamiento y violencia que derivan en una progresiva degradación

personal. Cárceles que evidencian situaciones indignas a pesar de que la legislación sostenga que la privación de la libertad ambulatoria no implica la privación de otros derechos. En fin, cárceles habitadas por personas que se han visto marginadas de la sociedad de manera consciente e intencionada por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad privada o contra los valores socialmente aceptados pero, sin embargo, “(...) esto no significa que su encarcelamiento temporal sea una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia” (Scarfó, Inda y Dappello; 2013: 2).

En general, estos autores entienden que el sistema penitenciario posee normas muy rígidas y con una estructura “castrense - militar” donde es muy difícil de penetrar y es allí donde la escuela, con sus propias reglas, tiene que funcionar. En muchas oportunidades el choque se produce porque cada una de las instituciones sigue rituales legitimados por las normas y naturalizados por el propio ejercicio, en un esquema de relaciones de poder asumido por las propias personas que cumplen su rol dentro de la institución a la que pertenecen.

Poder articular la institución escuela (como ejecutora del Derecho a la Educación) y la institución cárcel (como ejecutora de castigo) es un asunto complejo que requiere del diseño e implementación de políticas públicas a mediano y largo plazo y de medidas inmediatas necesarias para afrontar situaciones urgentes que afectan gravemente el acceso al derecho a la educación (Scarfó, Inda y Dappello, 2013: 5).

Desde éste punto es necesario distinguir el funcionamiento de las dos instituciones y separar claramente sus finalidades en tanto que la escuela no tiene por qué sumirse a la lógica del sistema penitenciario. Pero, entonces ¿por qué una escuela en la cárcel?

La educación en este y en otros contextos es un derecho humano fundamental que implica un proceso permanente. Una modalidad de socialización y comunicación que facilita la inclusión del sujeto y su participación en los significados y bienes culturales de la sociedad a la que pertenece pero que además confiere la posibilidad de conformar el sujeto colectivo capaz de transformar esa sociedad.

No hay limitaciones legales ni etapas vitales relacionadas con el derecho de aprender. En el caso de las personas privadas de su libertad ambulatoria influye positivamente en su autoestima y permite desarrollar vocaciones y aptitudes que afianzan su estabilidad emocional. No es válido asignar a la educación en la cárcel el valor

instrumental de actividad para ocupar el tiempo y así conservar el orden (Programa UBA XXII, 2006: 17).

En consecuencia, la oferta educativa tanto dentro como fuera de los establecimientos penitenciarios es válida en sí misma, de ninguna manera debe ser tomada como un pasatiempo; la cantidad y la calidad de sus contenidos no deberán ser diferenciadas de acuerdo al contexto en el que se sitúen. Acorde a ello, y siguiendo los aportes de Scarfó, Inda y Dappello (2013), la *calidad educativa*, como criterio de debate en constante discusión y presente en la mayoría de los discursos educacionales, debe ser entendida como una construcción social fuertemente ligada a la concepción de educación que se asuma. En tal sentido, tanto el posicionamiento como los fines de la educación construirán la idea de qué es una educación de calidad por lo que, si entendemos que la educación es un derecho que concierne a todos los seres humanos sin distinción alguna, entonces, la educación será de calidad cuando ésta se aborde desde una perspectiva de los Derechos Humanos y contribuya a la promoción y el ejercicio de los mismos, posibilitando a cada sujeto el desarrollo personal y la participación en la sociedad, pasando a concebir al sujeto de la acción educativa ya no como un detenido-delincuente, sino como sujeto-persona de derecho.

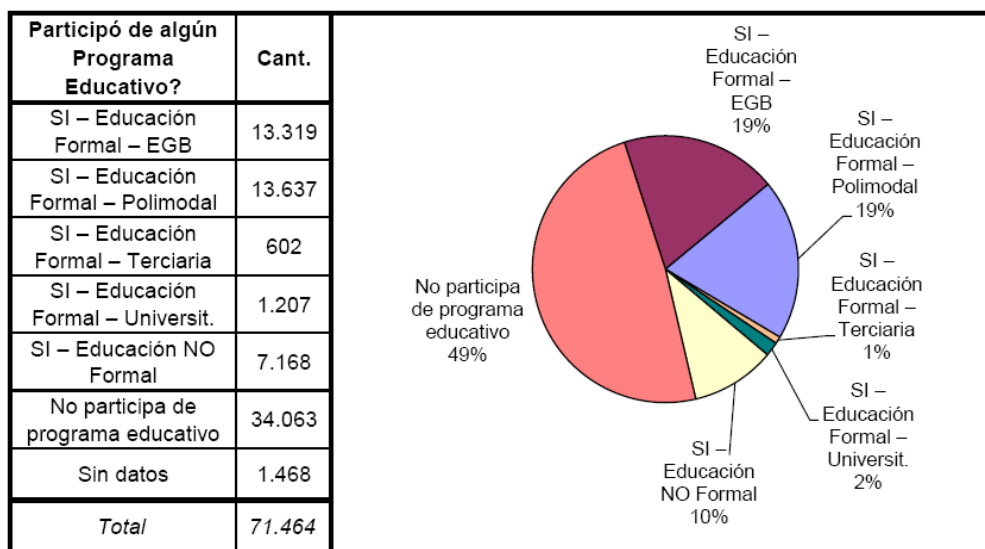
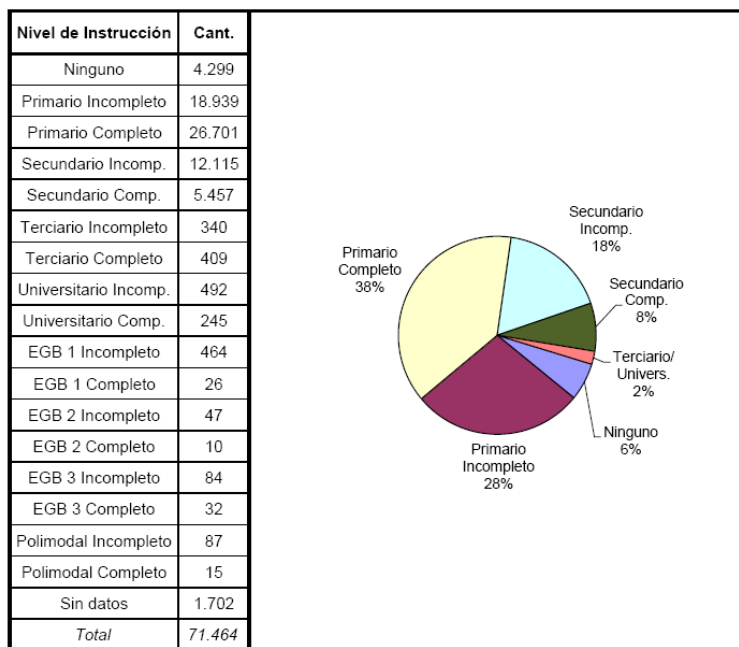
Así lo afirmó la IV Conferencia Internacional de Educación para Adultos convocada por la UNESCO, en la que los países miembros concluyeron que “todas las personas sin discriminación de ninguna índole, tienen derecho a leer y escribir, a preguntar y analizar, a imaginar y crear, a leer sobre su propio mundo y a escribir su historia, a acceder a todos los recursos educativos disponibles, a desarrollar habilidades individuales y colectivas” (Programa UBA XXII, 2006: 17).

“Por tanto, el derecho a la educación opera como un derecho “llave”, porque “abre” el conocimiento de otros derechos” (Scarfó, 2008, en Scarfó, Inda y Dappello, 2013: 3). El Estado es el que debe garantizar el Derecho a la educación a todas las personas que están privadas de su libertad ambulatoria, desde su ingreso, permanencia y egreso de las instituciones. La garantía del acceso a la educación en las cárceles actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido y una posibilidad de “reducción de su situación de vulnerabilidad social” que en el encierro se profundiza mucho más. Muchas veces, como lo destacan algunos autores, la condición de

estar privado de la libertad arrastra la idea de habilitar a la violación y privación de los Derechos Humanos, incluyendo el Derecho a la Educación, y simultáneamente los pocos intentos formales de vigilancia para que este se cumpla.

De hecho si bien legalmente el Derecho a la Educación es reconocido indistintamente del lugar que ocupan los sujetos y de sus condiciones, las estadísticas evidencian que en la cárcel la *efectivización* de este derecho está muy lejos de ser la realidad esperada. Si nos posicionamos desde la Educación Formal, hasta el año 2015, del total de detenidos a nivel país casi un 49% no participaba en ningún programa educativo, solo un 19% se encontraba participando en EGB al igual que en Polimodal donde también participaban un 19% mientras que en el Nivel Universitario tan solo 2% accedía y permanecía en este nivel, una cifra poco significativa más si consideramos el índice de egreso. En educación No Formal, hasta el momento la realidad no era más alentadora, un 10% se encontraba participando de alguna propuesta educativa.

Más aún, si se profundiza el nivel de instrucción que prevalece en este contexto es el primario, completo especialmente, es decir que, de un total de 72.693 sujetos, 26.701 han finalizado sus estudios primarios (38%), pero 18.939 sujetos aún no lo han completado (28%), o ni siquiera accedido; sin embargo, de esas 18.939 personas con primario incompleto, sólo un poco más de la mitad, o sea 13.319 sujetos (19%) han participado de la educación que se ofrece dentro de la cárcel (hay que sumar también las 4.299 personas que aún no cuentan con ningún nivel de instrucción). A continuación las estadísticas:



CUADROS 3-4: Nivel de instrucción de los sujetos internos y participación de algún programa educativo al interior de la cárcel. República Argentina.
FUENTE: SNEEP, 2015: 12 - 16

La situación es compleja, las estadísticas hablan por sí solas. ¿A qué se deben estos índices? ¿Con qué están ligados? ¿En qué medida estos índices agudizan la situación de exclusión de los sujetos del encierro? ¿Cómo estas estadísticas generales se traducen en el EP6?

Avanzando con la caracterización de la escuela en la cárcel, también nos encontramos que en estos contextos muchas veces la educación formal no cubre ni articula con otros saberes vinculados a cuestiones de salud, trabajo, medio ambiente, alimentación, entre otros. Tampoco hay un trabajo sostenido de asistencia pedagógico/didáctica para las/os educadores ni la elaboración sostenida y sistematización por parte del Estado de documentos que se ajusten a estos contextos o que atiendan la diversidad a nivel áulico. Es decir que tanto en el acceso, en la permanencia y en la finalización de la educación formal en la cárcel encontramos graves problemas en distintos planos que Scarfó, Inda y Dappello (2013) mencionan como el plano de lo *administrativo*, lo *jurídico*, lo *económico*, lo vinculado a los *recursos humanos* y la *infraestructura*. Blazich (2007) agrega a esos problemas las *dificultades de comunicación* entre el personal de ambas instituciones.

Para poder remediar estas falencias estructurales que restringen la consecución del Derecho a la Educación en las cárceles es imprescindible que el Estado adopte medidas concretas orientadas a hacer frente a las mismas ya que la escuela no lo puede todo y, por lo tanto, debe estar acompañada de otros actores y otras medidas; no se puede cargar a la educación con la responsabilidad de “resocializar” a la persona que está siendo privada de su libertad cuando sabemos que intervienen infinidad de factores en la realidad concreta de un sujeto, y por lo tanto no podría ser nunca una linealidad de causa-efecto. Muy por el contrario, siguiendo los planteamientos del pensamiento freiriano y desde los lineamientos de Gentili (2011), se trata de reconocer los límites de la educación pero al mismo tiempo su enorme potencial democrático. Esto es, reconocer el valor y el potencial de la educación para contribuir en la disminución de las injusticias y revertir las brutales formas de exclusión y discriminación que sufren grandes sectores sociales. Afirmar esto, sin embargo:

(...) no suscribe la esperanza de que la educación pueda cambiar el mundo si en el mundo no cambian otras cosas, además de la educación. (...) el valor de la educación es, en una sociedad democrática, fundamentalmente político y cultural: la acción educativa cambia a los seres humanos, y son ellos los que pueden cambiar el mundo (Gentili, 2011: 14).

Pero ¿en qué medida la práctica educativa contribuirá a tornar visibles (o invisibles) los procesos sociales a partir de los cuales determinados sujetos son privados de derechos elementales o sometidos a brutales condiciones de pobreza y marginalidad? ¿Cuál es el

papel de la institución educativa en la construcción de una mirada debeladora y de-constructora de la naturalización de la exclusión y de la marginación? ¿En qué medida las modalidades que ofrece Universidad Siglo21 responden a estas demandas y favorecen los procesos educativos?

Será necesario pensar una escuela que contribuya a volver visible lo que la mirada normalizadora y estandarizadora oculta, una educación capaz de contribuir en el cuestionamiento, la comprensión y la transformación de los factores que históricamente han contribuido a producir la barbarie que supone negar los más elementales derechos humanos y sociales a las grandes mayorías. “La escuela democrática debe ser un espacio capaz de nombrar aquellos que, por sí mismo, no dice su nombre, que se disfraza en los grotescos eufemismos del discurso light, apacible, anorético” (Gentili, 2001: 9).

Al hacer visibles estos procesos de ocultamiento, la educación se posiciona en la lucha contra la explotación, la opresión de las grandes mayorías, es decir, contra las condiciones histórico-social-económico-político y culturales que hacen de nuestras sociedades latinoamericanas y caribeñas, sociedades marcadas por una indignante y triste trayectoria de privilegios de pocos y desigualdad, injusticia y miseria de muchos.

En este marco es dable preguntar ¿Qué valor asume la educación como derecho, cuando se ha sido privado del mismo y hoy se transforma en el único que pueden ejercer? ¿Cuál es el valor social de la educación, desde la mirada de los mismos actores que se encuentran vinculados al ámbito penitenciario?

Por otro lado, ¿Qué factores están condicionando hoy el Derecho a la Educación? ¿De qué manera es posible contribuir a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje al interior de los muros? ¿Cómo contribuir en la gestión de la educación dentro de la cárcel para mejorar los índices de acceso, permanencia y egreso de los estudiantes a los diferentes niveles y ofertas educativas? ¿Es posible propiciar canales de comunicación que apunten a mejorar la relación entre los actores de la institución penitenciaria y de la institución educativa? ¿En qué medida la escuela en la cárcel puede propiciar la conformación de un espacio de subjetivación, por un lado, y de transformación social, por otro?

CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

Tipo de investigación:

El presente *estudio exploratorio* pretende explicar las significaciones que los sujetos mantienen acerca de la educación, del aprendizaje, de su lugar como sujetos de la enseñanza y del aprendizaje en relación a la situación que los atraviesa, del lugar que corresponde a los sujetos que se encargan de regular las relaciones entre la Institución Cárcel y la Institución Educativa, de las reales posibilidades educativas con las que cuentan los sujetos del encierro, de las condiciones socio-políticas, económicas y culturales del contexto, de las relaciones que se establecen en la cárcel y los diversos espacios destinados a la educación, entre otras cuestiones.

Metodología:

La perspectiva de este trabajo se enmarca desde una lógica de *investigación cualitativa* ya que se intenta profundizar en el significado que un determinado grupo le otorga a un hecho social dirigiendo los esfuerzos a comprender la totalidad más que a desgajarla en variables.

Técnicas de investigación:

La *entrevista en profundidad semiestructurada* constituye la principal herramienta de indagación con un diseño de investigación flexible. Para la construcción de dichas entrevistas se incluyeron las siguientes dimensiones de exploración: *personal e institucional, contextual y relacional*.

Como estrategia de complementación de las entrevistas en profundidad, se implementa la *observación* de aquellos elementos que acompañan los discursos de los sujetos indagados, constituyéndose en una parte fundamental tenida en cuenta en la comprensión de las experiencias. Además, se apela al *análisis de documentos*, utilizados para recuperar los aportes extraídos de documentos legales y normativos entre los que es posible destacar la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y la Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660/96 y su posterior modificatoria en 2011, Ley 26.695. También los informes estadísticos del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) y de los distintos establecimientos penitenciarios de la provincia de Córdoba, así como producciones desplegadas en diferentes espacios educativos del EP6.

Elementos para recoger y registrar los datos

Los mecanismos utilizados para recolectar, conservar, reelaborar y transmitir los datos son fichas, registros y grabador.

Población:

Actores del área educativa que se encuentran trabajando al interior de EP6.

Criterio muestral:

Muestreo no probabilístico de carácter intencional o por juicio del investigador.

El *criterio de conveniencia* denominado así por Patton (1990) en Flick (2007), resultó ser el que más apropiado ya que apunta a la selección de los casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones, en este caso, condiciones impuestas por la complejidad del contexto penitenciario. Para elegir un criterio capaz de determinar quién era un “*buen informante*” se utilizaron los aportes de Morse (1998) (en Flick, 2007) mediante el cual se seleccionó a los actores que tenían a su disposición el conocimiento en relación al objeto de investigación, la experiencia en el ámbito y principalmente la disposición a participar del estudio.

Muestra:

Se indaga a informantes claves entre ellos tres coordinadores de lo educativo que intervienen de manera directa o indirecta en el ámbito en cuestión, cinco docentes de nivel universitario, dos docentes de nivel medio, una tallerista representante de la educación no formal y un estudiante de nivel universitario, conformando un total de doce participantes

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS Ó ETAPA DIAGNÓSTICA

Se pretende emplear diferentes métodos de lectura y análisis congruentes a dos estrategias propuestas por Glaser y Straus, el *método de comparación constante*, a través del cual se desarrolla la codificación explícita de los datos mediante la comparación y la oposición o el contraste entre los mismos refinando conceptos, identificando propiedades, explorando las interrelaciones y generando conceptos coherentes; pero también se utilizará el *muestreo teórico*, para recoger nueva información a partir del análisis de los datos recogidos en primera instancia, teniendo la posibilidad de decir qué información nueva se pretende escoger y dónde encontrarla. Ambas estrategias de análisis permiten el avance analítico en espiral que genera nuevo conocimiento.

Siguiendo las líneas de reflexión de Giddens (1987), las interpretaciones desarrolladas a lo largo de este estudio no serán de *primer orden*, ya que éstas sólo le corresponden al “nativo”, es decir, a los sujetos que fueron indagados y son parte de la realidad estudiada. Por lo tanto, no se pretende más que interpretar un mundo “pre-interpretado” justamente por los sujetos que son y están en esa realidad, sondeando los detalles de sus experiencias en este contexto y los significados que les atribuyen a las mismas.

En esta oportunidad, se pretende dar a conocer las particularidades de la *dimensión educativa* construida a partir del análisis de los datos recabados en el proceso de indagación para contribuir en la comprensión del sentido que adquiere la educación en contextos de privación de la libertad, entendido éste como el objetivo general del presente trabajo. En función de estas consideraciones, se han construido diversas categorías de análisis que incluyen el *Valor de la Educación*, a partir de la cual es posible interpretar las significaciones y sentidos que los sujetos indagados atribuyen a la educación intra muros; la *Educación de Jóvenes y Adultos* como uno de los ejes vertebradores de la educación en este ámbito y la *Relación Pedagógica*, entendida desde los rasgos que asumen las partes implicadas en esa relación y los intercambios posibles que mantienen permanentemente.

5.1. El valor de la educación

“Es más peligroso un pibe que piensa que un pibe que roba”

Camilo Blajaquis

Desde la mirada de los diversos participantes, la educación como fenómeno de alta complejidad puede llegar a asumir diversos sentidos, más aún cuando ésta se desarrolla dentro de un ámbito de privación de la libertad ambulatoria. A lo largo de este apartado se recorren las significaciones que asume la educación en contextos de privación de la libertad, desde el sentido práctico y desde el sentido político.

5.1.1. El sentido práctico de la educación

Comenzar a pensar el valor que la educación adquiere al interior de los muros obliga nuevamente a replantear las condiciones y características que impone el contexto situado.

Entendida como práctica social, intersubjetiva y contextualizada, la práctica educativa al interior de la cárcel se ve dispuesta en un juego con reglas específicas; quien se encuentre inmerso en ese juego se ajusta a lo que percibe, a lo que prevé, a lo que anticipa desde sus propios movimientos y de los otros jugadores, toma decisiones en función de probabilidades pero siempre sujetas a esta experiencia, es decir, a lo que surge de la propia práctica según el campo de juego y la posición que se ocupe en el mismo.

En función de estas significaciones, se propone seguir las líneas de reflexión de Ysaacson (2008) quien profundiza en las ideas del sentido práctico del “habitus” para comprender las motivaciones que llevan a los estudiantes presos a acceder a la escuela. Para ello, resulta necesario en este espacio introducirse a la comprensión del valor de la práctica educativa entre los muros desde el análisis y la reflexión del sentido práctico que le otorgan los estudiantes pero desde las voces de los sujetos de este estudio, esto es, desde la voz del estudiante tanto como de los educadores y coordinadores.

En un primer plano se encuentran aquellas ideas que suponen que la participación en instancias educativas genera mejores condiciones y posiciones en la escala de calificación del tratamiento penitenciario. Surgieron supuestos que evidencian que para la

justicia, la educación es una de las ofertas más valoradas, ya que a través de la participación se obtienen “puntos” que promueven el avance en las etapas de dicho tratamiento.

En un plano diferente, se visualizan opiniones sobre la educación como posibilidad de escape a la monotonía del encierro, aquello que facilita pasar el día a día, una forma de mantener la mente ocupada, pero también como posibilidad de encuentro de un “otro” diferente del cotidiano (docente, talleristas, compañeros/as de otros pabellones, coordinadores de lo educativo, etc.) o de fuga de lo abrumador que puede ser un pabellón.

También se encuentran posiciones que defienden el lugar de la escuela en la cárcel porque la identifican como una de las pocas experiencias que siembra esperanza en la mejora de la situación luego de la condena (pero también dentro, en el transcurso del proceso). La defienden situándola como un espacio que debería ser aprovechado por todos los presos en tanto que gracias a ella pueden pensar y pensarse de manera diferente. Ligada a estas ideas también se encuentran aquellas que suponen que el tránsito por la escuela ofrece mejoras en las posibilidades de inserción laboral futura, es decir, que sostienen que es la escuela, junto a sus contenidos y certificaciones, lo que ofrece posibilidades de trabajo al que pueden acceder en el afuera, tras la libertad. De esta forma, se evitaría el acceso a tipos de trabajos que en ocasiones profanan condiciones de dignidad humana. Claramente la posibilidad de mejores condiciones de vida y de trabajo se correlaciona con la educación y el aprendizaje, sistemático o no, como formas de potencialidad individual y de reinserción social no ligadas a la delincuencia, pero lo que no está presente en estos discursos es la circunscripción de estas ideas al sistema económico, político, ideológico y socio-cultural que inevitablemente condiciona esas posibilidades, es decir, por más formación y capacitación que un sujeto esté dispuesto a emprender si no hay un proyecto de Estado que tienda a la inclusión de los sujetos en instancias concretas de participación social, principalmente en lo que respecta a lo laboral, poco de esa formación será reconocida ya que los ejes estratégicos de desarrollo están direccionados a otros sentidos. De esta forma ¿es posible pensar la formación educativa y la capacitación laboral sin considerar los condicionantes estructurales que las atraviesan?

Por otro lado, se encuentran discursos que evidencian el sentido práctico de la educación frente a las posibilidades y el deseo de “ser” en la sociedad. Testimonios señalan el valor de los atributos que la educación otorga al sujeto frente a la sociedad y, si se retoma

el juego de relaciones que al inicio se hizo alusión, otorga una posición diferente. A su vez, los aspectos simbólicos que caracterizan lo educativo más allá de las certificaciones y calificaciones (bandera, participación en actos, etc.) constituyen cuestiones significativas para el educando. Cuando un alumno culmina sus estudios en contextos de encierro se alcanza la justicia educativa que reconcilia a los actores. Esa justicia necesita ser celebrada, ritualizada y consagrada ya que permite que un destino se transforme en historia y en una potencial biografía de libertad.

Finalmente, como una de las cuestiones que no puede desmerecerse en este apartado, se encuentran aquellas concepciones que manifiestan el valor de la educación sin reconocer el proceso de lucha que ha atravesado a lo largo de los años como una práctica destinada a velar por los derechos de todo ciudadano, aún en contextos diversos, allí donde antes resultaban tierra de nadie y donde las posibilidades de acceso a espacios socio-culturales se agotaba en la voluntad y responsabilidad de cada sujeto (contextos rurales, contextos de encierro, hospitalarios, etc.).

En suma, el hecho de considerar el sentido práctico de la educación como un aspecto a ser problematizado cuando de educación en contextos de privación de la libertad se habla resulta fundamental, comprender cómo un sujeto es capaz de integrarse en un juego y establecer acciones en un campo que hasta el momento, en la mayor parte de los casos, le ha sido ajeno. La escuela, como parte de las instituciones del Estado, ha sido un campo de acción exclusivo de ciertos sectores a lo largo de la historia a tal punto de presentar lamentablemente hasta nuestros días rasgos de carácter netamente excluyente y expulsor; al pretender crear normalidad y homogeneidad la educación de aquella antigua Argentina hasta hoy padece la falta de apertura frente al diferente, a las historias particulares y al estereotipo que no puede (ni quiere) amoldarse al ideal.

5.1.2. El sentido político de la educación

*Si es posible obtener agua escavando la tierra, si es posible decorar la casa,
creer en esto o en aquello, defendernos del frío o del calor,
desviar el curso de los ríos, hacer diques...*

*Si es posible cambiar el mundo que no hicimos, el de la naturaleza,
¿por qué no sería posible cambiar el mundo que sí hicimos,
el de la cultura, el de la historia, el de la política?*

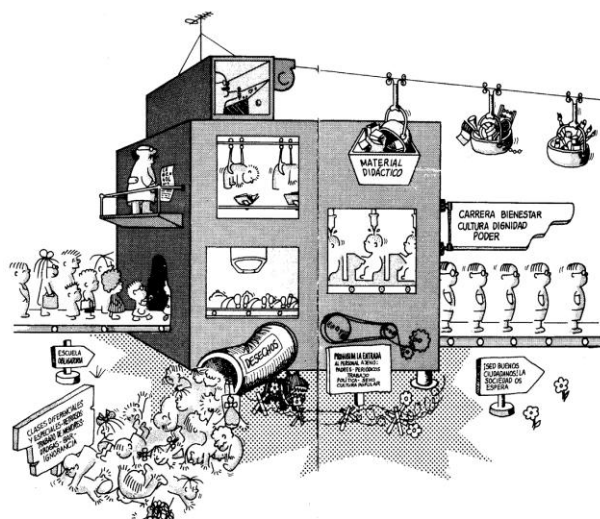
Freire (2013)

Cambiar el mundo que hicimos, el de la *cultura*, el de la *historia*, el de la *política*, como bien dice Freire, pero también el del *lenguaje*, el de la *economía*, el de las *ciencias*, implica una forma de intervención en el mundo. Entender a la educación como práctica de intervención en la realidad no es más que comprenderla desde su carácter político, no entendido como una acción partidaria sino específicamente como *acción transformadora*.

Si se retrocede a las concepciones descriptas en el apartado anterior, se encuentran manifestaciones que desconocen y menosprecian (conscientes o no) el proceso de lucha, de conquista, que ha posibilitado la construcción de un espacio educativo dentro de la cárcel. Testimonios de docentes, y demás educadores, que manifiestan esta falta de reconocimiento dejan en claro que entender desde esa lógica a la práctica educativa no es más que comprenderla como acciones de beneficencia, acciones emprendidas por voluntades que se “apiadan” de quienes están encerrados, y no como movimientos de ruptura de lo instituido. La escuela, entendida bajo un manto de “neutralidad” no hace más que mantener un orden social capitalista, profundamente desigual e injusto.

Sin embargo, naturalizar estas imágenes de la educación como acción apolítica no resulta azaroso, constituye claramente formas que reflejan el carácter de un discurso único, hegemónico y omnipresente que ha comenzado a debilitarse. De-construir representaciones de este tipo, que construyen tanto docentes como estudiantes, es una ardua tarea que merece ser emprendida en la medida que permite problematizar la naturalización de ciertas acciones, “(...) *yo les digo yo acá no vengo porque me guste, o sea si vengo porque me gusta pero no porque sea bueno, vengo profesionalmente no desde la beneficencia*”, afirma convencido un educador. Varios discursos dejan en claro que nadie va a redimir a nadie, sólo se va a efectivizar un derecho y a compartir y construir juntos la cultura.

De este modo, es necesario reconocer que los valores económicos y sociales dominantes están presentes en el diseño de las instituciones de lo educativo y, por lo tanto, condicionan las formas de evaluación, de relación y de organización



CUADRO 10: “La máquina de la escuela”
FUENTE: Tonucci (1970)

del conocimiento. La escuela, puede ser entendida de distintos modos: como institución para formar al ciudadano, para calificar la mano de obra y promover el progreso, el desarrollo de la sociedad; como dispositivo para homogeneizar culturalmente (y reprimir la diversidad de culturas), disciplinar a la población, reproducir la desigual estructura social y legitimar (hacer tolerable y hasta necesario) el orden desigual existente; o también puede entenderse como espacio contradictorio, condicionado por la estructura económica y social, en el cual conviven, conflictivamente, distintas posiciones, perspectivas, intereses, prácticas y discursos que tienden por un lado a consolidar el orden existente o por el contrario desafiarlo y transformarlo. Cada uno de estos enfoques tiene consecuencias político-pedagógicas específicas. Conocerlos permite adherir conscientemente a alguno de ellos orientando la práctica docente o profesional, y logrando obtener coherencia entre discursos y hacer. ¿Qué concepción de educación y de sociedad se tiene presente? ¿Qué imagen de estudiante predomina? ¿Y de educadores? ¿Cómo se concibe al conocimiento? ¿Qué objetivo se persigue en cada acción educativa?

En este sentido, todos los actores involucrados en este estudio coinciden en que la educación al interior de los muros constituye un *espacio de libertad* fundamental, destacando “todos” en la medida que resulta una cuestión interesante para ser analizada: la escuela en la cárcel no abre materialmente puertas ni rompe candados, por el contrario, construye puertas de acceso a las herramientas simbólicas y materiales más importantes del hombre que facilitan la comprensión y la acción en el mundo. Esta forma de entender la educación constituye uno de los rasgos fundamentales del sentido político de la educación. Así la escuela en la cárcel pasa a entenderse como el único lugar donde el *recreo empieza cuando inicia la clase*, en palabras de los mismos actores, donde los saca de “estar” presos, de la realidad con la que conviven para ser “estudiantes”, para comenzar a formar parte de un sistema como cualquier otro sujeto; es un espacio de libertad donde pueden agarrar un libro, leer, estudiar, interpretar y hasta cuestionar como cualquier otro; donde los llaman por el nombre y no por el apellido, donde es posible agarrar una mano o dar una palmada sin que eso implique una falta y una sanción.

Tanto desde la mirada de educadores como de estudiantes, el conocimiento pasa a entenderse como el elemento fundamental que libera la mente a pesar de que el cuerpo se encuentre tras las rejas, lo que no quiere decir que como espacio de libertad la educación

genere un pasar armonioso por la cárcel, por el contrario, la escuela está dentro de la cárcel y los condicionantes de un contexto como ese la atraviesan en todos los aspectos. Lo que sí posibilita la educación para la libertad es rasgar los velos que en-cubren la situación en la que se encuentran como sujetos del encierro, es decir, la problematización a través de interrogantes que permiten de-construir concepciones y crear nuevas formas de entender la situación: por qué estoy acá, qué debo saldar, qué es esta institución, qué quiere de mí, cómo salir y no volver a caer en las garras del sistema, qué quiere la escuela, qué derechos tengo, son los interrogantes que comparte una docente de nivel medio. Algunos testimonios, muestran como la escuela no sólo brinda elementos educativos sino que se convierte también en ese espacio de *intercambio social*, de encuentro con otro diferente, que acerca el “afuera”.

La escuela de contextos de privación de la libertad es entendida a su vez -por algunas voces- como un espacio que garantiza la *igualdad de oportunidades* en tanto que asegura la construcción de un horizonte diferente frente a destinos que se creían ya establecidos. Algunos testimonios manifiestan que la educación debe ser entendida como práctica capaz de posibilitar la redistribución social de herencias culturales a sujetos que se han visto negados de ellas.

Sin embargo, garantizar condiciones que aseguren la inclusión educativa no implica bajar los niveles de calidad ni cantidad, pues “no sería ético” sostiene una docente universitaria. Y claramente democratizar el conocimiento no implica disminuir el valor de ese conocimiento, bajar el nivel de lo que estas enseñando por el mero hecho de tener un índice más alto de alumnos, por el contrario, el conocimiento debe ser cada vez más y mejor, cada vez más vinculado a las necesidades reales del pueblo y no meramente herramienta del mercado o de clases acomodadas. Del mismo modo, para garantizar condiciones certeras de inclusión e igualdad resulta necesario promover acciones que favorezcan cambios en la dimensión de lo socio-cultural para desmontar los valores impuestos por un sistema capitalista –individual, competitivo, consumista, meritocrático- y para comenzar a promover aquellas cuestiones que un estudiante señala de la siguiente manera: “*La gente tiene que abrir un poco más los ojos. La gente a veces no quiere ver lo que está pasando o realmente el problema que somos todos y no es uno solo (...) si la gente sigue discriminando por un decir, es un ejemplo, sigue discriminando al que tiene bajos*

recursos o no sé a cualquier indigente, gente que anda en la calle y en vez de eso no le da una mano o no ayuda es como que siempre los va a mantener en el mismo lugar y el hombre o el chico que está en ese lugar siempre se va a sentir en ese lugar porque es como que va a pertenecer a ese lugar, porque la sociedad no le da el lugar (...)". Claramente sentir ese lugar porque pertenece a él, no es más que asumir las condiciones de desigualdad social, económica y cultural de un Estado darwinista; construir procesos de *concientización* no resultará posible en la medida que se emprendan acciones desde una escuela que responde al capital, que reproduce las condiciones de desigualdad y exclusión.

Ciertamente "*(...) el acceso a la cultura, al conocimiento es el que nos da la posibilidad de ser parte de algo común (...)*" comenta una de las docentes de nivel medio, agregando que la educación en la cárcel "*es lo único humano que hay adentro de la cárcel. Es lo que viene de afuera porque no es la cárcel. Es lo único que tiene algo de humano.*" Por ello, la educación tomándola desde un punto de vista no tradicional parándonos desde el paradigma freireano, debe ser comprendida como una *educación dialógica* que apuesta a unirnos, a entrelazarnos más allá de las diferencias. La educación humaniza, y en ese acto promueve sujetos y no objetos, suspende todo acto enajenante o alienante para generar procesos de toma de consciencia, que en palabras de una educadora, permitan entender los mensajes que todo sujeto recibe de otros. Este tránsito, este paso de una *consciencia ingenua* a una *consciencia crítica* no es más que procesos que llevan a la emancipación del sujeto, a la libertad, a la posibilidad de cortar las cadenas que lo someten a otros. Emanciparse no es más que sacarse la mano de encima: la mano del patrón, del dictador, del patriarca, de las corporaciones, de los muchos amos privados o públicos siempre dispuestos a dominar a mayorías o minorías. Emanciparse es, etimológicamente, sacarse la mano del otro de encima. Manumitir es la conquista de la libertad por parte del esclavo, quitando la mano poderosa del amo para así convertirse en ciudadano.

Varios de los discursos a los que se aluden suponen que en la cárcel el sujeto necesita interpretar y comprender que quiere esa institución de él, para no convertirse justamente en lo que la lógica punitiva pretende; comprender su estado legal y normativo; interrogarse permanentemente (el por qué y el para qué de toda acción), en síntesis, comprenderse justamente como *sujeto histórico*. "*La escuela con su contenido, con su*

currículum, con su bagaje cultural puede dar herramientas para entender eso"; "Nuestro objetivo es brindar herramientas para que comprendan en el mundo en que vivimos, sobre todo éste nuestro mundo que es pequeño pero está atravesado por múltiples dimensiones. Siempre estamos partiendo de las realidades y problematizándolas utilizando la historia y la geografía para entenderlas, para comprender el contexto", sostiene una educadora. Sin embargo, emprender acciones dirigidas a promover pensamiento crítico es una tarea que se enfrenta a resistencias, pues, se ve obstaculizada por acciones que intentan contrarrestar estas propuestas. Estudiantes y docentes comparten la experiencia de la suspensión al interior del EP6 de uno de los cursos más importantes emprendidos en los últimos años, se trata del curso de *Resocialización*. Diferentes significaciones son atribuidas a este suceso; el estudiante por su parte remarca "(...) lo que paso en ese programa que había de resocialización lo sacaron por ese motivo como te decía, es mejor que tengan los ojos cerrados a que los tengan abiertos y es un derecho. Es un derecho saber, es un derecho poder informarse y por ahí se incomodaban ellos cuando le preguntabas algo que no querían que supieras, se incomodaban y bueno por eso lo terminaron sacando y ese curso fue muy reconocido, desde el Ministerio de Educación le dieron un premio a los profesores pero bueno lo terminaron sacando". Esta fue una de las experiencias donde se evidencia nuevamente el choque de lógicas, donde se esclarecen las concepciones, los valores y las acciones contradictorias, pero también los actores del estudio nos muestran situaciones similares como la negación de construir Centros de Estudiantes, la suspensión de Cursos del CAJ, la imposición de contenidos en Cursos como el de Fotografía, entre otros. El proceso de emancipación implica la toma de consciencia pero además procesos de *organización*, precisamente esos procesos son los que el discurso del silencio pretende acallar: "(...) éramos varios que estábamos reclamado cosas que no podíamos, que no debíamos para ellos, pero nosotros en visión de ellos no podíamos o no teníamos porque. Que no le veía yo el sentido porque un centro de estudiantes más allá de juntarse...implicaba organización y ellos no quieren eso", en palabras del estudiante.

La educación como herramienta de transformación del mundo no es la única pero indiscutiblemente constituye una de las más importantes, transforma a los hombres que luego transformaran el mundo. Es en esa transformación donde el educador atraviesa procesos de emancipación junto al estudiante, en ese acto educativo, dialógico.

Reconociendo sus límites, contradicciones y condicionamientos de su práctica, asumiendo su *incompletud*, los educadores pueden construir espacios de intervención creadora, de oposición a lo dominante. Una de las docentes de nivel universitario afirma que en el acto educativo aprendió más del estudiante que lo que ella enseñó. Vemos así como la liberación alcanza no sólo al que está para aprender sino a quien supuestamente viene a enseñar, pero ello sólo es posible en la medida que se plantee ese acto educativo como dialógico, como reconocimiento del otro como igual. Todo acto educativo tiene riesgos. El educador necesita comprenderlo precisamente para comprometerse y asumir el desafío, “(...) *uno tiene que tomar esos riesgos porque valen la pena, por lo menos la experiencia*”, afirma emocionada una de las docentes tras contar la historia de uno de sus estudiantes que obtiene la libertad ambulatoria. Por su parte, una docente de nivel medio, sostiene que “*enseño para salvarme (...) nosotros también nos salvamos acá adentro y es cierto. Hay un grado de humanidad tan profundo, aunque parezca un contexto tan desfavorable para eso. Un grado de contacto con lo humano tan profundo que de alguna manera nos llena a nosotros de algo, porque salimos de otra forma, todos los días cuando entramos salimos de otra forma. Y enseño para compartir y para estar con otros distintos de mí, con otras experiencias y aprender un montón de cosas de la vida y del mundo y con la intención de colaborar con el otro en esto de construir otro proyecto, otra sociedad, otra historia, otro mundo*”.

5.1.3 Educación como derecho, no como beneficio

Comprendiendo a la educación como práctica política, para nada neutral, no se pueden desmerecer las concepciones que a su alrededor se plantean desde diversos posicionamientos y prácticas, y en efecto, las disputas generadas a partir de variados intereses -contrapuestos- para conquistar terrenos. Es por ello que, a lo largo de estas concisas líneas, se debate a partir de las concepciones más fuertes que se desprenden del sentido político de la educación, por un lado, la *concepción del sujeto de intervención* de la práctica educativa y la *concepción de educación* que está a la base de toda acción.

Al indagar acerca del objeto de la práctica educativa al interior de contextos de privación de la libertad cada lógica aborda *sujetos diferentes*. Por un lado, desde el sistema

punitivo son objeto de la educación los presos que deciden continuar con sus estudios, son presos estudiando, presos que tienen privilegios de acceder a la cultura letrada. Por el contrario, desde la mirada de lo educativo los sujetos de intervención son estudiantes que “están” en la cárcel, que están presos pero no que “son” presos, son sujetos de derechos y no “internos”, la categoría interno hace alusión a un paradigma de enfermedad y ellos no están enfermos, comenta un docente, están en la cárcel por una situación de su historia pero eso no hace a su identidad. Uno de los coordinadores sostiene que los principios de seguridad son los que imperan en la lógica penitenciaria por lo que la desconfianza es uno de los valores prioritarios al interior de la cárcel. En una clase, al entregar un trabajo los estudiantes se levantaron de sus bancos y los guardia cárcel entraron al aula y se abalanzaron al escritorio de la docente para protegerla pensando que conspiraban en hacerle daño; esa es la lógica de la desconfianza y del control, cuando ya los sujetos dejan de ser personas para ser delincuentes y pasan a ser un expediente más.

De esta manera queda en evidencia que hablar de educación en contextos de privación de la libertad nos enfrenta a dos instituciones del Estado diferentes donde una, la educativa, tiene por obligación defender un derecho mientras que la otra, la penitenciaria, tiene como objeto garantizar la seguridad. La lógica educativa actúa desde principios de una lógica liberadora, basada en la confianza del otro, los principios son formativos mientras que la lógica punitiva actúa desde principios de guarda, sosteniéndose desde la lógica de desconfianza y desde la dificultad.

En este marco, frente a discursos tan disímiles los educadores, principalmente los de nivel medio, optan por resistir a las imposiciones que la lógica penitenciaria ejecuta desde su posición de poder: *“Ellos dicen “tenemos los mismos objetivos” y no tenemos los mismos objetivos y hacer lo que ellos dicen que podemos hacer porque ahí perdemos como institución”*, sostiene un educador. Si bien las posiciones de los educadores por defender la educación como derecho es una cuestión claramente presente en los discursos, desde la voz del estudiante –sin considerarlo como generalidad- aún permanece presente la introyección del discurso penitenciario dado que las posibilidades de acceder a diversas ofertas educativas al interior del EP6 las mide en términos de conducta, es decir, cuanto mejor se porte mayores beneficios podrá alcanzar hasta recuperar su libertad. Sin embargo, cuestiona

a la lógica penitenciaria, se indigna de que sus logros sean utilizados por el servicio penitenciario para mostrar una realidad que no es la común, donde los que ayer eran *delincuentes* hoy están construyendo el sendero para ser *profesionales*, ciertamente no es la realidad que prima al interior del EP6 ni de los demás espacios de detención de nuestro país.

Por otro lado, algunos educadores remarcan que si bien la educación debe ser entendida como un derecho al que todos tenemos acceso, también es cierto que las condiciones reales en varias ocasiones superan las posibilidades de inclusión. Una de las educadoras señala la situación con la que se encuentran los sujetos que salen de la cárcel donde son pocas las posibilidades para continuar efectivizando su derecho de acceso a la educación pública frente a necesidades reales de existencia (conseguir un trabajo, atender las necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud, etc.). “*No tenemos ni un caso, ni un caso en el que hayan podido mantenerse afuera*” afirma una docente. La escuela es importante en el proceso de transformación de la realidad del hombre pero sola no basta para garantizar la emancipación, por el contrario, necesita además otras condiciones destinadas a generar posibilidades concretas de participación social, “a veces falta otro tipo de acompañamiento” afirman las docentes.

Frente a una sociedad atravesada por situaciones de exclusión, desbordada de sujetos sin papeles, sin identidad, sin reconocimiento necesitamos de una escuela que responda nominando, llamando por su nombre al otro, reconociéndolo como igual, documentando la existencia e invitando a su transformación. De esta forma es imposible pensar una escuela sustentada desde los principios de seguridad, que permanezca en manos de la lógica punitiva; de hecho, cuando los primeros educadores llegaron al EP6 se encontraron con que la educación estaba en manos de los mismos trabajadores de la cárcel, esto generó fuertes disputas para establecer los espacios de intervención de cada uno. A partir de la Ley Nacional de Educación este escenario logró modificarse; de la misma forma en el año 2010, la Ley de Ejecución de la Pena, Ley 24.660, establece que la educación no puede ser parte del tratamiento porque es un derecho, ya no es un beneficio que puede administrarse, que puede adjudicarse en función de la conducta. “*Hoy por hoy el servicio penitenciario no lo acepta. Porque ellos consideran que ellos tienen personal para dar*

educación, digamos no quieren abandonar el paradigma cuando la misma cárcel educaba”, sostiene uno de los coordinadores de lo educativo. Fuertes trabas a nivel provincial demoran la implementación de estas legislaciones, y hasta hoy perduran amplias disputas. “Es cierto que los sujetos que están privados de la libertad están bajo las condiciones del servicio penitenciario pero a la hora de ejercer el derecho a la educación no es el servicio penitenciario el que puede imponer la lógica sino nos van a, como pretendieron el año pasado por ejemplo, pretendieron decirnos quien iba a leer los discursos en los actos y con qué contenidos, suspendimos todos los actos. Es decir, hoy la lucha está planteada desde este punto “vos no quieres” listo no lo hacemos pero nunca lo vamos a hacer como vos quieres y que eso les quede claro”.

Hacer escuela, construir posiciones institucionales consiste siempre en fijar rumbos, no sólo en el sentido de direcciones a donde llegar sino en relación con las formas compartidas en las que pretendemos desarrollarnos. La presencia de una trama institucional tiene que ver con la calidad de los procesos y no solamente con los objetivos y fines declarados. Una escuela se hace y se deshace todos los días porque cotidianamente juega todo su capital y asume todos los riesgos que el oficio de crear conocimientos conlleva. Convencida una docente de nivel medio afirma “(...) lo que pretendemos es convertir en contenido esto que nos pasa, convertir en contenido la cárcel (...) no es que ellos a lo mejor si se portan bien merecen ir a la escuela. No, ellos no tienen que portarse bien para ir a la escuela. Tiene que ir a la escuela porque es su derecho. (...) Entonces todos los “no” que nos dice el servicio penitenciario ellos lo saben y saben que nos dicen que no a esta propuesta y entonces hay como una comprensión y esa es la forma de construir pensamiento crítico. Entendiendo las razones y las causas (...)” afirma haciendo alusión en estas últimas ideas a sus estudiantes.

En contextos de encierro toda institución educativa y formativa cumple un rol fundamental como mediadora no para re-mediación en términos de compensación, sino ofreciendo un abanico plural a nuevas trayectorias formativas a través de recursos culturales. En este marco, el docente se convierte en actor fundamental en tanto materializa a través de su praxis esa mediación, muestra nuevas mediaciones simbólicas. Se convierte en un intérprete intercultural, un sujeto que hace inteligible las tensiones siempre presentes

entre el conocimiento cotidiano, el escolar y el científico. De esta forma, la escuela necesita fomentar propuestas pedagógicas sustentadas desde principios de inclusión y calidad capaces de promover habilidades y competencias que puedan contribuir en la construcción de un sujeto de conocimiento consciente de las condiciones de existencia que lo atraviesan, y dispuesto a actuar desde el compromiso para con la realidad, que es claramente el fin último de la educación pública; contribuir a la formación de hombres y mujeres que valoren la libertad, el trabajo y el estudio como elementos organizadores de una vida humana digna constituirá siempre el sentido de la educación. Es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo, de que en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes, dice Freire (2013).

La escuela en la cárcel entonces se convierte en el espacio fundamental capaz de generar procesos de democratización del conocimiento así como de la cultura de sectores dominantes, no para adaptarse a ella sino para generar procesos de inclusión certeros, deconstruir posiciones hegemónicas y compartir normas y valores construidos por el pueblo. Así la educación no sólo favorece a nivel individual acercando al sujeto a nuevas oportunidades de participación socio-cultural sino que además ofrece posibilidades de inclusión positiva en la sociedad a través del acercamiento al conocimiento y la cultura, abriendo las puertas al intercambio con diversas clases sociales, con diversos códigos, formas de ser y estar en el mundo.

De esta forma, como bien lo señalan los diferentes actores indagados, la respuesta a todos los problemas que surgen en el aula, a nivel institucional o personal, debe ser curricular, es decir, debe ser una respuesta cultural capaz de ligar al sujeto con los valores e ideas socialmente aceptadas donde los problemas de discriminación, por ejemplo, puedan ser tratados desde la Geografía o la Historia a través de la coyuntura del proceso de exterminio a los pueblos originarios; o desde Ciudadanía, ante el enfrentamiento de ideas contrapuestas, reflexionar acerca de los sucesos que dieron lugar a Golpes de Estado y brutales dictaduras, etc.

En fin, se trata de crear espacios de participación real capaces de reconocer la historia de cada sujeto y comprender e incluir las singularidades para invitarlos a construir algo en común, compartido. Por ello no es posible entender como justas aquellas prácticas curriculares que menoscaban la capacidad de las personas para entender y transformar su mundo sino, por el contrario, las ideas de justicia social que transversalizan lo educativo implican en diversos niveles la distribución de los acervos culturales, la conexión de tradiciones simbólicas distintas, la creación de nuevos conocimiento, pero también el reconocimiento del hombre como sujeto de derecho y la necesidad de construcción de un *sujeto colectivo*.

5.2. Educación de Jóvenes y Adultos

Pensar hoy la escuela en la cárcel implica comenzar a comprenderla como espacio que merece especial atención en la medida que intenta promover la *reconciliación del sujeto con el conocimiento*.

El objeto del presente apartado consiste justamente en dilucidar los principales desafíos con los que se enfrenta la educación al dirigirse a sectores que se han visto relegados de espacios de conocimiento institucionalizados, caracterizados por poseer experiencias educativas interrumpidas o directamente posibilidades de acceso negadas, y a su vez, comprender el valor que asume el trabajar en instancias donde el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza adquieren un sentido trascendental para los sujetos que se encuentran implicados.

Pero antes de comenzar a desarrollar estas ideas, es vital hacer referencia al marco en el que se encuentran situadas las prácticas educativas al interior de la cárcel, específicamente las formales, que como bien se refleja en el trabajo de indagación, el elemento que articula todas las acciones pedagógicas, no es más que la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) que abarca claramente tres campos, el campo de la *alfabetización* dirigida a responder a las necesidades de educabilidad de los sujetos que pueden haber tenido acceso (o no) a instancias educativas a lo largo de su historia sin haber logrado concretarlas, o aún habiéndolas alcanzando, no suponen instancias de aprendizaje

significativo, capaz de ser empleado en diversas circunstancias; el campo de la *educación básica*, que con sus particularidades se vuelve un desafío permanente para quienes tienen que enfrentarla cotidianamente y, por último, el campo de la *capacitación laboral y formación profesional*, incluyendo todo lo que tiene que ver con la capacitación técnica en oficios y la formación en diversos campos de estudio a través de la educación superior, terciaria o universitaria. Planteada entonces la columna vertebral de la educación al interior de los muros, se establecen las generalidades que los atraviesan indistintamente, algunos en mayor medida que otros.

Uno de los aspectos más interesantes señalados por los actores de este estudio tiene que ver con que hablar de EDJA al interior de los muros invita a comenzar a desterrar de los discursos y de las prácticas pedagógicas las concepciones tradicionales que *homogenizan* a los sujetos de conocimiento. “*Hay elementos como entender que cada sujeto es distinto a otro, dejar de pensar homogeneizadamente a los estudiantes ya sea adultos, adolescentes; pensar en sus potencialidades; pensar en una educación que sea más flexible, que se ajuste más a las necesidades de los estudiantes, ya sea la edad que tengan (...)*” afirma una de las docentes. Pues, como lo sostiene Vogliotti (2009), muchas veces la escuela ha pretendido conseguir la igualdad a costa de la diversidad, estableciendo estrategias de homogeneización que han ignorado la manifestación de las singularidades, y así la diversidad se ha convertido en desigualdad y exclusión.

También, hay otros docentes que desde la experiencia de dar clases en la cárcel han comenzado a problematizar y quebrantar sus estructuras de pensamiento tradicional de educación que los ha llevado a naturalizar la secuencia del sistema educativo y las etapas educativas implicadas en cada edad a lo largo de la vida; hoy pueden pensar y pensarse como parte de nuevas experiencias posibles donde cualquier sujeto es potencial para la construcción de conocimientos, como sujeto de aprendizaje contextualizado.

Varios discursos, principalmente los de nivel medio, entienden que concebir la educación por encima de los principios homogeneizadores son las cuestiones que más se trabajan desde la Educación en Contextos de Encierro, en la medida que suponen nuevas formas de interacción con el conocimiento, donde educador y educando pueden encontrarse

desde otros lugares, facilitando formas de interacción distintas, más horizontales –sin perder el sentido del lugar que ocupa cada uno en la relación educativa.

Desterrar de lo educativo las ideas de *homogeneidad* también conlleva a conocer y comprender nuevos e interesantes *desafíos* que enfrentar, dotando a la educación de adultos de su necesaria especificidad para no producir nuevos obstáculos.

a) *Cuando la educación se encuentra frente a sujetos “infantilizados”*

Educadores y testimonios de otros actores se sensibilizan al observar un nivel de indefensión importante de los sujetos del encierro por la falta de herramientas que les permitan ser sujetos autónomos e independientes. Una de las educadoras comparte en reiteradas ocasiones la expresión “el niño de 7 años” al remitirse a uno de sus estudiantes que aún no ha construido las herramientas esperadas en la lecto-escritura, y al observar el nivel de indefensión por la falta de herramientas como ésta, se conmueve; lo ve como un niño pequeño por más de que sea un adulto, observa la exclusión a través de una simple lectura de un texto que ofrece.

Desde una posición freiriana es posible sostener que es justamente la falta de herramientas intelectuales, culturales lo que hace débil al sujeto por más grande y fuerte que parezca físicamente. Una mente inocente, entregada al sometimiento. Ve a un niño porque realmente es una mente entregada al desconcierto de todo un bagaje socio-cultural al que no tiene acceso, o tiene acceso con ciertos medios que ha creado para hacerle frente. Una mente ingenua y por lo tanto influenciabile, inocente e indefensa frente a las circunstancias de un mundo complejo y cambiante. Y como decía Freire (1975) el hecho de enseñar a leer y a escribir en un sentido amplio, no tiene nada que ver con repetir palabras para que suenen bonito; por el contrario, tiene que ver con el difícil aprendizaje de leer el mundo, decodificarlo, comprenderlo y transformarlo.

b) *Cuando la EDJA debe dar respuesta a deudas pendientes*

Y al seguir indagando, surgió una curiosa frase de uno de los educadores: “*la Educación de Adultos trabaja con el margen del sistema educativo. Somos síntoma del fracaso del sistema educativo, sino no existiríamos*” sostiene al describir el papel que juega

la educación dentro de la cárcel. Entonces ¿Cómo llegar a que ese joven-adulto, hoy preso, pueda constituirse en sujeto educativo? ¿Cómo hacer para que recobre el deseo de saber, de interrogar al mundo? ¿Cómo superar una posición de mera reparación para construir una praxis concreta que construya su especificidad a través de una intencionalidad educativa crítica?

Del carácter esencial de la condición humana se desprende el deber ético y político que el Estado de Derecho debe garantizar para que los potenciales ciudadanos puedan serlo, para que lo humano desarrolle sus posibilidades y fortalezas. Educar es esa responsabilidad y garantía para que “el origen no se convierta en una condena” pero también, es el compromiso de generar en el sujeto la pregunta infinita, la constante problematización de su situación de existencia.

La EDJA en Contextos de Encierro no instituye reparación alguna, ni diálogo con viejas heridas, ni compensa agravios, humillaciones u ofensas. Lo propio de su trabajo es cultivar otro jardín, es partir de otros valores y convicciones, con otros materiales, en condiciones profesionales e institucionales ético-políticas singulares propias de un encuentro educativo diferente. El desafío de educar ahí adentro es justamente el de generar la revolución, *“la revolución viene del margen. Nunca salieron del centro las revoluciones y creo que el sistema educativo puede cambiar algún día si los del margen hacemos presión sobre el centro”* afirma convencido un docente.

c) *Cuando las trayectorias educativas están caracterizadas por senderos de frustración*

Al entrar al campo de investigación y comenzar a profundizar en aspectos de la educación hay discursos que señalan el problema de las trayectorias educativas caracterizadas por experiencias de abandono, fracaso y frustración. Algunos discursos enuncian las razones atribuidas por los estudiantes a la interrupción de los estudios encontrándose con respuestas de tipo *“porque soy burro; porque como tenía que trabajar y era burro, mi mamá me mando al campo; empecé y tuve que dejar porque me case y tuve hijos”* haciendo referencia todas a cuestiones individuales, a responsabilidades personales que exigieron el abandono de los estudios en otras instancias de su historia y hoy, en la

cárcel, emprenden nuevamente el recorrido. Pero nunca los análisis comienzan por preguntarse dónde estaba el Estado en ese momento: por qué la escuela no es capaz de recibir y contener a los sujetos que quieren aprender, aun teniendo hijos; o por qué a los diez años un niño tiene que ir a trabajar, es decir, cuales son las condiciones estructurales – socio-históricas, económicas y políticas- que en determinado tiempo y espacio facilitan el trabajo infantil; o por qué la escuela con sus herramientas no puede responder a las necesidades de los sujetos partiendo de las potencialidades de cada uno antes que de las falencias.

Con el objeto de ampliar su alcance, desde diversas decisiones de poder alejadas de la realidad práctica de los sujetos, se ha impulsado a la institución educativa hacia el fenómeno de la homogeneización de contenidos, métodos y criterios de evaluación que inevitablemente han provocado el fracaso escolar de los grupos más desfavorecidos y el desconocimiento de la singularidad de los estudiantes y la particularidad cultural de los grupos. El problema central de estos aspectos es que en la cárcel estos fenómenos se multiplican ante la predominancia de procesos de desobjetivación absoluta, procesos de domesticación y disciplinamiento de los sujetos. Hay que partir de la construcción de instituciones capaces de *desandar* esos caminos, de promover procesos de subjetivación, de constitución subjetiva, donde los sujetos sean nominados, comprendidos como sujetos de derechos y no como delincuentes, “(...) *tenes que deconstruir todo. Vos puedes, sos capaz*”. La institución que juega desde las ideas de *compensación* no nos sirve si queremos promover procesos de transformación certeros; la institución que se piensa como la de la “segunda oportunidad” no está vacía de contenido, lleva detrás una carga de ideología neoliberal importante ya que traslada al expulsado del sistema la *responsabilidad absoluta* de su “destino”, de no “haber aprovechado” la escuela cuando era niño. Por el contrario, es necesario afianzar procesos de igualdad de oportunidades e inclusión social certeros planteados desde el compromiso que, como bien lo plantea una educadora, *no sumen una decepción* más en términos negativos “*otra vez me prometes, otra vez me frustraste en algo*”.

En síntesis, ante la pregunta de quién fracasa en la escuela, es posible suponer que dos grandes formas se contraponen a la hora de explicarlo, por un lado, desde una posición

simplista, se encuentran aquellas perspectivas situadas sobre las ideas de déficit. En contraste, las posiciones, desde diferentes enfoques teóricos, plantean reflexionar acerca de las ideas de fracaso alejándose del déficit, quebrantando las nociones individuales – fisiológicas, emocionales o socio-culturales- para pensarlo desde un lugar más complejo, considerando las circunstancias en las que se da, las relaciones en las que emerge, la situacionalidad que lo atraviesa; teniendo como norte la proyección, permitiendo pensarlo desde la potencialidad más que desde la falencia.

Pero más allá de los desafíos, la EDJA al interior de contextos de privación de la libertad también se encuentra con sujetos dispuestos a comprometerse con su proceso de conocimiento, desde un lugar consciente, con mayor deseo. Su posición ante la educación, en esta etapa y circunstancia de su historia, los posiciona frente al conocimiento de manera diferente. Este aspecto es señalado reiteradamente por el estudiante indagado, al igual que muchos educadores *“uno ve unas ansias de aprender distintas que a la de los chicos del secundario que por ahí van por obligación, a los chicos de la universidad que recién ingresan y no saben bien que es lo que van a hacer... el adulto mayor tiene muchas ganas de aprender, está ávido de adquirir conocimientos”*. Nunca es tarde para aprender, si hay educación es porque somos sujetos inacabados, suponen varios educadores. De todas formas, esto no quiere decir que al interior de lo educativo en la cárcel no asistan estudiantes que persiguen otras motivaciones, que en principio salgan para “hacer conducta” o “escapar del pabellón”.

Es un desafío construir entonces un proyecto pedagógico que incluya a la amplia heterogeneidad de experiencias y motivaciones que se encuentran en el aula de un penal, pero es imprescindible hacerlo desde las potencialidades de los sujetos, que los respete como personas, que sea complejo y los desafíe a superarse o a pensarse de otra forma, a cuestionar y cuestionarse. Es una decisión y una labor muy ardua para los que trabajan de esa manera, demanda una exigencia intelectual; hay que caminar pero también sentarse a pensar y estar atentos a lo que pasa, a las imprevisibilidades. Ante tales circunstancias, más fácil es la educación tradicional pero más desafiante y rica es la liberadora.

Entonces... ¿Cuál es la función de la escuela en la cárcel y en la sociedad?, ¿A quién le sirve el conocimiento que allí se difunde? ¿Qué efectos sociales –de reproducción o transformación– produce ciertas prácticas pedagógicas?

5.3 Relación Pedagógica

Como se aprecia en las entrevistas, la experiencia de dar clases en la cárcel implica una relación educador-educando plagada de reciprocidad y de sentidos compartidos sobre la posibilidad de construcción subjetiva de quienes habitan este contexto complejo; implica también, la posibilidad de acercarse al sujeto con el conocimiento a partir de la inquietud, la curiosidad por el saber y la necesidad de aprender cada vez más. Pero además requiere de educadores dispuestos, entregados a vivir una experiencia de *sensibilización* ante la entrada a una realidad desconocida y diferente. Antes de comenzar a profundizar en las relaciones que se entablan entre *educador, educando y saber*; conocer la historia de un egresado del Servicio Penitenciario, que cursó sus estudios en Contexto de Privación de la Libertad y afianzó de manera significativa sus lazos a uno de los docentes indagados en este estudio y, a través de una carta compartida en un acto público años posteriores a obtener la libertad, comparte su visión sobre la importancia de estudiar en la Cárcel.

En este texto quiero plasmar mi experiencia, de recibir educación desde un contexto en encierro, adonde se dificulta mucho estudiar, a comparación de un colegio normal, en el lugar que me toco estar, intervienen diferentes condicionamientos para los maestros y para los alumnos. Los maestros llegan con incertidumbre, no saben con lo que se van a encontrar, se preguntan cómo tienen que enseñar, los métodos que deben usar o seguir, ellos se encuentran bajo las normas pedagógicas educativas, y por otro lado las normas reglamentarias de un establecimiento penitenciario que no es menos que un condicionamiento de libre expresión: un ejemplo – el maestro debe llamarlo al alumno por su apellido- y cuestiones similares.

También existe la problemática por parte de los alumnos hacia los maestros, en el comportamiento o la falta de interés en el estudio, algunos salen porque se sienten sofocados y encuentran un lugar de recreo en la escuela un lugar que por un momento facilita el olvido de la rutina diario que se vive en ese lugar, pero a su vez dificulta que se transmita ese conocimiento al que sí se interesa en aprenderlo, experiencia que yo viví. Me acuerdo que empezó a partir de los tres o cuatro años que llevaba detenido y estaba cansado de estar encerrado, me la pasaba de la celda de castigo al pabellón, ese era mi paseo, sin la

oportunidad de realizar un trabajo o recibir una capacitación, hasta que un día se me ocurrió mentir, para poder estudiar. Me acuerdo que realicé una audiencia a la directora de la escuela primaria, porque no existía todavía en los establecimientos penitenciarios la secundaria, y le dije que quería realizar el séptimo grado y me dijo que ya lo había hecho, pero le conteste que no me acordaba de las divisiones y las multiplicaciones, y me empezaron a llevar a la escuela.

Después como es común en las cárceles, ocurrió un motín y me trasladaron a otra cárcel, lejos de mi familia de todo, en donde tuve que comenzar de nuevo, tuve que insistir en que quería estudiar. Pero se me hizo mucho más difícil, primero tenía que pasar los regímenes penitenciarios- socialización, afianzamiento, período de prueba, fases como lo establece la ley N° 24.660. en donde se avanza cada seis meses, o se pueden repetir, en donde se los estudia o carátula de acuerdo al concepto que ellos tienen de tu persona respaldado de un grupo de profesionales, como un psicólogo, asistente social y un informe de seguridad. Existen casos que el psicólogo realiza un informe favorable y en el mismo caso el asistente social, pero si el informe de seguridad dice que tu conducta no es recomendable, basado en ningún fundamento, no puedes estudiar. Algo contradictorio que dos profesionales sean irrelevantes en un régimen penitenciario, porque un informe de seguridad puesto en un árbol jerárquico es la cabeza de toda decisión, hasta de tu destino intelectual, entonces ¿cómo lograr la reinserción?

Pero yo luché ante todos estos obstáculos que se me interpusieron, porque sentía la necesidad de aprender, de estudiar, de querer salir adelante y creía que me lo merecía, sin saber que tenía derecho a recibir esa educación que demandaba. Un día me llamaron para avisarme que iba a tener mi primera clase en la secundaria, estaba tan contento pero no tenía con quien festejarlo porque estudiar en la cárcel, es ser blando, es estar de otro bando, no querer lo mismo ni pensar como los otros y comienza el aislamiento con tus compañeros; entonces intervienen una serie de factores que se deben tener muy en cuenta porque son importantes para el desarrollo del conocimiento y en el estado que se encuentra la persona que quiere adquirirlo.

Me sentía como que lo que quería estaba mal, querer progresar, sin embargo seguí adelante con mis convicciones. Comencé a concurrir a un taller literario algo muy significativo para alguien que hacía poco que había cometido un delito, sentía que podía cambiar que podía alcanzar mis metas a cambio de esfuerzo y dedicación.

No me conformé solo con eso empecé a ir a un taller de manualidades y dibujo, luego me dieron la oportunidad de aprender computación.

Mi primer año terminaba y pensé que también las sorpresas, pero estaba equivocado, todavía faltaba una, terminé siendo el alumno con mejor promedio que me convertía en el abanderado de la secundaria.

A pesar de mis logros, mi concepto de seguridad penitenciaria era (regular cuatro) menos que buena, fundamentada en lo que había sido hace cuatro años atrás, situación que impedía mi traslado a un pabellón menos riguroso y acorde a las actividades que realizaba.

Tenía que estudiar mientras mis compañeros dormían y ellos lo hacían de día, cuando yo trabajaba y concurría al colegio, quiero decir, nunca. Entre ruidos de música, televisión y conversaciones, aprendí a estudiar. Mi segundo año fue muy similar solo con el agregado que sufrí otro traslado, según era problemático por reclamar mis derechos y ellos cumplir con sus obligaciones.

Ya mis fuerzas estaban agotadas de tener que volver a comenzar, pero no me di por vencido, seguí reclamando mi derecho a estudiar, logré volver al colegio y me recibí de bachiller. Había terminado la secundaria, era un logro muy importante para mí. Luego me inscribí en la carrera de - letras – en la facultad de filosofía.

¿Qué quiero decir con todo esto? que todo puede cambiar, yo lo hice a base de esfuerzo y convicción, a pesar del contexto que me encontraba.

Imagínense, si ustedes que tienen la posibilidad de aportar desde el lugar que se encuentran, para que una persona pueda lograr tener los mínimos derechos como es estudiar, las personas que cambiarían y saldrían adelante, llenándolos de herramientas para poder desenvolverse en esta sociedad que hoy vivimos. Yo lo conseguí con la ayuda de una persona que luchó y confió en mí y que lo viene haciendo con un montón de personas que necesitan una palabra de esperanza, como la que un día él me dijo: Vos podes negro.

Adivina quién me dijo estas palabras...si, vos hermano.

Claramente lo primero que remarca la carta es el condicionamiento que el contexto ejerce tanto a docentes como a estudiantes. A continuación se detallan esos

condicionamientos y desafíos concretos a los que se enfrentan estos actores para luego apreciar cómo se posicionan frente al conocimiento, y como éste también se encuentra atravesado por las particularidades de la realidad carcelaria y condicionado por las lógicas en puja.

¿Cuál es el sentido de educar en el encierro? ¿Cómo pensar estas situaciones cuando, quizás en un primer momento, la escuela se constituye como “un lugar de recreo”, que “por un momento facilita el olvido de la rutina diaria”, como evidencia el testimonio? ¿Es esto un obstáculo para la transmisión de conocimiento? ¿Cómo generar condiciones para que “una persona pueda lograr tener los mínimos derechos como es estudiar”?

5.3.1 El Rol del Educador: desafíos en la práctica

En los contextos de encierro el educador se suele encontrar en un lugar de *tensión* continua, ya que se ubica entre las lógicas del derecho y la ciudadanía y la lógica regida por la seguridad, enfrentándose con las reglas impuestas por los servicios penitenciarios que suele violentar los principios que rigen los actos educativos. Mientras estos entienden al otro como sujeto, aquellos lo ven como objeto. En este marco, el espacio de la educación implica generar condiciones de libertad, de diálogo, recuperación de los saberes y experiencias de los estudiantes, que faciliten la construcción de un contexto adecuado para la creación y apropiación de conocimiento.

En esta instancia, a partir de algunas interpretaciones de la carta compartida, ¿cómo podrá el docente ubicarse en el entrecruzamiento de las “normas pedagógicas educativas” y aquellas “normas reglamentarias de un establecimiento penitenciario que no es menos que un condicionamiento de libre expresión”? ¿Qué pasa cuando interpelamos al sujeto desde el nombre y no desde el apellido? ¿Cómo motivar a los estudiantes y a la vez cómo incentivar la práctica docente a pesar de las características desmotivadoras en las que se enseña? ¿Cómo acompañar a los que quieren estudiar a pesar de ser vistos como “blandos” por sus compañeros de encierro?

Por otro lado, ¿en qué condiciones trabaja el educador en contextos de encierro? ¿Qué dispositivos de trabajo proponer para sostener un trabajo colectivo que habilite la

reflexión crítica sobre las prácticas? ¿Cómo combatir el aislamiento que tiende a la pasividad y la reproducción automática de las prácticas, en un contexto que demanda un rol activo y una posición problematizadora para poder agrietar la lógica de control y disciplinamiento propia de las instituciones de seguridad?

En este marco, en base a lo recogido en el campo de estudio, se puede decir que se encuentra una variedad significativa de actores que a diario asumen lo educativo al interior de la cárcel desde parámetros diferentes, algunos con grados de *compromiso* mayores que otros, ligados claramente a las historias que cada uno ha atravesado. Fundamentalmente los educadores de nivel medio evidencian un grado de compromiso interesante, profundo, con una fuerte posición establecida a partir de una convicción genuina de su praxis. Los de nivel universitario y también los educadores de ofertas educativas no formales, en cambio, parecen estar atravesando otras etapas del proceso que evidencian otros grados de consciencia, con otras preguntas, con otras inquietudes que tal vez ya han sido procesadas por los de nivel medio. Sin embargo se deduce, a partir de lo confiado por todos los actores, que el tiempo y la militancia diaria es la que permite comenzar a resistir ese proceso de enfrentamiento entre intereses opuestos.

La primera entrada, como comentan, *fue dura para todos*, independientemente de las convicciones e ideales de cada uno; el miedo, la emoción, la ansiedad, la incertidumbre y la curiosidad son sentimientos encontrados a la hora de ingresar, sentimientos descriptos también en la carta citada; la requisita permanente, el despojo de la identidad en la entrada, el ruido de cerrojos, candados y cadenas, la prohibición de no tocar las puertas o la condición de no avanzar a la próxima sin haber cerrado la anterior, el llamar a los presos por su apellido y no por el nombre y el tener que evitar todo tipo de contacto, hasta un apretón de manos, la frialdad de los guardias o de los demás agentes de lo penitenciario, el encuentro con condiciones de vida inhumanas de los sujetos del encierro aún en un Estado de Derecho, son huellas que quedan en la mente y en la piel de todo educador.

Evidentemente, llevar la educación a contextos con características tan diferentes de las que estamos acostumbrados resulta una cuestión compleja. Observar esta situación obligó a indagar acerca de lo que se necesita para entrar a dar clases al aula de un penal y lo curioso (pero a la vez lógico) es que el cien por ciento de los entrevistados responden que

lo único que se necesita es de *voluntad*; entenderlo de esta forma habilita la posibilidad de negarse a emprender una experiencia educativa de este tipo, de rechazar la oferta de ir a dar clases a la cárcel, y algunos educadores de hecho sostienen que eso pasa, principalmente en el nivel superior, por motivos variados, donde intervienen infinidad de factores, primordialmente factores éticos. Podemos decir que este tipo de posición, válida, no es ajena a cierta carga de valores, no es azarosa ni neutral; si bien responde a la decisión democrática de un ciudadano, en este caso un profesional, también encierra la coartación de un derecho. Hay que tener en cuenta que mientras hay docentes a quienes no les interesa trabajar en las cárceles y presentan resistencias, temores o prejuicios, hay otros que desean trabajar en estas escuelas, por considerarlo como una experiencia valiosa para su desarrollo profesional. La voluntad se convierte así en el eje principal para participar de manera continua y activa en este tipo de intervenciones; algunos lo hacen desde una posición de redención, de “dadores de algo” mientras que otros lo hacen desde una posición de transformación, más crítica.

De la misma forma, otro eje que tiene que ver con el compromiso de garantizar el derecho de la educación es lo que se entiende, a partir de este estudio, como el proceso de *sensibilización*, evidente en los educadores de nivel superior y los de educación no formal. Y con proceso de *sensibilización* nos referimos al conjunto de sentimientos, representaciones, valores, deseos, emociones que se despertaron en los sujetos de la educación al ingresar y tomar contacto con esta realidad y que queda en evidencia en los diferentes testimonios. Diferentes supuestos son los que emergen al considerar este proceso pero resulta indiscutible suponer la idea de que la sensibilización constituye un momento previo a la toma de posición pues, si anteriormente se planteó el supuesto de que la mayoría de los educadores de nivel medio atraviesan un proceso de consciencia diferente, con una posición concreta, entonces resulta válido entender ahora que la sensibilización es justamente el momento que antecede esa toma de consciencia, de posición y, por lo tanto, de organización. Lo interesante de esto tiene que ver con lo que se observa al momento de discutir estas situaciones, quedando en evidencia que constituye el momento oportuno para sumar esas “voluntades”; la sensibilización se convierte en el momento ideal para transmitir lo que se encuentra “movilizado” en el propio sujeto. La sensibilización es entonces el momento oportuno de *sumar* a “otros”, de transmitir esas sensaciones y encausar la

curiosidad que se tiene por este tipo de prácticas, como dice una docente, “*hay gente que esta con ganas de hacer la experiencia, que se yo... yo veía los compañeros míos que fuimos a tomarle el examen y ellos me decían che si algún día no podes avísame que voy yo porque quiero ir y ver este... por ahí por curiosidad a ver de qué se trata pero bueno una vez que uno engancho la curiosidad la trasmite a otro*”.

Por otro lado, ya al interior de la institución, en el espacio educativo, cuando educador y educando se encuentran, la experiencia educativa comienza a mostrar el intercambio de representaciones así como la configuración y la organización de elementos que delimitan las particularidades del proceso de conocimiento. Los testimonios también dan cuenta de las representaciones o imágenes que el educador construye en este intercambio con el educando y el conocimiento. Claramente las posiciones en este aspecto están dadas en el contraste entre las posiciones que parten del *déficit*, donde las posibilidades se plantean desde el “saber” y el “no saber”, ubicándose el educador desde una posición de *dar*, de *depositar* en el otro el bagaje de saberes que ha adquirido en su experiencia; claramente una posición ligada a una pedagogía tradicional, bancaria, meramente reproductora y conservadora. Pero también las posiciones se encuentran ligadas a la *posibilidad*, desde donde el educador y el educando parten para *construir juntos*, de manera creativa y crítica, el conocimiento. La primera posición coincide básicamente en aquellos que refuerzan la idea del *preso-estudiante*, mientras que la segunda reconoce al sujeto de conocimiento como el *estudiante* que se encuentra en condiciones de privación de la libertad. Esta última posición se caracteriza por remarcar la admiración de la fortaleza del estudiante de estar ahí adentro y sobrevivir todos los días, así como el reconocimiento de las experiencias de vida y de los saberes que tienen para compartir. Así mismo, desde esta posición, los educadores señalan el valor de sembrar la *inquietud* en sus estudiantes para potenciar su curiosidad y deseo de saber. Ésta es claramente una de las funciones indelegables de la escuela inclusora que, como sostienen algunos testimonios, a veces tiene que lidiar con aquellos estudiantes que llegan al aula para pasar el rato, pero el desafío está precisamente en atrapar esa mente e implantar el deseo por el conocimiento y la búsqueda de sentidos permanente. Sin embargo, atrapar permanentemente la curiosidad y generar la inquietud en el sujeto que aprende no es tarea fácil. De hecho, muchos discursos plantean como un reto importante la adaptación permanente para promover propuestas novedosas

capaces de generar espacios genuinos de enseñanza y aprendizaje, cuestión que evidentemente no es ajena a las aulas de las instituciones del afuera. Muchos discursos sostienen que es el diálogo permanente con el estudiante el que permite generar instancias de reflexión para superar este tipo de desafíos y hallar las herramientas concretas que permitan superar el *cómo*.

Como se observa, gran parte de los educadores vinculados a la educación en establecimientos penitenciarios presentan un alto compromiso con su tarea y una buena disposición ante la necesidad de adaptarse a las difíciles circunstancias que implica la enseñanza en estas instituciones. Sin embargo, son muchos los desafíos con los que se encuentran en la práctica:

- a la adaptación permanente de las propuestas en las aulas se le suma la preocupación por la necesidad de elevar el nivel de los aprendizajes y la necesidad de responder a las necesidades particulares de cada estudiante implementando estrategias de enseñanza individualizadas, que contemplan los diversos tiempos de aprendizaje y las distintas trayectorias escolares de los estudiantes;
- el desafío de asumir un rol de contención emocional frente a la exposición permanente a situaciones conflictivas que presentan los estudiantes que puede conducirlos a volcar más energía en la contención que en la tarea pedagógica;
- el agotamiento y el desgaste por exposición permanente a condiciones adversas, miedo a los cambios y frustración inherente a las contradicciones propias de la educación en estos establecimientos, entre otras cuestiones mencionadas en las entrevistas.

Otros discursos señalan además que el continuo enfrentamiento a situaciones desestabilizadoras de la práctica genera malestar permanente ya que no se tratan de situaciones simples, fáciles de desenmarañar sino por el contrario, conllevan situaciones de violencia, provocación y enfrentamiento no sólo entre los mismos estudiantes sino además entre los estudiantes y los docentes, entre docentes y colegas y especialmente entre lo educativo y lo penitenciario. Una de las alternativas frente a este tipo de problemáticas tiene que ver con la promoción de espacios de debate, de intercambio entre los referentes de

los diferentes grupos y principalmente de instancias compartidas entre colegas docentes para discutir, analizar, esclarecer y construir miradas sobre los fenómenos a los que se enfrentan en el quehacer cotidiano. Sin embargo, en lo que respecta a una dimensión relacional, desde todos los tipos y niveles educativos, las posibilidades de articulación e intercambio desarrolladas para compartir experiencias, intercambiar dudas, encausar miedos, sentimientos, opiniones son escasas al igual que la organización de instancias destinadas a ofrecer y compartir prácticas, herramientas para la acción, análisis de situación, evaluaciones de proceso, entre otras cuestiones. De lo que se puede abstraer de los testimonios, el nivel medio continúa siendo el que evidencia un mayor nivel de organización. ¿Puede tener que ver con las condiciones que plantea su práctica diaria – cantidad de días y horas a la semana; grupos de estudiantes compartidos por todos los docentes; materias con amplias posibilidades de articulación, plan de acción estratégico encausado desde la coordinación, etc.-? ¿Qué otros factores pueden estar interviniendo para asegurar estas condiciones?

De la misma forma, el vínculo con los agentes del área de educación del EP6 tampoco es significativo, los momentos de intercambio con los educadores y coordinadores de lo educativo devienen básicamente de la entrada y salida al establecimiento, al intercambio de algunas situaciones o el pedido de autorizaciones específicas pero en ese contacto directo, no excede más que eso; también la relación, comentan algunos docentes, es llevada adelante a través de medios virtuales y comunicacionales, como correo electrónico o mensajes y llamados telefónicos.

Por otro lado, otros condicionantes con los que también se enfrentan los docentes que enseñan en este ámbito y que aparecen en reiteradas ocasiones en los discursos indagados, tienen que ver con las cuestiones vinculadas a la *formación* que los prepare para su tarea en este ámbito para llevar adelante propuestas y prácticas que consideren a los sujetos y las condiciones en las que ellos y la escuela se inscriben en esta situación particular. De esta forma, la mayoría reclama una formación general enmarcada en la perspectiva de la Educación de Jóvenes y Adultos vinculada a las particularidades que adquiere el rol docente en este tipo de organizaciones que contemple las mediaciones necesarias con respecto a la institución carcelaria, pero además una formación ligada a

encuadres vinculados con la comprensión del funcionamiento y de la lógica de la institución penitenciaria, como así también con las problemáticas y características particulares de la población privada de la libertad. El abordaje de estos núcleos básicos complementaría la formación inicial del docente que se desempeñan en establecimientos penitenciarios, ampliando sus conocimientos y fortaleciendo su práctica, incidiendo directamente en la profesionalización de su quehacer y reposicionando positivamente el lugar de la educación en las organizaciones penales

5.3.2. Educando

A lo largo de todas las entrevistas también fue posible apreciar que los sujetos de la educación en establecimientos penitenciarios presentan una gran heterogeneidad debido a la diversidad de trayectorias de vida, educativas y laborales. La mayoría provienen de contextos de extrema exclusión y marginación, y como ya se apreció en otros apartados, a pesar de que el delito se encuentra presente entre los miembros de diversas clases sociales, los detenidos en unidades penitenciarias son principalmente sujetos jóvenes atravesados por situaciones de extrema pobreza. Sobre este común denominador, importa considerar la pertenencia social en relación con su carencia de educación –primordialmente de la falta de finalización de la educación básica y media- en tanto supone las condiciones de producción de subjetividad, que son constituyentes de las posibilidades de inserción social y laboral de los sujetos. Pero además, los estudiantes que hoy están privados de su libertad, como parte de la población de la Educación de Jóvenes y Adultos, configuran un grupo social con necesidades educativas específicas para el cual la educación debe ser un elemento primordial en la construcción de alternativas de inclusión social, económica y política mediatas.

Como primer dato a mencionar, y que se ha destacado en los capítulos iniciales de este estudio, aproximadamente el 70% de la población privada de la libertad oscila entre los 18 y 34 años, esto es “jóvenes adultos” con diversidad cultural, con familias desarticuladas, escasa experiencia escolar, sin oportunidades de participación en redes de contención social y sin formación ni trayectoria laboral significativa. Esto exige un abordaje desde la educación que se oriente a responder a las necesidades de este grupo, dado que la tendencia

de los últimos años muestra una constante disminución en las edades de los internos, tanto de los que asisten a la escuela como de los que no lo hacen.

Desde los testimonios también es posible sostener que la mayor parte de la población privada de la libertad pertenece a grupos sociales provenientes de sectores altamente desfavorecidos, cuyas condiciones de vida están enmarcadas en una cultura caracterizada por la pobreza, el desempleo, la violencia, las adicciones y la inasistencia sanitaria; condiciones que se reflejan claramente en su bajo nivel cultural y educativo. En cuanto a la situación laboral de los sujetos privados de la libertad, desde los datos estadísticos y desde las diferentes voces indagadas, es posible constatar que al momento del ingreso a las unidades el mayor porcentaje se encontraban sin trabajo o con condiciones de precariedad laboral o subempleo. En tanto que en la situación escolar la población de las cárceles presenta fuertes carencias educativas determinadas por sus biografías pedagógicas previas.

El alto índice de analfabetismo y muy bajo nivel de instrucción constituyen un indicador de los procesos de escolarización previos, signados por múltiples fracasos dentro del sistema educativo, largos períodos fuera de la escuela y finalmente el abandono. Algunos educadores señalan que los altos porcentajes de analfabetos o en proceso de alfabetización se evidencian sobre todo en las personas de mayor edad. Como consecuencia, la población escolar es heterogénea, con variadas características cognitivas y culturales, reflejada en una diversidad de estilos, diferentes tiempos para el aprendizaje y ritmos discontinuos de asistencia a la escuela. La población que no ha completado la escolaridad obligatoria es alta por lo que se observan más dificultades para la lectoescritura que para la operatoria aritmética, más ligada a los aprendizajes cotidianos o “de la calle”. Esto se refleja entonces en una escasa “cultura escolar” relacionada con la carencia de hábitos de estudio para sostenerse en la propuesta educativa, aún en aquellos estudiantes que cursan carreras de nivel superior, varios educadores señalan que no es que no sepan los contenidos de las asignaturas sino que les cuesta expresar lo que saben, su conocimiento. Este rasgo puede constituir una oportunidad para avanzar sobre ofertas no tradicionales pero además para intervenciones psicopedagógicas a través de un acompañamiento directo

de los estudiantes, que desde lo indagado puede constatarse que resulta una intervención hasta el momento ausente en el EP6.

Con relación al nivel medio, la oferta es la más amplia y la población matriculada es heterogénea, pero predominan los sujetos jóvenes que en la mayoría de los casos han dejado sus estudios en tiempos más cercanos. La presencia de personas con posibilidades de ingresar a un nivel terciario o universitario es mucho menor si se la compara con las de nivel medio, esta situación promueve la necesidad de ampliar esta oferta educativa. Si bien en la actualidad sólo el 7% de los internos está en condiciones de cursar el nivel, en la medida en que se cuente con más egresados de media crecerá la necesidad de ampliar la oferta de educación superior.

En la cárcel la participación es escasa en función del total de detenidos, a nivel provincial aproximadamente el 80% no participa de las ofertas educativas, dato que se reitera en menor medida al interior del EP6. En cuanto a este aspecto, lo importante es preguntarse ¿en qué medida esta falta de participación puede ser adjudicada a cuestiones individuales? o más bien ¿puede ser pensada desde una mirada institucional? ¿Por qué no todos los presos acceden al derecho a la educación al interior de los muros? De lo que se ha podido abstraer en los testimonios existen algunos factores que condicionan el ingreso y la permanencia a ofertas educativas vinculados a:

- *Cuestiones edilicias*, por la falta de un lugar apropiado para lo educativo, amplio y con buenas condiciones, que permitan no sólo la asistencia a clase sino además el estudio. Hoy los estudiantes realizan sus tareas y estudian en los mismos pabellones compartidos con otros sujetos que no participan de ofertas educativas, cuestión descrita claramente en la carta compartida por el estudiante, que evidencia el estudio entre música, televisión, conversaciones y muchas otras cuestiones. Esto condiciona ampliamente las posibilidades en el proceso de aprendizaje.

- *Cuestiones conductuales*, en tanto que la participación es medida en función de la conducta que como sujeto interno se tiene, esto es, si se respeta y obedecen las normas de lo penitenciario de ahí que los traslados también se conviertan en un condicionante más en la medida que pueden convertirse en un factor determinante para la continuidad de los

estudios de un sujeto. Al respecto, varios testimonios señalan que cuando los estudiantes comienzan a saber más, preguntan, discuten, y comienzan a atravesar un proceso de toma de consciencia y a organizarse para defender sus derechos, se los segrega siendo el traslado la opción fundamental.

- *Cuestiones relacionales*, en la medida que estudiar en la cárcel es mal visto por los demás presos, es “ser blando”, es “estar del otro bando” y esto comienza a generar el aislamiento del estudiante con los demás compañeros del adentro. Estas situaciones impactan indudablemente sobre el aprendizaje y la predisposición del sujeto por el conocimiento.

- *Cuestiones pedagógicas*, en tanto que se trata de una población que presenta diversos grados de frustración en relación con las dificultades en el aprendizaje principalmente frente lo vinculado con la lectoescritura. Esto deriva en otros obstáculos, como la dificultad para interpretar consignas y para relacionar los saberes previos con el conocimiento nuevo, la carencia de hábitos de estudio y la demanda de un acompañamiento individualizado frente a procesos de aprendizaje más lentos.

Por otro lado, con respecto al contexto familiar de los sujetos del encierro, los educadores advierten que provienen en su mayoría de hogares desintegrados, con situaciones previas de abandono familiar o desencuentros que se acentúan y profundizan durante el estado de reclusión, cuestión que inevitablemente impacta en los sujetos y en sus procesos de aprendizaje. Sumado a esto, algunos de los testimonios señalan que las unidades penitenciarias se encuentran habitadas por internos que no son del ámbito local donde se ubica la unidad penitenciaria, sino que provienen de distintos lugares; en el caso del EP6 la mayor parte de la población proviene de la zona circundante a la ciudad de Río Cuarto, en especial de los ámbitos urbanos y urbano-marginales, con una menor participación de personas provenientes de ámbitos rurales, pero también provienen de otras zonas del país o son extranjeros, lo que refuerza la heterogeneidad de la población y en muchas ocasiones dificulta la comunicación con sus pares y con el personal de la institución.

En cuanto a los factores que también impactan en lo educativo, tanto los educadores como los coordinadores y el estudiante indagado concuerdan en sostener el papel determinante que tiene el estado anímico sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje vinculado a altibajos en las diferentes épocas del año, es decir, diversos comportamientos y conductas (inclinadas hacia un extremo depresivo o a veces lo impulsivo o/y agresivo) relacionadas a algunas fechas claves como Fin de Año, Navidad, día del Padre y principalmente día de la Madre, cumpleaños de hijos y demás seres queridos; también mencionan actitudes reactivas ante las noticias familiares, de las que están muy pendientes y que suelen influir en su asistencia a la escuela, determinando interrupciones o deserciones parciales o transitorias; otras cuestiones particulares que condicionan el conocimiento son las relacionadas con la situación de encierro especialmente en momentos cercanos a los trámites judiciales (juicio, sentencia, salidas transitorias, libertad, etc.) pero además es posible identificar también los períodos de abstinencia de aquellos sujetos que padecen algún tipo de adicción acentuando la inestabilidad emocional, que impacta en el aspecto cognitivo, en la falta de atención o en el desinterés frente a la propuesta educativa. Frente a estas situaciones, la escuela generalmente intenta promover espacios que facilitan la conformación de grupos de pertenencia entre los estudiantes generando actitudes solidarias y empáticas frente a los problemas personales de cada uno. En algunos casos, ocurre lo que se describía anteriormente acerca de los docentes y las actitudes que asumen frente a estas circunstancias generando aquellas ligadas más a la contención afectiva que pedagógica; al respecto cabe resaltar la posición de ciertos educadores y coordinadores que frente a estos problemas proponen dar una respuesta cultural, es decir, una respuesta ligada a lo educativo para no desconocer ni perder de vista la intencionalidad educativa y la posición ética que corresponde como trabajadores de lo educativo.

De esta forma, y considerando el punto de partida social, donde la marginación, la exclusión social y el desempleo han construido una realidad y una brecha muy difícil de cruzar, los estudiantes consideran a la escuela como el espacio fundamental donde construir una posibilidad, es decir, se convierte en una vía para la transformación y para la integración social a partir de la cual pueden pensar, pensarse y ser pensados desde un lugar alternativo, viviéndose como una experiencia de lucha constante ante obstáculos como los descritos, de ahí la importancia de sembrar la necesidad o generar la inquietud por el

conocimiento, reconociendo la educación como derecho, y tomando una posición docente y una posición profesional ligada al reconocimiento de esa lucha, de las posibilidades y al acompañamiento de los estudiantes.

Sin embargo, también es necesario reconocer que estas luchas por aprender y por efectivizar el derecho de la educación no puede darse sin políticas destinadas a reconocer estas luchas y empoderarlas desde la legitimación, la institucionalización y la gestión capaces de ofrecer las condiciones propicias para continuarlas y profundizarlas.

FODA

<p>AMENAZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Transgresión del Derecho a la Educación de las personas privadas de la libertad ambulatoria ○ Conflictos entre institución educativa e institución penitenciaria 	<p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Fuerte convicción docente sobre la educación como herramienta de cambio social ○ Regulación legal de la Educación en contextos de privación de la libertad (Ley de Educación Nacional N° 26.206; Ley de ejecución de la pena privativa de la Libertad N° 26.695)
<p>DEBILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Escasa capacitación docente para el desempeño en ámbitos de privación de la libertad ○ Limitados espacios de intervención pedagógica y precarios recursos didácticos 	<p>OPORTUNIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Recursos humanos con actitud de líder. ○ Posibilidad de generar continuos espacios de formación y capacitación entre docentes.

CAPITULO 6: CONCLUSIONES DIAGNÓSTICAS

En síntesis, se pueden apreciar diversas conclusiones que resulta conveniente remarcar:

- El 70% de la población privada de la libertad oscila entre los 18 y 34 años, esto es “jóvenes adultos” con diversidad cultural, con familias desarticuladas, escasa experiencia escolar, sin oportunidades de participación en redes de contención social y sin formación ni trayectoria laboral significativa. Esto exige un abordaje desde la educación que se oriente a responder a las necesidades de este grupo, dado que la tendencia de los últimos años muestra una constante disminución en las edades de los internos, tanto de los que asisten a la escuela como de los que no lo hacen.
- La población escolar es heterogénea, con variadas características cognitivas y culturales, reflejada en una diversidad de estilos, diferentes tiempos para el aprendizaje y ritmos discontinuos de asistencia a la escuela. La población que no ha completado la escolaridad obligatoria es alta por lo que se observan más dificultades para la lectoescritura. De ahí que se deriven otros obstáculos, como la dificultad para interpretar consignas y para relacionar los saberes previos con el conocimiento nuevo, la carencia de hábitos de estudio y la demanda de un acompañamiento individualizado frente a procesos de aprendizaje más lentos.
- La educación al interior de los muros actúa como llave que abre la posibilidad de acceso a ciertos derechos. Los estudiantes la consideran como el espacio fundamental donde construir una posibilidad para la transformación y para la integración social a partir de la cual pueden pensar, pensarse y ser pensados desde un lugar alternativo. De ahí la importancia de sembrar la necesidad o generar la inquietud por el conocimiento y generar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso a instancias educativas determinadas.
- Las posibilidades de permanencia y continuidad en espacios educativos en el afuera se ve coartada por diferentes factores. La necesidad de obtener un trabajo

para responder a las necesidades más básicas del sujeto, constituye una de las realidades que condiciona la continuidad en instancias educativas en el afuera.

- A lo largo del estudio es posible constatar la ausencia de intervención psicopedagógica en los procesos educativos al interior del EP6.
- El rol del educador y su práctica diaria se encuentran atravesados por grandes desafíos al interior de un penal.
- Es posible constatar la falta de relación y de articulación entre los diversos encargados de sostener lo educativo al interior del EP6.
- Necesidad de los educadores de contar con espacios y propuestas de formación permanente que les permitan construir herramientas para desarrollar el quehacer diario en el EP6.
- Necesidad de crear espacios educativos que habiliten procesos de subjetivación de los sujetos de aprendizaje en contextos de privación de la libertad.

CAPÍTULO 7: Introducción y Fundamentación de la propuesta de Intervención Integral en el Espacio Educativo del EP6

Después de haber atravesado el análisis y la reflexión del marco conceptual que caracteriza la educación en cárcel y de haber interpretado la información recolectada del campo de indagación a través de la construcción de categorías dirigidas a significar las voces de los protagonistas de este estudio, se intenta generar una propuesta de intervención, desde una mirada integral y compleja a fin de contribuir hacia el bienestar de los sujetos implicados directa e indirectamente.

Es por ello, que antes de proponer algunas líneas de intervención, es fundamental enunciar estos problemas, constituyéndolos en demandas específicas que a continuación se plantean:

- Construcción de una propuesta destinada al sujeto de encierro que hoy habita el EP6: jóvenes varones de sectores populares.
- Construcción de una propuesta dirigida a responder a las necesidades de formación y capacitación laboral y profesional de los sujetos que asisten a instancias educativas al interior del EP6, respondiendo a través de una propuesta educativa anclada en el trabajo;
- Diseño de una propuesta que incluya estrategias para responder a la heterogeneidad que caracteriza a la población escolar de este contexto, a las características cognitivas, la diversidad de estilos, tiempos y procesos de aprendizaje, atendiendo a uno de los aspectos más relevantes que refiere a los procesos de lectoescritura; pero que a su vez se configure en un espacio de subjetivación de los sujetos que habitan la cárcel.
- Desarrollo de una instancia de articulación entre los actores encargados de gestionar las condiciones para la efectivización del derecho a la educación al interior del EP6 donde el rol docente se configure desde una posición de mediador, de puente entre los actores provenientes de lo educativo y de lo penitenciario.

En base a estos posicionamientos es que se propone una intervención integral dirigida a responder a las demandas que emergen en la realidad que se expresa en el EP6, desde una mirada de la inclusión social, laboral y educativa.

En contextos de privación de la libertad, la institución escuela es un escenario enmarcado en demandas de atención organizacional. En este marco, la relación con el sujeto de la demanda se estructurará en torno a la organización-escuela y a los grupos que en ella se encuentren insertos dando lugar a intervenciones que consideren las características de las interacciones que realizan, los lugares que ocupan en la organización institucional y las necesidades que emergen del intercambio. La escuela como organización dentro de la cárcel constituye el espacio en el que convergen actores de diversa índole, desde profesionales y docentes hasta estudiantes, con necesidades y demandas genuinas que constituyen “situaciones problemáticas” complejas e inciertas que reclaman su atención a través de un diálogo interdisciplinario.

Se consideran dos grandes grupos de intervención:

- ✓ **Equipo de Gestión Educativa**, integrado por los *miembros del Área de Educación* del EP6, los *coordinadores de lo educativo* de nivel medio, de nivel superior y de las actividades del CAJ y los *docentes* de nivel medio y superior.
- ✓ **Grupo de Jóvenes** que actualmente se encuentran atravesando instancias educativas al interior del EP6, principalmente de nivel medio y superior y actividades no formales enmarcadas en el CAJ.

Las intervenciones serán específicas con cada grupo.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- ✓ **EQUIPO DE GESTIÓN:**
 - Promover cambios y transformaciones cualitativas en la dinámica en la que participan los sujetos involucrados.
 - Generar conocimiento situado a partir de la sistematización de las experiencias.

✓ **GRUPO DE JÓVENES**

- Promover espacios de acompañamiento de los estudiantes para fortalecer sus procesos de aprendizaje y su inserción social.
- Brindar herramientas para garantizar la inclusión social de los estudiantes a través de propuestas de orientación para la formación laboral y profesional.

FUNDAMENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Los objetivos enunciados surgen a partir de las necesidades visualizadas dentro del contexto específico EP6, que se dejan entrever en el análisis. Necesidades a las que se intenta dar respuesta mediante las oportunidades y fortalezas mencionadas en el FODA desde una mirada integral de la problemática.

CAPÍTULO 8: ASPECTOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA

- ✓ **Equipo de gestión:** Las intervenciones con este grupo están dirigidas a atender la complejidad de las demandas, construyendo una representación compartida de las principales situaciones problemáticas para establecer las bases desde donde partir. En función de lo recuperado y construido a lo largo del procesos de indagación se proponen diversas estrategias de intervención asesora para:

- Promover cambios y transformaciones cualitativas en la dinámica en la que participan los sujetos involucrados.
- Generar conocimiento situado a partir de la sistematización de las experiencias.

ACCIONES PROPUESTAS:

Cada *uno* de estos objetivos se alcanzará mediante la implementación de tres estrategias:

1) PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS DE PRIVACION DE LA LIBERTAD:

Involucra las siguientes estrategias:

- a) Fortalecimiento del Ingreso a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad;
- b) Fortalecimiento de las Prácticas Educativas en Contextos de Privación de la Libertad.

a) Fortalecimiento del Ingreso a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

Objetivo: promover la construcción de herramientas a docentes que ingresan en la institución educativa del EP6 para ofrecer elementos que permitan comprender la complejidad del contexto y las particularidades que asume la educación allí, disminuir el impacto que genera el ingreso y fortalecer un trabajo colaborativo con los demás actores que se encuentran sosteniendo las prácticas educativas.

Líneas de trabajo y estrategias de acción: En función de los propósitos descritos, resulta pertinente reconocer las experiencias de docentes que vienen desempeñando desde hace tiempo su rol en la cárcel para recuperar esas vivencias y construir colaborativamente una propuesta de formación para los docentes que recién ingresan. Esta propuesta de formación continua del docente consiste básicamente en una iniciativa destinada a generar espacios de intercambio entre los docentes nuevos y los que tienen experiencia previa, valorando la experiencia adquirida y fomentando la comunicación y el debate. Para ello una acción concreta tiene que ver con la habilitación de una propuesta institucional en el cual los equipos de docentes encuentren espacios de reflexión sobre la práctica, la capacitación y el diálogo en la medida que el intercambio siempre atenúa la sensación de soledad.

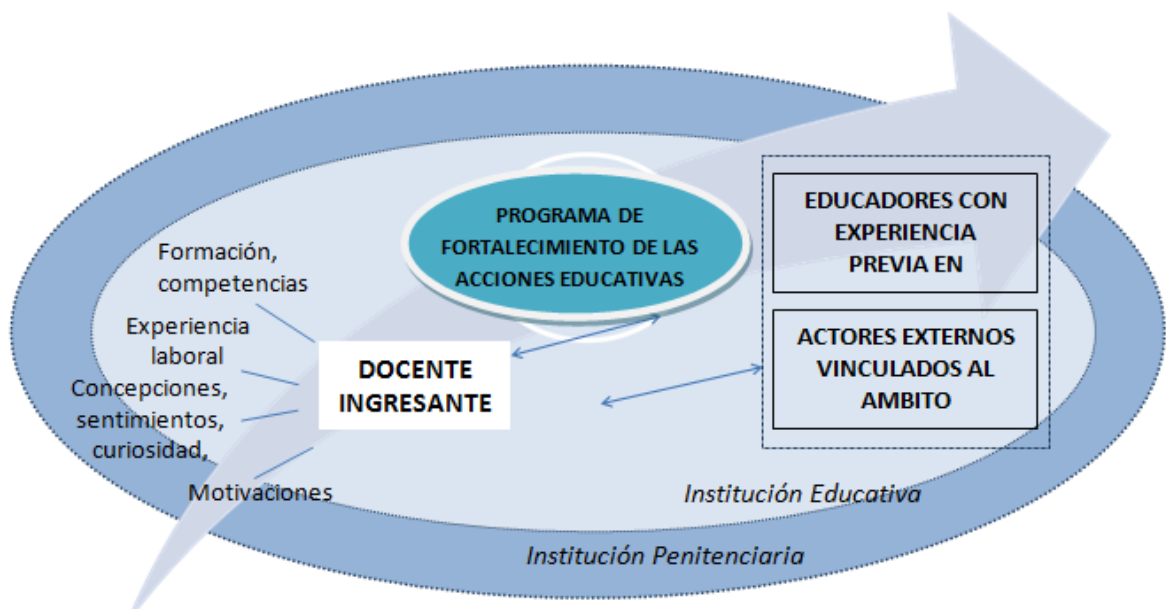
Los principales temas a abordar en esta instancia, están organizados en función de diferentes dimensiones: *dimensión contextual* (características de la institución cárcel y de la institución escuela, lógicas que imperan, leyes y normas que regulan las relaciones, procesos históricos, políticos, sociales y económicos que condicionan la educación en este ámbito, etc.) *dimensión subjetiva* (quién es el sujeto de encierro, condicionantes de la institución cárcel sobre ese sujeto, características del grupo de jóvenes estudiantes, procesos de despersonalización y desobjetivación, etc.) *dimensión educativa* (el aula en un penal, relación educativa, los desafíos para el docente, condicionamientos con los que se enfrenta el estudiante, concepciones de educación, de conocimiento, de estudiante, de hombre a formar, etc.) *dimensión relacional* (trabajo en red, articulación entre los diferentes niveles o instancias educativas, dicotomía adentro-afuera, etc.).

Modalidad de implementación: La modalidad de trabajo pensada para desarrollar esta formación es la modalidad taller, con una primera instancia de *presentación de experiencias* a través de una modalidad expositiva para luego introducir una instancia de *debate, discusión y trabajo en grupo*.

Recursos Materiales: espacio físico donde efectuar los encuentros.

Recursos humanos: Para fomentar la potencialidad de esta propuesta resulta pertinente involucrar actores externos e internos al EP6, de diversos niveles educativos, que vienen desempeñando tareas vinculadas a este ámbito en otras instituciones, que puedan contribuir y ser parte del proceso de formación. Además, puede estar acompañada de la intervención y el trabajo colaborativo con otros profesionales como Psicólogos, Psicopedagogos o Trabajadores Sociales para complementar y complejizar la mirada, enriquecer la propuesta y contribuir en el alcance de las acciones.

Cronograma: A lo largo de los dos primeros meses de ingreso se proponen encuentros intensivos de dos a cuatro horas de duración cada uno, con una frecuencia quincenal. Estos encuentros están pensados como parte de un proceso de acompañamiento a largo plazo destinado a atender el ingreso de los docentes como actores de la educación en el contexto penitenciario.



Esquema de Fortalecimiento del Ingreso a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

b) Fortalecimiento de las Prácticas Educativas en Contextos de Privación de la Libertad.

Objetivo: comprender y reflexionar de manera colaborativa las particularidades de las experiencias docentes de educación en cárcel y las situaciones que

emergen en el accionar cotidiano a fin de enriquecer y potenciar la práctica educativa diaria en este ámbito desde una concepción situada.

Líneas de trabajo y estrategias de acción: Una vez iniciado el ciclo lectivo correspondiente, y atravesado el *Programa de Fortalecimiento del Ingreso a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad*, se promoverá espacios de encuentro e intercambio entre docentes que se encuentran desarrollando prácticas educativas al interior del EP6, en diferentes niveles y modalidades de educación, con el propósito de generar un acompañamiento mutuo, de reflexionar y promover respuestas a inquietudes y problemáticas que van surgiendo en la práctica.

Los temas a abordar surgirán en función de la propia práctica, es decir, de cada experiencia educativa vivenciada por los mismos docentes, recuperándolas para comprender su idiosincrasia a través del intercambio y de la reflexión colectiva y para fortalecer las prácticas educativas particulares que permita avanzar conjuntamente.

Es deseable profundizar en temas que se dirijan a la planificación institucional, la selección y coherencia de contenidos en las propuestas curriculares, el perfil docente, el perfil del estudiante, las estrategias metodológicas y didácticas, el rescate de saberes previos, la evaluación, entre otros. También se propiciará la construcción colectiva de propuestas grupales destinadas a dar respuestas a necesidades o problemáticas identificadas en este contexto, favoreciendo de esta forma el trabajo en equipo, la apropiación de este espacio de encuentro y el empoderamiento de los actores afectados.

Modalidad de implementación: Los encuentros están destinados a fortalecer los intercambios y la dinámica grupal, orientando el análisis y la construcción de propuestas educativas, promoviendo la circulación de la palabra, la observación sistemática del acontecer grupal y una sistematización constante del desarrollo de cada encuentro y además se propone que cada docente evalúe de modo reflexivo su intervención en el aula, a fin de potenciar y favorecer su encuentro con el estudiante, como sujeto de aprendizaje, y con el contenido que se enseña.

Cronograma: Se planifican encuentros bimestrales, con modalidad taller, de aproximadamente dos horas de duración.

Recursos Materiales: espacio físico donde efectuar los encuentros.

Recursos Humanos: actores externos e internos al EP6, de diversos niveles educativos, que se desempeñan en este ámbito.

Cabe aclarar que el *Programa de Fortalecimiento de las Acciones Educativas en Contextos de Privación de la Libertad*, que involucran las estrategias a) y b), surge a partir de los relatos de docentes que enuncian el impacto que genera el ingreso a un ámbito con características particulares y con una dureza significativa y la profundización de la práctica en este ámbito, a partir de lo cual demandan una formación que los “prepare” para enfrentar la experiencia y empoderar su accionar.

- 2) **COMISION DE FORTALECIMIENTO DE LA GESTION EDUCATIVA**, espacio dirigido a promover la comunicación y la articulación entre el Área de Educación del EP6 y los coordinadores de lo educativo de los diferentes niveles y modalidades educativas (principalmente de nivel secundario y universitario y del CAJ).

Objetivo: A partir de la articulación de miradas y el trabajo colaborativo entre los actores implicados en la Educación en Contextos de Privación de la Libertad, generar condiciones que promuevan una mirada integral de lo educativo en este ámbito y propicien mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Líneas de trabajo y estrategias de acción: Como su denominación lo indica, constituye un espacio de gestión y negociación a través del cual es posible fortalecer el Programa y las estrategias anteriormente propuestas así como enriquecer las demás acciones vinculadas a la Educación en el EP6, a partir de la articulación entre la institución educativa y la institución penitenciaria, con lógicas opuestas y prácticas particulares que evidencian objetivos, concepciones e historias diferentes y hasta opuestas. La Comisión de Fortalecimiento de la Gestión Educativa constituye así un espacio a partir de lo cual se puede estar

generando las condiciones institucionales propicias para llevar adelante los planes de trabajo diseñados de manera colaborativa entre todos los actores implicados.

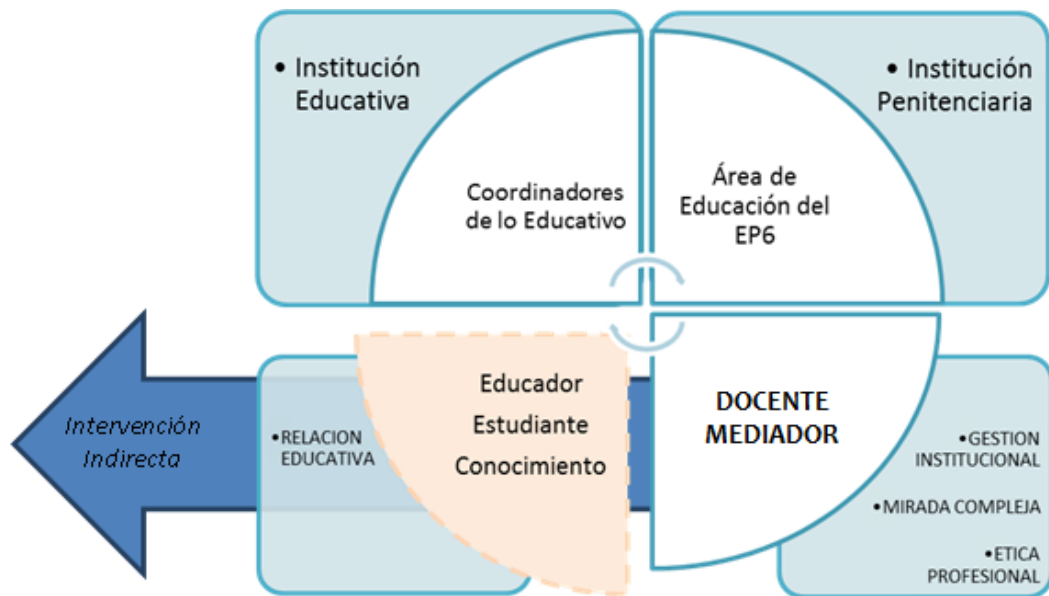
Modalidad de implementación: Para alcanzar los fines se proponen reuniones con representantes del área de educación y los coordinadores de lo educativo para compartir informes y evaluaciones que den cuenta de las cuestiones trabajadas en las diferentes instancias de encuentro con docentes, mostrando lo que se viene trabajando, los alcances y el impacto que están teniendo estas prácticas, así como también para proponer ideas, diseñar y ejecutar una planificación conjunta con propuestas de acción posibles de implementar en este contexto.

Este espacio de colaboración, podría estar encabezado por un docente que cumpla el rol de *mediador* y *promotor* de visiones compartidas que habilite *cambios* para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje al interior de la cárcel, repercutiendo de manera *directa* o *indirecta* en las prácticas educativas y en la relación educador-educando. Para ello será necesario mediar entre ambas instituciones, escuchar las inquietudes de cada una, hacer circular la palabra, esclarecer los sentidos de toda concepción o práctica, considerando siempre que la intersección entre ambas instituciones es la educación del sujeto privado de su libertad.

Recursos: documentos de análisis

Recursos humanos: Docente mediador, representantes de la educación pertenecientes al EP6 y coordinadores de los niveles educativos.

Cronograma: Reuniones trimestrales de dos horas de duración.



Comisión de Fortalecimiento de la Gestión Educativa

Es dable aclarar que esta propuesta surge a partir de la desarticulación y del trabajo aislado y fragmentado que predominan hoy en las prácticas educativas en el encierro carcelario, reconociendo la importancia de poder intercambiar ideas y experiencias desde una mirada colectiva, que indirectamente repercute sobre el mismo grupo de jóvenes que estudia en la cárcel.

3) SISTEMATIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD:

Objetivo: recoger los aspectos sistematizados tanto en las estrategias del Programa de Formación de los Educadores como en la Comisión de Fortalecimiento de la Gestión Educativa para generar conocimiento situado en función de las experiencias.

Líneas de trabajo y estrategias de acción: En función de los propósitos se entiende que la sistematización de las experiencias se orienta a la búsqueda de formas y modalidades de producción de conocimientos sobre las prácticas de intervención de una realidad específica. Sistematizar, entonces, implica reconstruir lo que sucedió en esos procesos sociales, ordenar los diferentes

elementos objetivos y subjetivos que intervinieron para comprender e interpretar los procesos y sacar lecciones de la propia práctica con el propósito de aprender críticamente de las experiencias.

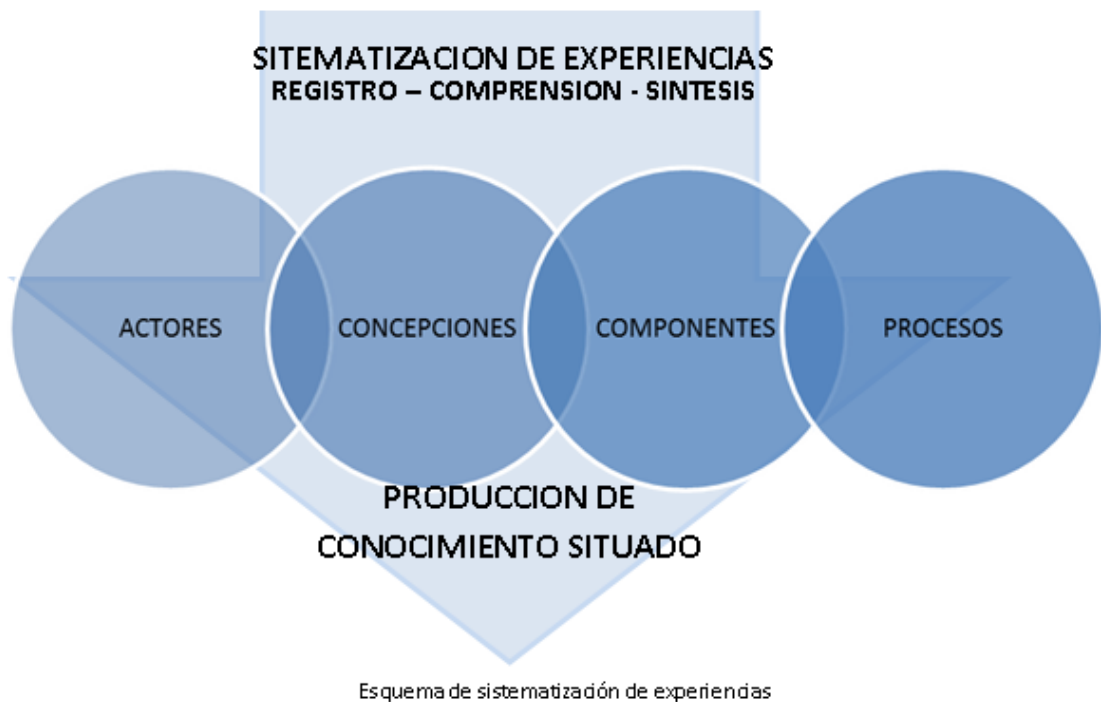
La inquietud de instalar y fortalecer una propuesta de este tipo surge en función de entender a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como ámbitos de intervención incipientes, ávidos de recibir aportes teóricos que fortalezcan las intervenciones en su interior y, a su vez, producir conocimiento que dé cuenta de las herramientas conceptuales, procedimentales y comunicacionales para enriquecer la reflexión y la intervención en ámbitos novedosos y complejos como el que está en cuestión.

Modalidad de intervención: Resulta fundamental establecer líneas de acción y roles específicos al interior del equipo de asesoramiento para desarrollar las diferentes acciones y concretar los objetivos del Programa de Formación y de la Comisión de Gestión Educativa. De esta forma, en cada instancia de las propuestas, uno de los miembros deberá asumir la función de sistematizador para registrar, comprender y sintetizar las experiencias de la práctica a través de la posición reflexiva como estrategia metodológica capaz de determinar el sentido, los componentes y procesos que intervienen en la práctica. A partir de los elementos registrados en la práctica, será necesario establecer momentos de análisis, comprensión y síntesis para ordenar los elementos sistematizados y comenzar a determinar líneas o ejes de producción de conocimiento.

Recursos humanos: Docente sistematizador.

Recursos materiales: Libro de registro/ notebook.

Cronograma: Se corresponde con los encuentros planificados del Programa de Formación y de la Comisión de Gestión Educativa.



- ✓ **GRUPO DE JÓVENES:** constituye el otro grupo de intervención, integrado por los jóvenes que actualmente se encuentran atravesando instancias educativas al interior del EP6, principalmente de nivel medio y superior pero también aquellos que se encuentran asistiendo a actividades no formales enmarcadas en el CAJ y quieran estar participando. Como se aprecia, las intervenciones construidas para trabajar con el grupo anterior remiten a intervenciones indirectas mientras que ahora se presentan propuestas de intervención directa dirigidas a responder a las demandas que los sujetos de aprendizaje contextualizado elaboran. En este sentido, las intervenciones con el grupo de jóvenes están dirigidas a atender las necesidades e identificar los elementos que condicionan sus procesos de aprendizaje y su Derecho a la Educación, considerando las demandas desde una mirada compleja y co-construyendo una representación compartida de la situación problemática, que admita un plan de acción integral y estratégico. En función de lo recuperado a lo largo del proceso de indagación, diversas estrategias de intervención asesora se proponen con este grupo a fin de:

- Promover espacios de acompañamiento de los estudiantes para fortalecer sus procesos de aprendizaje y su inserción social.

- Brindar herramientas para garantizar la inclusión social de los estudiantes a través de propuestas de orientación para la formación laboral y profesional.

PROGRAMA DE ORIENTACION EDUCATIVA Y LABORAL PARA LA INSERSION LABORAL Y LA INCLUSION SOCIAL.

Este programa involucra los siguientes proyectos:

- a) Proyecto de Acción Tutorial y Fortalecimiento del Trabajo Intelectual;
- b) Proyecto de Orientación Educativa y Orientación Laboral-Profesional para la Inserción Socio-laboral.

a) Proyecto de Acción Tutorial y Fortalecimiento del Trabajo Intelectual:

Objetivos: fortalecer los procesos de aprendizaje de los jóvenes que estudian en el EP6, focalizando en los procesos de lectura y escritura a través de un espacio de orientación educativa y acción tutorial construido colaborativamente con educadores dispuestos a asumir el rol de tutor.

Líneas de trabajo y estrategias de acción: para alcanzar los propósitos establecidos el espacio de Orientación Educativa y Acción Tutorial deberá consolidarse un espacio de acompañamiento del sujeto de aprendizaje a través de estrategias dirigidas a promover la construcción de competencias conceptuales, procedimentales, actitudinales y metacognitivas que le permitan avanzar en la construcción de aprendizajes significativos enriqueciendo así la relación con el objeto de conocimiento. La acción tutorial deberá constituirse en el espacio destinado a consolidar las estrategias de aprendizaje de los sujetos entendidas como los procedimientos que permiten controlar los propios procesos de aprendizaje.

Pero además, este espacio debe consolidarse como un lugar de acompañamiento y contención que le permita al sujeto construir las herramientas para comprender la realidad.

De esta forma, los encuentros estarán destinados a trabajar aspectos vinculados al enriquecimiento de los procesos de lecto-escritura y de orientación educativa con instancias de discusión y debate sobre temas que acontecen en la realidad.

Recursos humanos: docente tutor y alumnos de EP6.

Recursos: Espacio físico y material didáctico.

Cronograma: un encuentro semanal con una duración de dos horas. Esta propuesta se desarrollará a lo largo del ciclo lectivo.

b) Proyecto de Orientación Laboral y Profesional para la Inserción Socio-laboral:

Objetivo: Orientar al sujeto de aprendizaje contextualizado al trabajo, desde una visión crítica, solidaria y comprometida con la realidad social, promoviendo la consolidación de las competencias laborales desde sus saberes previos para mejorar su situación frente al trabajo.

Para ello será necesario, identificar capacidades personales que permitan a los sujetos acceder a las demandas del mercado de trabajo local y/o regional.

Líneas de trabajo y estrategias de acción: como puede apreciarse, la orientación se convierte en un puente entre la *necesidad*, la *formación* y el *mundo laboral*. Las posibilidades de una propuesta de inclusión e inserción dependen de la información que se tenga de los sujetos con los que se trabaja, de los requerimientos del mercado de trabajo y de la habilidad para vincular ambos aspectos. Contribuir en la profundización de esos aspectos ya no sólo desde una mirada ligada a lo educativo sino desde una mirada que la vincule con el trabajo, una mirada que nos vincule con el “afuera”.

De ahí la necesidad de establecer un plan de acción que contribuya en primer lugar a que cada sujeto pueda realizar el análisis de su propia situación y logre desarrollar una comprensión global del mercado laboral.

Para ello, será necesario incluir en los talleres temas destinados a fortalecer el conocimiento sobre el trabajo y a contribuir con las propuestas de formación laborales que se vienen desarrollando en el EP6, como: el trabajo, las

representaciones del mismo, conceptos para su comprensión, etc.; empleabilidad y trabajo independiente, diseño e implementación de emprendimientos, PYMES; cursos de Derechos Laborales y Sociales, Cursos de Economía Social, Cooperativismo y Asociativismo, Cursos de Seguridad e Higiene Laboral, etc. Temas del trayecto formativo flexibles que, a través de la reflexión y el intercambio colectivo con los participantes, pueden ir modificándose e incorporando nuevas propuestas más ajustadas.

Cronograma: se implementará la modalidad taller con encuentros semanales de cuatro horas de duración a lo largo de cuatro meses. De esta manera, la carga horaria total será de sesenta y cuatro horas reloj.

CONCLUSIONES FINALES

Como bien lo expresa Gentili (2000) la “normalidad” suele tener la capacidad de ocultar los acontecimientos; este estudio estuvo dirigido precisamente a tornar visible aquello que a simple vista no se estaba pudiendo “ver”.

En este sentido se parte por cuestionar el tema elegido. La educación en contextos de encierro como parte de los contextos diversos que establece la Ley de Educación Nacional, y particularmente la educación en contextos de privación de la libertad, resulta ser una realidad compleja, poco explorada, lo que constituyó todo un desafío para desenmarañar. Además la necesidad concreta y la intencionalidad definida, actuaban como ejes vertebradores de este proceso: ampliar la formación en un campo de intervención escasamente explorado, esto es, un ámbito potencial para el desarrollo del quehacer docente, con una posición profesional sustentada sobre las bases del compromiso social. Sin embargo, la “construcción” de conocimiento situado enfrenta muchos de los desafíos y dilemas, se encontró una cantidad de antecedentes y material teórico amplio, complejo y ajeno al campo de exploración que forma parte de la cotidianeidad, por lo que resultó un reto comenzar a apropiarse de conceptos y códigos que son parte del escenario de indagación, entre ellos conceptos legales, políticos, económicos, socio-culturales y hasta comunicacionales que desafiaron esquemas y estructuras de formación. También, la escasa experiencia y aporte del campo disciplinar inicial incentivó el compromiso para avanzar en la experiencia y puso en cuestión competencias de análisis, reflexión y construcción de alternativas en un ámbito específico.

Si bien la intencionalidad de la investigación estaba determinada, a la hora de definir el objeto de estudio no todo estaba tan claro, por lo que llevó mucho esfuerzo y tiempo delimitar el qué estudiar. En esta instancia de búsqueda y definición del objeto de estudio, el desafío se profundizó aún más frente al bagaje amplio y diversificado de información que iba recopilando. La construcción de preguntas de investigación y la posterior definición de objetivos generales y específicos, no estáticos sino flexibles a las condiciones que la realidad impone, ayudó ampliamente a avanzar en la cuestión y no quedar anclada al problema.

De la mano de esto, la definición del cómo recopilar la información y con qué herramientas constituyó también otro de los retos en este proceso de investigación en la medida que se comenzó a definir las herramientas de indagación antes de tener confirmado el escenario y los actores participantes del estudio. La falta de autorización por parte del EP6 o lo que es más preocupante, el silencio que hasta el momento mantienen frente a la autorización de ingreso, no sólo contribuye al silenciamiento de la realidad que caracteriza estos ámbitos sino además da cuenta de la complicidad por mantener el desconocimiento de lo que ocurre adentro de los muros. A pesar de ello, se avanzó en la investigación a partir de construcción de una red de relaciones que permitió escuchar la palabra de muchos actores que forman parte de la educación en el EP6 y que decidieron participar del estudio por decisión personal.

Partir de la escucha y la comprensión de esas voces con instrumentos de indagación pertinentes, en este caso con entrevistas en profundidad y otras herramientas, permitió rescatar las experiencias y apreciar las significaciones, representaciones, sentimientos y acciones que están en juego en los espacios educativos de un penal. Pero además, permitió delimitar las necesidades y reconstruir junto a estos actores las demandas concretas que emergen en estos ámbitos para construir propuestas ajustadas a las mismas.

Por otro lado, después de haber recolectado la información y los datos del escenario en cuestión, enfrenté un nuevo inconveniente, sintetizar la información y establecer prioridades en la construcción de categorías de análisis. En este sentido, el problema no fue la falta de identificación de categorías para ordenar los datos sino el establecimiento de un orden de prioridad capaz de sintetizar la información. Solo volviendo a los objetivos de la investigación se ordenaron los datos recogidos para avanzar y superar este obstáculo.

En lo que respecta a investigar y apreciar los beneficios que la Universidad Siglo 21 habilita mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación a la educación desarrollada en este contexto, enunciado como uno de los objetivos específicos del presente Trabajo Final de Graduación, cabe destacar que si bien se han encontrado experiencias en el campo de Educación Virtual dentro de este contexto, aún constituye un escenario poco explorado por lo que mediante este estudio no se hallaron pruebas contundentes que permitan un análisis profundo sobre este punto en particular.

Sin embargo, luego de analizar las particularidades del contexto intramuro, se cree que indudablemente la Plataforma Virtual mediada por TICs de la Universidad Siglo 21, más específicamente la educación Virtual EDH (Educación Distribuida Home) contribuirían a mejorar la calidad de la educación dentro del EP6 en lo que respecta al Nivel Universitario.

Ampliar las especificidades y beneficios de esta modalidad constituye un posible objetivo para próximos estudios, ya que la virtualidad a través de las tecnologías de la Información y la Comunicación resultan un medio viable a potenciar y un canal alternativo de capacitación y nuevas experiencias dentro de Contextos de Privación de la Libertad.

Por último, otro dilema fue el definir y construir propuestas para la mejora de los procesos educativos del EP6. Para superar este desafío, se retomaron las necesidades expresadas por las diferentes voces del estudio como problemas y se configuraron en demandas concretas a las cuales se debía dar algún tipo de respuesta y analizar las condiciones para generar alternativas de mejora viables.

En algún apartado de este trabajo ya se remarcó que no se desconoce el delito, ni se lo niega, con la elección del tema de investigación se pretende luchar por el derecho a la educación de todos los ciudadanos, derecho que nadie puede negar pero, sin embargo, puede verse coartado. Se entiende a su vez que trabajar sobre el “margen del margen” de la sociedad, tal como lo manifestaba uno de los coordinadores de lo educativo, es un duro proceso pero no se puede no entender a través de estas experiencias el valor que tiene emprender procesos de mejora en los lugares que sostienen al sujeto, lo forman y construyen junto a él las principales herramientas para que luego pueda emprender su propia lucha, es decir, no se puede dejar de considerar el lugar de la familia y de la escuela como principales instituciones con las que se encuentra todo sujeto desde el inicio pero, a su vez, tenemos que saber que las formas con las que estas y otras instituciones han llegado hasta nuestros días están demandando procesos de cambio para poder responder a las mismas condiciones que la realidad cambiante demanda. Para ello, se necesita un pueblo consciente, despierto pero principalmente organizado, que comprenda su lugar en el mundo y que comprenda que los cambios no se consiguen desde las individualidades. Como decía

Freire (2013) “Los hombres no se hacen en el silencio sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión”, de lo contrario seremos sombras...

Volaban a tu sombra, con los ojos abiertos...

Gonzalez (2012)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ávila, O. (2007) Reinenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero, R.; G. Diker, y G. Frigerio. Las formas de lo escolar. Del estante Editorial. Buenos Aires.
- Baquero, R., Diker G., Frigerio, G. (2007) La forma de lo escolar. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Bazán Campos, D. (2008) El oficio del pedagogo: Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela. 1° ed. Homo Sapiens ediciones. Rosario.
- Bauman, Z. (2005) Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Blazich, G. (2007) *La educación en contextos de encierro*. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 44 (53-60)
- Brocca, M., Morales M. Plaza V. y L. Cruzafulli (2014) Policía, Seguridad y Código de Faltas. *Mirar tras los muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. 1ª ed.-Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. (427-480). <http://www.unc.edu.ar/extension-unc/vinculacion/observatorio-ddhh/informe-mirar-tras-los-muros/capitulo-iv/policia-seguridad-y-codigo-de-faltas-magdalena-brocca-susana-morales-valeria-plaza-y-lucas-crisafulli>
- Chaiklin, S. y J. Lave. (comps.) (2001) Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Correa A.; J. Perano; Barreto I. y otros. (2012) Derecho a la educación en cárcel. Monitoreo de Educación de Nivel Primario Servicio Penitenciario Córdoba Capital. En *Revista Interferencia*, Vol 1, N°3 (35-52).

- Cravero Bailetti C. (2012) Mujeres, encierro carcelario y educación. El caso de los talleres universitarios en la cárcel de máxima seguridad para mujeres. Maestría en Investigación Educativa. Mención Socio-antropológica. Informe Final de Tesis. Consultado Noviembre 23, 2016 de <http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/484>
- Dallorso, N. (2014) ¿De qué se habla y qué se calla cuando se habla de inseguridad? En *Voces en el Fénix*. Año V. N°34. Abraham Leonardo Gak.
- Daroqui, A. (2002). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. Ed. Lugar.
- Daroqui, A. y otros. (2006) Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarceladas en la Argentina. Una investigación socio-jurídica. Ed. Omar Favale. Buenos Aires.
- Elliott, J. (1991) El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, Madrid.
- Foucault, M. (2006) Vigilar y Castigar. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (2013) La educación como práctica de la libertad. 2° ed. 4° reimp. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- (2014) Pedagogía de lo oprimido. 1° ed. (especial). Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- (2014) Cartas a quien pretende enseñar. 1° ed. (especial). Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Gentili, P. (2000). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Pablo Gentilli (Comp.) Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Buenos Aires.
- Goffman, E. (2006) Estigma: la identidad deteriorada. 1°Ed. 10° Reimp. Amorrourtu. Buenos Aires.

- González G. (2014) Policía y procedimientos masivos en sectores sociales y urbanos excluidos. En *Voces en el Fénix*. Año V. N°34. Abraham Leonardo Gak.
- Kessler, G. (2009) El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito. 1° Ed. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- (2010) Sociología del delito amateur. 1°ed. 2° reimp. Paidós. Buenos Aires.
- Krichesky, M. (coord.) (1999) *Orientación y Tutoría en los sistemas educativos*. En *Proyectos de Orientación y Tutoría*. Paidós. Buenos Aires.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Sancionada en 2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Presidencia de la Nación, República Argentina.
- Ley de Ejecución de la Pena. 24.660. 1996.
- Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad N° 26695.
- Luque, L. y J. Perano (2014) Las Cárceles en Córdoba. *Mirar tras los muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. 1ª ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. (129-214). Consultado Diciembre 11, 2016 de http://issuu.com/observatorioderechoshumanos/docs/mirar_tras_los_muros_primer_a_parte
- Miner, A. (2012) Educación en Contexto de Encierro. Programas de educación de adultos en las Cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad. Tesina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2004) Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios. Consultado Marzo 31, 2017 de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/ed_pen/pen_sv.pdf

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010) Colección Pensar y Hacer Educación en Contextos de Encierro. Buenos Aires. Consultado Febrero 26, 2017 de <https://bibliotecasabiertas.wordpress.com/2013/10/24/modulos-del-postitulo-en-contextos-de-encierro/>
- Montero A. (2014) Policía y jóvenes. Orden social, inseguridad y violencia institucional. En *Voces en el Fénix*. Año V. N°34. Abraham Leonardo Gak.
- Mouzo K.y M. Galvani (2014) La “resocialización” carcelaria. Su permanencia y sus cambios. En *Voces en el Fénix*. Año V. N°34. Abraham Leonardo Gak.
- Observatorio de Derechos Humanos UNRC (2013) *Condiciones de detención en la Unidad Penitenciaria N° 6 de Río Cuarto*. Consultado en Noviembre 07, 2016 de <http://www.unc.edu.ar/extension-unc/vinculacion/observatorio-ddhh/informe-mirar-tras-los-muros/capitulo-ii/condiciones-de-detencion-en-la-unidad-penitenciaria-6-de-rio-cuarto>
- Pegoraro, J. (2014) El control y el orden social. La funcionalidad de la desigualdad social y de las ilegalidades. En *Voces en el Fénix*. Año V. N°34. Abraham Leonardo Gak.
- Programa UBA XXII (2006) *La Universidad en la Cárcel*. Libros de Rojas. Buenos Aires.
- Ranguini V. (2014) La redefinición de las relaciones de gobierno y el desbloqueo del problema de la (in)seguridad en la última década. En *Voces en el Fénix*. Año V. N°34. Abraham Leonardo Gak.
- Rascován, S. (1998) Campos de intervención en Orientación Vocacional. La escuela, un espacio privilegiado. En *Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Sacristán G. (1988) *El currículum: una reflexión desde la práctica*. Morata, Madrid.
- Sautu, R, P. Boniolo, P. Dalle y R. Elbert. 2005. *Manual de metodología*. CLACSO. Buenos Aires.

- Scarfó, F. J. (2008). La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: garantía de una igualdad sustantiva. En Educación en prisiones en Latinoamérica. (pp.195) Brasilia. Unesco-OEI-AECID.
- Scarfó, F. J. (2003) El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la Educación en Derechos Humanos (EDH). En Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos), N° 36 Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos. San José, Costa Rica. [URL: http://www.uned.es/dpto-derecho-politico/ascar.pdf](http://www.uned.es/dpto-derecho-politico/ascar.pdf). Consultado el 26 de octubre de 2016.
- Scarfó, F. J., Inda, M. A., & Dappello, M. V. (2013) Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. Consultado Agosto 10, 2016 de <http://new.pensamientopenal.com.ar/sites/default/files/2013/10/situacion06.pdf>
- Scarfó, F. (2002) El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH)*. N° 36 (pp. 292-324)
- Scarfó, F. (2008) Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires. (pp. 143) La Plata. Editorial Universitaria de La Plata.
- Teriggi, F. (1999) *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Santillana. Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003) Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Vogliotti, A. (2009) *¿Quién 'fracasa' en la escuela?* Conceptos, representaciones, prácticas y estudios. 1° Ed. Jorge Sarmiento Editor. Córdoba
- Wacquant, L. (2000) Las cárceles de la miseria. Ed. Manantial.

Ysaacson, N. (2008) Educación en cárceles: sistematización de una experiencia. La mirada de los actores. Tesis de Maestría en Gestión del Desarrollo Territorial en la facultad de Ciencias Económicas de la UNRC.

Zayat P, Ferrer M, Stacnaro M. y J. Bornancini (2012) Veo veo ¿Qué ves?: Los imaginarios de docentes y estudiantes acerca de los presos, indígenas y pobres. 1° ed. Editorial Socialudos. Córdoba.

Ziperovich, C. (2004) Comprender la complejidad del aprendizaje. Educando Ediciones, Córdoba.

Sitios Web consultados:

www.unc.edu.ar/extension/vinculacion/universidad-sociedad-y-carcel

<http://www.cba.gov.ar/vercanal.jsp?idCanal=64765>

http://www.gesec.com.ar/?page_id=72

<http://inecipcba.wordpress.com/about/>

www.cba.gov.ar

<http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/programa-universitario-en-la-carcel>

<http://www.unc.edu.ar/extension-unc/vinculacion/universidad-sociedad-y-carcel/sentido-del-programa>

<http://www.youtube.com/watch?v=3IMmoqPGVBs>

<http://www.telediariodigital.net/2013/05/convocan-a-familiares-de-presos-por-eleestado-de-la-carcel-de-rio-cuarto/>

<http://estadistica.cba.gov.ar/Sociedad/Seguridad/tabid/153/language/es-AR/Default.aspx>

http://www.puntal.com.ar/imprimir_noticia_portal.php?id=4884

<http://www.unciencia.unc.edu.ar/2014/agosto/los-derechos-de-los-reclusos-en-las-carceles-de-cordoba> 07 de marzo 2015

<http://www.lmcordoba.com.ar/nota.php?ni=177719>

<http://www.revistaajo.com.ar/notas/2606-en-este-siglo-la-revolucion-se-hace-tomando-el-saber.html>

<http://marchadelagorra.org/por-que-vinimos-a-la-8-mdlg/>

<http://www.mpeargentina.com.ar/2014/12/marcha-de-la-gorra/>

<http://www.diarioregistrado.com/sociedad/107950-empleadores-deberan-pagar-aguinaldo-y-vacaciones-a-los-presos-que-contratan.html>

ANEXO – MODELOS DE ENTREVISTAS

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD SERVICIO PENITENCIARIO N°6 DE LA CIUDAD DE RÍO CUARTO

ENTREVISTA A ESTUDIANTE

ENTREVISTA N°:.....
FECHA:.....

¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tenes? ¿De dónde sos?

a. DIMENSION DE TRAYECTORIA EDUCATIVA

1. Me gustaría saber un poco de tu experiencia escolar ¿puede ser?:
¿fuiste a la escuela? ¿Hasta qué grado? ¿Cómo fue tu experiencia allí,
como la viviste? ¿Repetiste alguna vez? ¿Qué era lo que más te
gustaba en la escuela? ¿Por qué?

b. VALORACIÓN ACERCA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN ESTE CONTEXTO

1. En general, ¿qué sentido tiene la *educación* tiene en tu vida? ¿Qué
significa para vos ir a la **Escuela/Universidad** acá en la cárcel? ¿Por qué
y para qué vas? ¿Asistís regularmente? Contame como es ir a la
escuela acá.
2. ¿Por qué una escuela en la cárcel? ¿Es posible construir *espacios de
libertad* a través de la educación? ¿Cómo? ¿Está presente esta
intención en los agentes educadores?
3. ¿Cómo te enteraste de que podías estudiar? ¿Circulan noticias de las
ofertas educativas en los pabellones?
4. ¿Existen requisitos para poder ingresar y permanecer en la
Escuela/Universidad? ¿Qué hiciste vos para entrar en la
Escuela/Universidad desde acá? ¿Qué te motivó y por qué decidiste
inscribirte? ¿Qué es lo que más rescatas de esta experiencia como
estudiante en este lugar?

5. Además del Primario, Secundario y de la Universidad, ¿Qué otras experiencias educativas desarrollan acá? ¿Elegiste alguna? ¿Cuál y por qué? (EDUCACION NO FORMAL)
6. ¿Qué cosas hacen con cada docente/tallerista? ¿Qué es lo que más te gusta de eso?
7. Si comparamos la experiencia educativa que tuviste afuera con la que tenés acá dentro ¿cómo las describirías? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?
8. Más allá del aula educativa ¿qué otros espacios utilizan para seguir aprendiendo/estudiando? ¿Qué le cambiarías a la **Escuela/Universidad** acá dentro?
9. Las notas que obtenes como alumno ¿son incorporadas a tu legajo penitenciario? ¿Qué representa eso para vos?
10. ¿Has notado algún cambio en vos desde que comenzaste a estudiar acá?
11. Me gustaría saber si comparten clases o talleres con las chicas que se encuentran detenidas en este establecimiento. (SI LA RESPUESTA ES **NEGATIVA** INDAGAR QUE PIENSAN AL RESPECTO)
12. En materia educativa ¿sabés que ocurre cuando hay traslados o cuando algún estudiante sale en libertad? ¿Qué condiciones existen actualmente para garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes?
13. ¿Te parece que la Educación puede ser LA herramienta para la *inclusión social*? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad valoras como facilitadores de esa *inclusión*? ¿Qué crees que obstaculiza ese proceso? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué?
14. ¿Basta con llevar la educación a la cárcel para garantizar esta inclusión social? ¿Qué otros factores pensás que son necesarios para un proceso de inclusión efectivo?
15. En estas contexto ¿piensas que se garantiza la igualdad de oportunidades a través de la educación?

16. Al interior de la **Escuela/Universidad** ¿trabajan con las problemáticas relacionadas con el encierro institucional? La educación al interior de los muros ¿tuvo alguna vez una instancia de reflexión sobre estos temas?
17. ¿Cómo te llegó la noticia de que la **Universidad** estaba en la cárcel?
(SOLO ESTUDIANTE UNIVERSITARIO)
18. ¿Estas aprendiendo cosas nuevas? ¿Cuáles? ¿Qué importancia tienen para vos esos nuevos aprendizajes? ¿Crees que sirven para tu vida? ¿Por qué y para qué?

c. DIMENSION RELACIONAL (adentro/afuera)

1. ¿Podrías explicarme con se da la relación entre vos y tu docente?
2. Desde la experiencia educativa en este contexto ¿Has tenido algún tipo de contacto con el afuera, con algún docente, con estudiantes de otras instituciones, con organizaciones sociales, etc.?

d. DIMENSION PERSONAL (sólo si se da un clima distendido, un espacio de confianza)

1. Acerca de tu familia ¿cómo está compuesta? ¿Tenés hijos? ¿Cuántos?
2. ¿Cuánto tiempo hace que estas acá, en este penal?
3. ¿A que te dedicabas antes de ingresar a la cárcel?
4. ¿Podrías contarme que diferencia hay entre estar procesado y condenado?
5. **Para vos ¿Cuál es el valor social que adquiere la educación al interior de los muros?**
6. **¿Pensaste que habría sido de vos sin esta oportunidad?**

**EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD
SERVICIO PENITENCIARIO N°6 DE LA CIUDAD DE RÍO CUARTO**

ENTREVISTA A TALLERISTA

ENTREVISTA N°.....

FECHA.....

e. DIMENSIÓN PERSONAL E INSTITUCIONAL

1. ¿Cómo te llamas? ¿A qué te dedicas laboralmente/cuál es tu profesión? ¿Hace mucho tiempo que trabajas en esta institución? ¿Cómo fue que ingresaste? ¿En qué otras instituciones desempeñas tu rol?
2. ¿Qué te generó saber que ibas a entrar a dar clases a la cárcel? ¿Qué fue lo primero que sentiste? ¿Cómo repercutió esa decisión en tu entorno laboral y familiar?
3. ¿Por qué decidiste ser tallerista, en la cárcel? ¿Te gusta? ¿Por qué? ¿Qué es lo que *más* y lo que *menos* te atrae del rol que desempeñas?
4. ¿Por qué y para qué enseñas en la cárcel? ¿Por qué la educación en la cárcel?
5. Para vos ¿qué es la cárcel y por qué/para qué nació? ¿Qué es el delito? ¿Quiénes son los que hoy están presos? ¿Qué sentido adopta hoy la cárcel en relación al sistema penitenciario de los `90?
6. ¿En qué medida el código de faltas y la Ley de Merodeo de nuestra provincia no son parte de la VIGILANCIA PERMANENTE de las clases populares? ¿En qué medida constituyen la materialización de la TOLERANCIA CERO, mecanismo de represión y política de acción frente a los sectores vulnerados?
7. ¿Ha cambiado tu rol de educador a partir de esta experiencia? ¿De qué manera?
8. ¿Qué piensan los estudiantes acerca de ofertas educativas como estas, como es el caso de tu taller?

9. ¿Cómo consideras a los estudiantes que están privados de su libertad?
¿Qué pensás de ellos? ¿Esa imagen es la misma que tenías antes de entrar a dar clases?
10. En este contexto de privación de la libertad ¿se pueden generar espacios de libertad a través de la educación? ¿Cómo? ¿Esta presente esta intención en los agentes educadores?
11. ¿Considerás que se garantiza la igualdad de oportunidades a través de la educación?
12. ¿Te parece que la *Educación* puede ser LA herramienta para la *inclusión social*? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad valoras como facilitadores de esa *inclusión*? ¿Qué crees que obstaculiza ese proceso? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué? ¿Qué otros aspectos te parecen que son necesarios para un proceso de inclusión efectivo?
13. Para vos ¿cuál es el *valor social* que adquiere la educación al interior de los muros?
14. ¿En que medida la practica educativa contribuye a tornar visibles (o invisibles) los procesos sociales, políticos, económicos que generan marginación y exclusión? ¿De qué manera la educación puede desnaturalizar, deconstruir esos procesos?
15. Hoy por hoy, los medios de comunicación, los políticos y hasta los vecinos del barrio discuten el problema de la *in-seguridad*. Las ideas del encierro constituyen las respuestas más recurrentes. En este marco, el encarcelamiento ¿puede considerarse como la única respuesta frente al fenómeno de la inseguridad y la delincuencia? ¿por qué?

f. DIMENSIÓN DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE

1. ¿Has recibido algún tipo de capacitación? ¿En qué consistió? ¿Fue suficiente y/o pertinente para desarrollar tus actividades? ¿Quién se las ofreció? **SI NO RECIBÍÓ:** ¿por qué crees que no se recibe esa capacitación? ¿Lo consideras necesario?

g. DIMENSIÓN DE ORGANIZACIÓN, PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES

19. ¿Qué cantidad de estudiantes asisten a tu taller? ¿Varones y mujeres?
¿Cómo se seleccionaron? ¿Esa cantidad de estudiantes se ha mantenido? ¿La asistencia es regular? ¿Algunos dejaron de asistir?
¿Sabes cuáles fueron los motivos? ¿Cuentan con algún tipo de estrategia o medida para hacer frente a esta situación (A NIVEL INSTITUCIONAL O A NIVEL DE SU TALLER)?
20. ¿Tenés algún tipo de programación en la que explicitas las tareas que programas con los estudiantes? ¿Supervisan tu propuesta educativa?
¿Quién? ¿De qué forma?
21. ¿Cuáles son concretamente las prácticas o actividades que le ofreces a los estudiantes? ¿Dónde las realizan?
22. ¿Contás con los materiales necesarios para desarrollar tu taller?
¿Cuáles? ¿Quién te los facilita?
23. ¿Has previsto y desarrollado algún tipo de vinculación con otros talleres no formales y/o con la educación formal?
24. ¿Evaluás periódicamente los logros educativos de tu taller? ¿De qué manera?
25. ¿Qué situaciones benefician u obstaculizan el desarrollo del taller?

h. DIMENSIÓN RELACIONAL (adentro/afuera)

1. ¿Cómo es tu relación con los estudiantes? ¿Cuál es el vínculo con la directora del área de educación? ¿Y con los demás talleristas o docentes de la institución?
2. ¿Contás con alguna instancia de intercambio con otros talleristas y actores de la institución (PROFESIONALES, DIRECTORA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN, DOCENTES DE EDUCACIÓN FORMAL)?

¿Ofreces alguna actividad concreta que vincule de alguna forma a los estudiantes internos con el afuera?

**EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD
SERVICIO PENITENCIARIO N°6 DE LA CIUDAD DE RÍO CUARTO**

ENTREVISTA A DOCENTE

ENTREVISTA N°.....

FECHA.....

i. DIMENSIÓN PERSONAL E INSTITUCIONAL

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu profesión? ¿Hace mucho que trabajas en la cárcel? ¿Cómo fue que te incorporaste? ¿En qué otras instituciones desempeñas tu rol?
2. ¿Qué materia tenés a cargo? ¿Coincide con las que das afuera? ¿Qué similitudes y diferencias identificas en los procesos atravesados en uno y en otro ámbito?
3. ¿Por qué decidiste ser docente de esta institución? ¿Te gusta? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más y lo que menos te atrae del rol que desempeñas?
4. ¿Qué te generó saber que ibas a entrar a dar clases a la cárcel? ¿Qué fue lo primero que sentiste? ¿Cómo repercutió esa decisión en tu entorno laboral y familiar?
5. ¿Por qué y para qué enseñas en la cárcel? ¿Por qué la educación en la cárcel?
6. ¿Por qué crees que estudia la gente que está privada de su libertad?
7. A una docente del Programa UBA XXII (Edith Litwin) se le pidió opinión acerca de esta afirmación: *"la lógica del encierro o de la "institución total" como decía Goffman, puede producir en la relación docente alumno algo así como "errores de identificación". Porque tal vez, el profesor ve en el alumno preso a una pobre persona y el alumno interno ve en el profesor una especie de guía espiritual"*. ¿Qué opinas vos al respecto? ¿Percibiste algo así en tu experiencia? ¿Te pasó algo similar alguna vez?
8. A partir de tu trayectoria docente dentro de esta institución ¿ves cambios entre el inicio del programa y hoy?

9. A partir de tu experiencia docente ¿Cómo describirías tu rol antes y después de dar clases en la cárcel? ¿Cambiaron tus actividades, concepciones y percepciones sobre la educación?
10. ¿Cómo consideras a los estudiantes que están privados de su libertad? ¿Qué pensás de ellos? ¿Esa imagen es la misma que tenías antes de entrar a dar clases?
11. ¿Tuviste alguna vez reticencia a dar clases a algunos estudiantes?
12. ¿En qué medida el contexto carcelario condiciona el enseñar y el aprender dentro del penal? ¿Cómo generar un pensamiento crítico y emancipatorio en una institución con estas condiciones (edilicias, de seguridad, con una lógica específica, una función social determinada, etc.)? ¿Hasta qué punto el aula de un penal puede neutralizar la lógica penitenciaria?
13. ¿Cuál es la especificidad en el enseñar y en el aprender en el aula de un penal? ¿Te sentís de la misma forma enseñando dentro de esta aula que en aulas de afuera? ¿Por qué?
14. ¿Qué sentido adquiere la autoridad al interior del aula?
15. ¿Qué sentido asume la imaginación y la creatividad al interior del aula? (recordando la experiencia de los talleres de arte en un penal de Córdoba donde la creatividad se veía limitada a lo concreto del aula, es decir, a los objetos más próximos con los que se vinculaba a diario el estudiante: sillas, mate, ventilador, rostros, pava, etc.)
16. Además del contenido específico de tu materia ¿Qué otros conocimientos o saberes intentas promover? ¿Cómo te posicionas frente a aquellas cuestiones que exceden lo educativo?
17. En este contexto de privación de la libertad ¿se pueden generar espacios de libertad a través de la educación? ¿Cómo? ¿Esta presente esta intención en los agentes educadores?
18. ¿Consideras que se garantiza la *igualdad de oportunidades* a través de la educación?
19. ¿Te parece que la *Educación* puede ser LA herramienta para la *inclusión social*? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la Educación en

Contextos de Privación de la Libertad valoras como facilitadores de esa *inclusión*? ¿Qué crees que obstaculiza ese proceso? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué? ¿Qué otros aspectos te parecen que son necesarios para un proceso de inclusión efectivo?

20. Para vos ¿cuál es el *valor social* que adquiere la educación al interior de los muros?

j. DIMENSION CONTEXTUAL

1. Para vos ¿qué es la cárcel y por qué/para qué nació? ¿Qué es el delito? ¿Quiénes son los que hoy están presos? ¿Qué sentido adopta hoy la cárcel en relación al sistema penitenciario de los `90?
2. Poder articular la Escuela/Universidad y la cárcel requiere del diseño y la implementación de políticas públicas ¿en qué medida la Ley de Educación Nacional N° 26.206 contribuye a esa articulación?
3. ¿En qué medida el código de faltas y la Ley de Merodeo de nuestra provincia no son parte de la VIGILANCIA PERMANENTE de las clases populares? ¿En qué medida constituyen la materialización de la TOLERANCIA CERO, mecanismo de represión y política de acción frente a los sectores vulnerados?
4. ¿En que medida la practica educativa contribuye a tornar visibles (o invisibles) los procesos de exclusión y marginación? ¿De qué manera la educación puede desnaturalizar o deconstruir esos procesos?
5. Hoy por hoy, los medios de comunicación, los políticos y hasta los vecinos del barrio discuten el problema de la *in-seguridad*. Las ideas del encierro constituyen las respuestas más recurrentes. En este marco, el encarcelamiento ¿puede considerarse como la única respuesta frente al fenómeno de la inseguridad y la delincuencia? ¿por qué?

k. DIMENSIÓN DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE

1. ¿Qué se requiere de quien va a enseñar a la cárcel?

2. ¿Qué categorías conceptuales/teóricas te sirven más para entender lo que ves y sentís dentro y lo que ves y sentís fuera?
3. ¿Qué herramientas de tu formación de grado reconoces como facilitadoras del rol docente? Desde tu experiencia ¿Qué otros aportes a la formación profesional consideras necesarios para trabajar en contextos como este?
4. ¿Has recibido algún tipo de capacitación? ¿En qué consistió? ¿Fue suficiente y/o pertinente para desarrollar tus actividades? ¿Quién te la ofreció? **SI NO RECIBIO** ¿Por qué crees que no se recibe esa capacitación? ¿Lo consideras necesario?
5. ¿Desarrollas alguna tarea de investigación en relación a tu práctica? ¿Cuál? ¿Cómo? ¿Qué tipo de reflexiones haces en relación a tu práctica docente? ¿Ya venías trabajando con problemáticas relacionadas con el encierro institucional?

I. DIMENSION DE ORGANIZACIÓN, PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES

26. ¿Qué cantidad de estudiantes asisten a tu clase? ¿Varones y mujeres? ¿Esa cantidad de estudiantes se ha mantenido en el año académico? ¿La asistencia es regular? ¿Algunos dejaron de asistir? ¿Cuáles fueron los motivos? ¿Cuentan con algún tipo de estrategia o medida para hacer frente a esta situación?
27. ¿Cuáles son los objetivos que perseguís en el dictado de la asignatura? ¿Supervisan tu propuesta educativa? ¿Quién? ¿De qué forma?
28. ¿Podrías contarnos como se desarrolla una clase común aquí adentro? ¿Cuáles son concretamente las actividades que le ofreces a los estudiantes?
29. ¿Qué inquietudes encontrás en el alumnado?
30. ¿Qué recursos didácticos empleas? ¿Quiénes te los facilitan? ¿De qué métodos/estrategias te vales?

31. Además del aula ¿Qué otros espacios utilizan para promover el proceso de enseñanza y el de aprendizaje?
32. ¿Cuentan con acceso a la RED (inter-intranet)? ¿Crees que es necesario el acceso a ciertos sitios de la red? ¿Por qué?
33. ¿Evalúas periódicamente los logros educativos de tu clase? ¿De qué manera lo haces? ¿Qué tipo de instancias evaluativas has previstos para el año escolar?
34. ¿Qué situaciones benefician u obstaculizan el desarrollo de una clase?
35. ¿Qué pasa cuando hay traslados?

m. DIMENSION RELACIONAL (adentro/afuera)

1. ¿Cómo es tu relación con los estudiantes? ¿Cuál es el vínculo con la directora del área de educación? ¿Y con los demás docentes o talleristas de la institución?
2. Con respecto al rol docente aquí dentro ¿tienen alguna instancia de reflexión compartida con otros docentes y responsables de la educación en este contexto? ¿Cuáles son los aspectos centrales que abordan (relacionales, pedagógicos, organizacionales)? ¿Cómo describirías el vínculo con todos estos actores?
3. ¿Ofreces alguna *actividad concreta* que vincule de *alguna forma* a los estudiantes internos con el afuera?

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD SERVICIO PENITENCIARIO N°6 DE LA CIUDAD DE RÍO CUARTO

ENTREVISTA A COORDINADOR

ENTREVISTA N°.....

FECHA.....

a. DIMENSIÓN PERSONAL E INSTITUCIONAL

21. ¿Cómo te llamas? ¿A qué te dedicas laboralmente/cuál es tu profesión? ¿Cuál es el rol que desempeñas concretamente (en relación a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad)? ¿Cómo definirías ese rol—MEDIADOR, PROMOTOR, FACILITADOR, ARTICULADOR—¿Cómo fue que iniciaste tu labor? ¿En qué otras instituciones desempeñas tu rol?
22. ¿Qué te generó saber que ibas a trabajar en la cárcel? ¿Qué fue lo primero que sentiste? ¿Cómo repercutió esa decisión en tu entorno laboral y familiar? **(PARA LOS QUE NO TIENEN UN INGRESO PERMANENTE:** Respecto a tu labor de coordinador ¿cómo repercutió en tu entorno laboral o familiar? ¿Qué opiniones surgieron al respecto?)
23. ¿Qué es lo que más te atrae del rol que tenes que desempeñar? ¿Por qué?
24. ¿Por qué y para qué es necesaria la educación en la cárcel? ¿Por qué decidiste asumir el rol que te vincula con la Educación en Contextos de Privación de la Libertad?
25. ¿Por qué crees que estudia la gente que está privada de su libertad?
26. ¿Qué se requiere de quien va a enseñar a la cárcel? ¿Cuál es el ideal de docente para que se desarrolle en la institución cárcel? ¿Alguno se negó a dar clases en esta institución?
27. ¿Cómo sonó al principio llevar la Educación (Primaria, Secundaria o la Universidad) a la cárcel? ¿Cuánto tiempo hace que está institución funciona en el Establecimiento Penitenciario N° 6? ¿Hubo alguna resistencia para concretar esta entrada? ¿Esa resistencia fue sólo del

- Servicio Penitenciario o (Escuela Primaria-Secundario o la Universidad) también manifestó algún tipo de desacuerdo?
28. (SOLO PARA COORDINADOR DE UNIVERSIDAD) ¿Desde que área de la Universidad se inserta el proyecto-programa de Educación en Contextos de Privación de la Libertad?
 29. ¿Cómo fue evolucionando la matrícula? ¿Con que cantidad de alumnos cuentan actualmente? ¿La asistencia es regular? ¿Algunos dejaron de asistir? ¿Cuáles fueron los motivos? ¿Cuentan con algún tipo de estrategia o medida para hacer frente a esta situación?
 30. A partir de tu trayectoria como coordinador dentro de esta institución ¿ves cambios entre el inicio del programa y hoy?
 31. A partir de tu experiencia laboral en/con este ámbito ¿Cómo describirías tu rol antes y después de esta experiencia en cárcel? ¿Cambiaron tus actividades, concepciones y percepciones sobre la educación?
 32. ¿Te parece que la Educación puede ser LA herramienta para la inclusión social? ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad valoras como facilitadores de esa inclusión? ¿Qué crees que obstaculiza ese proceso? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué? ¿Qué otros aspectos te parecen que son necesarios para un proceso de inclusión efectivo?
 33. ¿En qué medida el contexto carcelario condiciona el enseñar y el aprender dentro del penal? ¿Cómo generar un pensamiento crítico y emancipatorio en una institución con estas condiciones (edilicias, de seguridad, con una lógica específica, una función social determinada, etc.)? ¿Hasta qué punto el aula de un penal puede neutralizar la lógica penitenciaria?
 34. En este contexto de privación de la libertad ¿se pueden generar espacios de libertad a través de la educación? ¿Cómo? ¿Esta presente esta intención en los agentes educadores?
 35. ¿Consideras que se garantiza la igualdad de oportunidades a través de la educación?

36. Para vos ¿cuál es el *valor social* que adquiere la educación al interior de los muros?

b. DIMENSION CONTEXTUAL

6. Para vos ¿qué es la cárcel y por qué/para qué nació? ¿Qué es el delito? ¿Quiénes son los que hoy están presos? ¿Qué sentido adopta hoy la cárcel en relación al sistema penitenciario de los `90?
7. ¿Sabes qué diferencia hay entre estar procesado y condenado?
8. Poder articular la Escuela/Universidad y la cárcel requiere del diseño y la implementación de políticas públicas ¿en qué medida la Ley de Educación Nacional N° 26.206 contribuye a esa articulación?
9. ¿En qué medida el código de faltas y la Ley de Merodeo de nuestra provincia no son parte de la VIGILANCIA PERMANENTE de las clases populares? ¿En qué medida constituyen la materialización de la TOLERANCIA CERO, mecanismo de represión y política de acción frente a los sectores vulnerados?
10. ¿En que medida la practica educativa contribuye a tornar visibles (o invisibles) los procesos de exclusión y marginación? ¿De qué manera la educación puede desnaturalizar o deconstruir esos procesos?
11. Hoy por hoy, los medios de comunicación, los políticos y hasta los vecinos del barrio discuten el problema de la *in-seguridad*. Las ideas del encierro constituyen las respuestas más recurrentes. En este marco, el encarcelamiento ¿puede considerarse como la única respuesta frente al fenómeno de la inseguridad y la delincuencia? ¿por qué?

c. DIMENSIÓN DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE

6. ¿Qué categorías conceptuales/teóricas te sirven más para entender lo que ves y sentís dentro de este ámbito y lo que ves y sentís fuera?
7. ¿Qué herramientas de tu formación de grado reconoces como facilitadoras del rol que desempeñas en esta institución? Desde tu experiencia ¿Qué otros aportes a la formación profesional consideras necesarios para trabajar en contextos como este?

8. ¿Has recibido algún tipo de capacitación? ¿En qué consistió? ¿Fue suficiente y/o pertinente para desarrollar tus actividades? ¿Quién te la ofreció? **SI NO RECIBIO** ¿por qué crees que no se recibe esa capacitación? ¿Lo consideras necesario?

d. DIMENSION DE ORGANIZACIÓN, PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES

36. Cuando un estudiante se encuentra cursando alguna materia/carrera ¿qué ocurre en situación educativa si es trasladado a otro penal? ¿cuál es el procedimiento que se efectúa?
37. Además del aula ¿conoces otros espacios que utilizan docentes y estudiantes para promover el proceso de enseñanza y el de aprendizaje? ¿Qué ocurre con las carreras/materias que exigen aplicación práctica de los contenidos teóricos (laboratorios, practicos)?
38. ¿Cuentan con acceso a la RED (inter-intranet)? ¿Crees que es necesario el acceso a ciertos sitios de la red? ¿Por qué?
39. ¿Cómo caracterizarías el aula como el espacio educativo primordial en la cárcel?
40. Queres comentarnos alguna otra cuestión a en relación a esta dimensión ORGANIZACIÓN/PROGRAMACION Y DESARROLLO.

e. DIMENSION RELACIONAL (adentro/afuera)

4. ¿Cómo es tu relación con los estudiantes y con los docentes? ¿Cuál es el vínculo con la directora del área de educación, con los profesionales?
5. ¿Tienen alguna instancia de reflexión compartida con otros docentes y responsables de la educación en este contexto? ¿Cuáles son los aspectos centrales que abordan (relacionales, pedagógicos, organizacionales)?

¿Pensas que es necesario realizar *actividades concretas* que vinculen de *alguna forma* a los estudiantes internos con el afuera?

**EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD
SERVICIO PENITENCIARIO N°6 DE LA CIUDAD DE RÍO CUARTO**

ENTREVISTA A DIRECTORA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN

ENTREVISTA N°:

FECHA:

n. DIMENSION PERSONAL E INSTITUCIONAL

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu profesión? ¿Hace mucho que trabajas en esta institución? ¿y en otras? ¿Cómo fue que te incorporaste?
2. ¿Por qué decidiste desempeñarte profesionalmente en este ámbito? ¿Qué te generó saber que ibas a entrar a trabajar a un establecimiento penitenciario? ¿Qué fue lo primero que sentiste? ¿Cómo repercutió esa decisión en tu entorno laboral y familiar?
3. ¿Qué entiendes por Educación en Contextos de Privación de la Libertad?
4. ¿Por qué crees que estudia la gente que está privada de su libertad?
5. ¿Cuáles son sintéticamente tus funciones y/o responsabilidades aquí? ¿Cómo describiría tu función en relación al proceso educativo de los estudiantes internos?
6. ¿Te gusta el rol que desempeñas en la institución? ¿por qué? ¿qué es lo que más te atrae?
7. A partir de tu trayectoria dentro de esta institución ¿ves alguna mejora en relación a la educación en este ámbito?
8. Además del primario, secundario y universidad ¿qué otras experiencias educativas se desarrollan acá?
9. ¿Qué instituciones están a cargo del nivel primario, secundario y universitario en esta institución? ¿Cuentan con Institutos de nivel terciario? ¿Qué organizaciones son las que ofrecen educación no formal?
10. ¿Cómo fue evolucionando la matrícula en los diferentes niveles educativos?

11. ¿Qué cantidad de alumnos asisten a las ofertas educativas formales y no formales? ¿Esa cantidad de estudiantes se ha mantenido en el año escolar? ¿La asistencia es regular? ¿Algunos dejaron de asistir? ¿Cuáles fueron los motivos? ¿Cuentan con algún tipo de estrategia o medida para hacer frente a esta situación?
12. ¿Cuál es la especificidad en el *enseñar* y en el *aprender* en el aula de un penal?
13. ¿Cuál es el ideal de docente para que se desarrolle en la institución? ¿Qué se requiere de quien va a enseñar a la cárcel?
14. ¿Existe algún criterio de selección de los docentes?
15. ¿Qué pasa cuando hay traslados?
16. ¿Cómo es que surge la necesidad de traer la Universidad a esta institución?
17. En el caso del nivel universitario ¿qué carreras son las elegidas por los estudiantes? ¿Todas las carreras universitarias pueden realizarse bajo esta modalidad?
18. ¿Qué aspectos de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad valora para la *inclusión* de los sujetos internos? ¿Qué aspectos valora negativamente? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué?
19. A partir de tu desempeño como directora del área de educación de este establecimiento ¿Cómo describirías tu rol antes y después de esta experiencia en la cárcel? ¿Cambiaron tus actividades, concepciones y percepciones sobre la *educación*?

o. DIMENSION DE CAPACITACION Y FORMACION PERMANENTE

9. ¿Has recibido algún tipo de capacitación? ¿En qué consistió? ¿Fue suficiente y/o pertinente para desarrollar tus actividades? ¿Quién se las ofreció? **SI NO RECIBIO** ¿por qué crees que no se recibe esa capacitación? ¿Lo consideras necesario?
10. ¿Qué categorías conceptuales/teóricas te sirven para entender lo que ves y lo que sentís dentro de este ámbito y lo que ves y sentís fuera?

11. ¿Qué herramientas en la formación de grado reconoces como facilitadoras en el rol docente? Desde tu experiencia ¿Qué otros aportes a la formación profesional consideras necesarios para trabajar en contextos como este? ¿Por qué?

p. DIMENSION DE ORGANIZACIÓN, PROGRAMACION Y DESARROLLO DE ACTIVIDADES

1. ¿Cuál es el espacio con el que cuentan para *Educación*? ¿Cómo organizan los distintos niveles educativos y ofertas educativas no formales en función de este espacio? ¿Esta estructura favorece el proceso de enseñanza y el de aprendizaje?
2. ¿Cómo se gestionan los materiales (bibliografía, recursos didácticos y tecnológicos, librería, útiles escolares)?
3. ¿Cuentan con acceso a la RED (inter/intranet)?
4. ¿Cómo caracterizarías el aula como el espacio educativo primordial en la cárcel?

q. DIMENSION RELACIONAL (adentro/afuera)

6. Con respecto al proceso de educación desplegado aquí dentro ¿tienen alguna instancia de reflexión compartida con docentes y demás actores involucrados en la educación en este ámbito? ¿Cuáles son los aspectos centrales que abordan (relacionales, pedagógicos, organizacionales, formación/capacitación)? ¿Cómo describirías el vínculo con todos estos actores?
7. ¿Cómo evalúas la articulación entre los diferentes actores?
8. La escuela dentro de la cárcel ¿se vincula con diferentes sectores de la comunidad (organizaciones barriales, estudiantiles, gremiales o con otras instituciones)? ¿A través de qué actividades?
9. ¿Hay algún tipo de vínculo en materia educativa con las familias de los internos o con el afuera? ¿Apelan al trabajo en red para fortalecer el proceso educativo? ¿De qué manera?