



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

La educación en contextos de encierro

Escuelas que dan segundas oportunidades

Juana Milagros Ramallo

Legajo: 27158

Mentoras: Graciela Cappelletti - Mercedes Di Virgilio

Buenos aires, 31 de julio de 2019

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
LISTA DE ABREVIATURAS	4
INTRODUCCIÓN	5
Planteo del problema	7
El currículum y la enseñanza como parte esencial de la escuela	11
METODOLOGÍA	15
CAPÍTULO 1	21
CÁRCEL Y ESCUELA	21
Trayectoria de cada institución y sus relaciones	21
La escuela en la cárcel	27
CAPÍTULO 2	37
APORTES DE LA NORMATIVA Y DEL DISEÑO CURRICULAR	37
Leyes nacionales	38
Leyes provinciales	44
Resoluciones nacionales y provinciales sobre educación en contexto de encierro	47
Resoluciones nacionales y provinciales sobre educación de jóvenes y adultos	51
CAPÍTULO 3	61
CURRÍCULUM VIVIDO	61
La escuela N° 721	61
¿Cómo se enseña?	62
CAPÍTULO 4	89
CONCLUSIONES	89
BIBLIOGRAFÍA	98
Anexo	102

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecerles a mis mentoras, por haberme acompañado en todo el proceso de elaboración de este trabajo.

A Mercedes Di Virgilio, por confiar en mí, por inspirarme y alentarme a elegir este tema que era tan interesante y desafiante.

A Graciela Cappelletti, por orientarme y acompañarme en esta última etapa y desde que ingresé a la universidad. Gran parte de mi decisión de estudiar en la universidad se debe a mi primera conversación con ella.

A la Universidad de San Andrés, por permitirme ser parte de la comunidad y abrirme las puertas al apasionante mundo de la educación.

A todos mis profesores que me inspiraron a aprender en todo momento. Especialmente quiero agradecer a Graciela Frigerio, por escucharme cuando comenzaba este trabajo y ofrecerme consejos que han sido de suma utilidad.

A la Fundación Bunge y Born, por la confianza que depositaron en mí y por su enorme generosidad al beneficiarme con una beca.

A mi familia y amigos, que me apoyaron en todo momento y me escucharon atentamente cuando compartía mis aprendizajes y descubrimientos.

A la Fundación Espartanos, por abrirme sus puertas y enseñarme todo lo que se del ámbito carcelario. Agradezco la oportunidad de haber aprendido de tantas personas con las que me encontré dentro de la cárcel. Especialmente, quiero agradecerles a Santiago Cerrutti y a Pablo Montemurro por la ayuda que me brindaron para poder realizar esta investigación.

Por último, quiero agradecerles a Laura y Gisela, las maestras que me recibieron en sus clases con tanto amor.

LISTA DE ABREVIATURAS

Consejo Federal de Educación (CFE)

Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE)

Diseño Curricular para el Nivel Primario de Educación de Adultos (DCPA)

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)

Escuela Educación Primaria de Adultos (EEPA)

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN)

Resoluciones (RES)

Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB)

Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP)

Unidad Penitenciaria Bonaerense (UPB)



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto busca investigar una modalidad del sistema educativo: la educación en contextos de encierro. Para llevarlo a cabo, nos enfocamos en las unidades penitenciarias. El interés por este tema surge de mi participación en el anexo femenino de la Unidad Penal N° 47, a través de un taller realizado con la Fundación Espartanos. Esta Fundación surge en el año 2009 por iniciativa de Eduardo Oderigo, un abogado penalista que al visitar una cárcel por primera vez plantea un proyecto para mejorar la situación de los y las internos/as. Así fue como comenzó a ir semanalmente a la Unidad N° 48 de San Martín a ofrecer entrenamientos de rugby. Si bien el pilar de la Fundación comenzó siendo el deporte, a medida que avanzaban los años se sumaron la espiritualidad y la educación. Esta última, comenzó a ocupar un lugar central. La Fundación definió que, para participar de los entrenamientos de rugby, los internos debían continuar sus estudios.

Mi voluntariado en la Fundación comienza en abril del año 2017 a raíz de mi interés por conocer y participar de alguna actividad en una unidad penal. Luego de conversaciones con Eduardo Oderigo, conocido de mi familia, conformamos un equipo de mujeres de diferentes profesiones y edades (abogadas, comunicadoras sociales, psicólogas) y empezamos a dar un taller en la Unidad N° 47. Este estaba pensado como un espacio de diálogo y contención para las mujeres que habían comenzado los entrenamientos de rugby durante el año 2016.

El vínculo con lo educativo existió desde un principio, dado que el taller fue encarado como un espacio de educación no formal. Sin embargo, también existía un interés hacia el ámbito formal porque en el taller surgían historias sobre la escuela; era evidente que esta ocupaba un lugar importante en la rutina de la cárcel. Las internas contaban historias, por ejemplo, de la relación con los compañeros, con los maestros y maestras, y compartían preocupaciones como la imposibilidad de acceder a la escuela, porque “las mujeres del servicio no las llevaban”.

A diferencia de lo que ocurre en las escuelas extramuros¹, las escuelas que están ubicadas en unidades penitenciarias presentan varias complejidades: están agrupadas en la modalidad de educación en contextos de encierro, que, a su vez, forma parte de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). Los sujetos que atienden a estas escuelas en general no han tenido una experiencia educativa exitosa, por lo que puede resultar más complejo el aprendizaje y la enseñanza. Además, la toma de

¹ Nos referimos con este término a las escuelas que no forman parte de los contextos de encierro.

decisiones sobre lo que allí sucede se dificulta porque estas dependen tanto del Ministerio de Justicia como del Ministerio de Educación, o la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE) en el caso de unidades provinciales. A partir de esto, nos preguntamos: ¿los procesos educativos en las cárceles son más complejos que en otros espacios por el tipo de sujeto al que albergan? ¿Qué rol cumple la escuela dentro de la cárcel? ¿Cómo se gestionan las instituciones que intervienen, dado que se trata de una escuela dentro de una cárcel? ¿Cómo impacta esta doble pertenencia en la enseñanza? ¿Influye la reformulación curricular que se está llevando a cabo? ¿Cómo?

De aquí surge el interés de esta investigación en tomar como eje de análisis la educación en el ámbito carcelario. Para llevarla a cabo, elegimos como caso único a la escuela de la Unidad Penitenciaria Bonaerense N° 47. Nos enfocamos en el nivel primario porque es relevante indagar cómo se enseña a jóvenes y adultos que han transitado la escuela primaria varios años atrás. Además, la revisión curricular afecta a este nivel educativo.

Con referencia a lo planteado, definimos los objetivos del proyecto de la siguiente manera: analizar el rol que cumple la escuela dentro de la cárcel, observar y problematizar cómo se enseña allí.

Interesa recordar que tanto la institución carcelaria como la institución educativa surgen en la misma época: la consolidación de los estados nacionales, con el objetivo de contribuir al orden social. Si bien son instituciones con características y objetivos diferentes, el hecho de que surjan en el mismo momento –de cierto modo- las vincula. Sin embargo, con el paso del tiempo y dado que la sociedad está en constante cambio, sus roles se han ido transformando.

Consideramos que este tema tiene importancia en la sociedad actual porque la educación en contexto de encierro es una modalidad del sistema educativo con un alto grado de complejidad debido a sus condiciones y a la población que atiende. Nuestro objetivo es facilitar al lector el acercamiento al tema, así como dar visibilidad a la formación en este contexto.

Asimismo, actualmente el tema adquiere relevancia dado que el gobierno de la provincia de Buenos Aires está implementando el nuevo Diseño Curricular para la educación primaria de jóvenes y adultos. Este nuevo diseño necesariamente impacta en las definiciones de la enseñanza en las cárceles, ya que la educación en contextos de encierro forma parte de la modalidad de la EPJA.

Para realizar esta investigación, analizamos diferentes leyes, resoluciones y documentos tanto nacionales como provinciales y, el Diseño Curricular para el Nivel Primario de Educación de Adultos (DCPA). Si bien nuestro foco está puesto en la provincia de Buenos Aires, es imprescindible considerar la normativa federal que enmarca a la provincial. A su vez, combinamos este análisis con la producción de información primaria a través de observaciones de clases.

El desarrollo de la investigación es presentado en cuatro capítulos diferentes. En el primer capítulo, presentamos una breve trayectoria histórica de la institución carcelaria y de la educativa con la intención de problematizar el vínculo complejo que tienen actualmente. Específicamente, buscamos describir el papel de la escuela dentro de la cárcel, a lo largo de diferentes años y en distintos contextos. En el segundo capítulo, realizamos un análisis de la normativa y del Diseño Curricular, con la intención de reconocer qué rol se le da a la escuela desde esta perspectiva y cómo se plantea la enseñanza. En un tercer capítulo, describimos más detalladamente el caso que tomamos para esta investigación, es decir, la Escuela de Educación Primaria de Adultos (EEPA) N° 721 de la Unidad Penitenciaria N° 47 de San Martín, dependiente del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). Además, presentamos las observaciones de clase con su respectivo análisis. Por último, en un cuarto capítulo, describimos las conclusiones alcanzadas.

Planteo del problema

Para avanzar en el desarrollo de la investigación recuperamos aportes de diferentes disciplinas vinculadas a las ciencias de la educación: la sociología y la pedagogía. A partir de dichos aportes, buscamos problematizar la relación que existe entre la cárcel y la escuela.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta cómo se presenta el vínculo cárcel-escuela y/o educación desde un marco legal. La educación es un derecho consagrado en la Constitución Nacional; específicamente, el artículo 14 sostiene que todos los habitantes de la nación gozan de los derechos de enseñar y aprender. Cabe preguntarnos, entonces, si la escuela cumple el rol de garantizar el acceso a la educación de los ciudadanos y, más aún, de los sujetos que se encuentran en las unidades penitenciarias. Para abordar esta pregunta, más adelante analizamos la normativa federal y provincial.

En segundo lugar, estudios foucaultianos explican que las sociedades disciplinarias propias de la modernidad son las que promovieron la creación de “instituciones como la cárcel y la escuela, que se caracterizan por la fabricación de cuerpos sometidos y ejercitados (Foucault, 1987 citado por Frejtman y Herrera, 2010: 60). Esto ofrece un indicio de que la escuela y la cárcel surgen en paralelo, como instituciones que tienen la finalidad de vigilar y encauzar la conducta de los sujetos. Por un lado, la cárcel aparece como la institución necesaria para encauzar la conducta de los que fallan al contrato necesario para poder vivir en sociedad. Por otro, la escuela surge como la institución que educa a los habitantes para hacerlos ciudadanos de la nación. Si bien sabemos que el concepto de educación es muy amplio, el planteo de Kant (1980 en Meirieu, 1998) acerca de que “el hombre es el único ser susceptible de educación” y de que “el hombre no puede hacerse hombre más que por la educación” (28) nos ayuda a pensar en la idea de la educación como acción sobre los hombres para hacer de ellos algo distinto.

Si consideramos a la educación en el marco de la escuela, lo planteado inaugura la exigencia de una clausura que es común a todas las instituciones modernas, se crea un “lugar diferenciado de todos los demás y cerrado sobre sí mismo: la fábrica para la producción económica, la cárcel para la corrección del desviado-delincuente, la escuela para la enseñanza” (Frejtman y Herrera, 2010: 68). Como mencionamos, estas instituciones se crean en el contexto de la conformación de los estados nacionales, como espacios esenciales para agrupar a los individuos y formarlos de modo que se mantenga el orden social.

En el caso de la institución carcelaria la forma de mantener el orden social surge a partir de privar de la libertad al que falla a la ley, se busca castigarlo para que comprenda que lo que hizo no corresponde. El concepto de castigo diferencia a la sociedad disciplinaria de otras épocas:

“Si anteriormente el cuerpo y el dolor eran los objetivos últimos, ahora el castigo deberá actuar en profundidad sobre el alma, el corazón, el pensamiento, la voluntad, las disposiciones. En este sentido, la evidencia de la prisión va más allá de la sola privación de libertad. La cárcel se constituye en un aparato capaz de “transformar” a los individuos. La prisión no sólo encierra, sino que apunta a corregir, y este es el fundamento que la ha hecho posible y perdurable” (Frejtman y Herrera, 2010: 69)

Desde este punto, una primera relación entre la escuela y la cárcel radica en que ambas instituciones se caracterizan por trabajar en la transformación de los sujetos. Si bien este planteo es abstracto, la intención de este proyecto es mencionar el concepto de educación desde una mirada global para luego llegar a un enfoque particular. Es decir,

definimos qué entendemos como educación en general para luego sumergirnos en la escuela y a continuación en el aula. Proponemos delimitar el concepto de educación desde una serie de definiciones que nos ayudan a abordar nuestro objeto de estudio.

Entendemos por educación al

“trabajo jurídico y político de crear condiciones para una filiación simbólica que nos permita reconocernos como semejantes sin obligarnos a borrar las diferencias, al tiempo que garantice que las diferencias no devengan la sede de una desigualdad” (Frigerio, 2004: 26)

Con esta definición, la educación se vuelve un concepto que abarca más espacios que el escolar. Nos referimos a la educación de esta forma porque nos brinda la posibilidad de pensar el rol que ocupan las personas y las instituciones a la hora de lograr esta filiación simbólica que nos hace relacionarnos como sujetos semejantes a la vez que diferentes. Además, esta conceptualización nos permite acercarnos a las complejidades que tiene el trabajo de la educación, porque

“no es solo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito” (Meirieu, 1998: 24-25).

Este autor menciona la importancia de la educación como el proceso de introducción de un sujeto a un universo cultural, que le permite entender el mundo que lo rodea. Específicamente, saber de dónde viene, cuál es la historia que tiene detrás y, qué sentido tiene esa historia, para poder proyectar la suya de ahí en adelante. En línea con esto, Meirieu menciona que:

“la educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como <<sujeto en el mundo>>: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro (1998: 70).

Es posible vincular este planteo del autor con la intención transformadora que tienen en cierto punto la cárcel y la escuela. Esta intención es fácilmente reconocible en la escuela porque su función principal la educación de los sujetos que la atraviesan, en cambio, en el caso de la cárcel esto no aparece tan visible. Sin embargo, como desarrollaremos a continuación, ambas instituciones se proponen, en algún punto y desde lados distintos, la educación de las personas.

Para presentar el caso de la institución carcelaria nos remitimos a los planteos de Foucault (1987). Como postula el autor, la prisión se constituye en el exterior del aparato judicial en una época en donde se elaboraron procedimientos para repartir a los

individuos, fijarlos y “distribuirlos espacialmente, clasificarlos, educar su cuerpo, codificar su comportamiento, mantenerlos siempre en visibilidad, constituir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza” (Foucault, 1987: 233). Sumado a esto, el filósofo menciona que en el viraje de los siglos XVIII y XIX surge una nueva legislación que “define el poder de castigar como una función general de la sociedad que se ejerce de la misma manera sobre todos sus miembros” (233). El hecho de que se considere a la prisión como un castigo igual para todos surge de que la privación de la libertad aparece como la pena por excelencia, por ser un bien que le pertenece a todos de la misma manera.

En referencia a lo anterior, Foucault (1987) especifica que “la evidencia de la prisión se funda también sobre su papel, supuesto o exigido, de aparato de transformar los individuos” (234). Es este punto el que nos interesa, dado que nos hace pensar que en cierto punto la prisión tiene una función *educativa*, en el sentido de que se propone cambiar algunos aspectos de los sujetos que ingresan. “En suma, el encarcelamiento penal, desde el principio del siglo XIX, ha cubierto a la vez la privación de la libertad y la transformación técnica de los individuos” (235). En base a estos planteos, será interesante analizar cómo hace la prisión para transformar a los sujetos y qué herramientas utiliza para llevarlo a cabo. Esta situación es la que nos lleva a preguntarnos cuándo surge la escuela dentro de la cárcel, qué rol cumple dentro de esta y cómo enseña para lograr lo que quiere.

Para desarrollar en profundidad qué rol tiene la escuela dentro de la cárcel comenzamos por preguntarnos, en líneas generales, qué rol cumple la escuela fuera de la cárcel. Por un lado, desde la perspectiva de autores funcionalistas como Davis y Moore (1999), podemos entender a la escuela y, específicamente, al sistema educativo con dos roles fundamentales: el de distribuir a la población en distintas posiciones sociales y el de legitimar ciertas posiciones por sobre otras. Para llevar esto a cabo, existen dos factores que determinan el rango relativo de los diferentes puestos. El primer factor es la importancia funcional diferencial: esto implica que hay ciertos puestos en la sociedad que son esenciales porque cumplen una función específica y central. Por esta razón, una sociedad debe generar estrategias para garantizar que las personas que ocupen estos puestos sean lo suficientemente idóneas como para hacerlo de la mejor manera. El segundo factor es la escasez diferencial de personal: este plantea la diferencia entre puestos más esenciales (que requieren determinadas habilidades), y puestos menos esenciales. Lo que se plantea es que los puestos que requieren más capacitación serán

mejor premiados a modo de motivar y asegurarse que los sujetos que los ocupen lo hagan de forma funcional a la sociedad.

Por otro lado, nos remitimos a lo que plantean autores marxistas porque definen la función de la escuela como aquella que distribuye a los sujetos en el mercado de trabajo. El planteo de Althusser (1988) es un ejemplo de esto. Él sostiene que “en la escuela se aprenden habilidades, pero también las “reglas” del buen uso, es decir las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a “ocupar” (9).

Por su parte, Bowles y Gintis (1999) hacen una analogía entre el sistema educativo y el mundo del trabajo. Describen cómo cada nivel educativo prepara específicamente para un estrato distinto. En los niveles más bajos de jerarquía de la empresa se destaca el respeto por las reglas, en los medios la dependencia y la capacidad para operar sin supervisión constante y, en los altos se fomenta la interiorización de las normas. De modo análogo, en los últimos años del bachillerato se tiende a limitar y canalizar las actividades de los estudiantes, continuando por el sistema educativo se da lugar a una actividad más independiente y menos supervisión. De este modo, las escuelas “mantienen constantemente su control sobre los estudiantes. Conforme dominan un tipo de reglamentación conductual se les permite pasar a la siguiente o bien se les encauza al nivel correspondiente en la jerarquía de la producción” (1999: 151).

Estos planteos son útiles porque nos permiten reconocer que la escuela tiene estrechas relaciones con la estructura social. En el marco de nuestro proyecto esto muestra las complejidades que tiene la escuela como institución en sí y su rol como distribuidora de pos. A su vez, este planteo contribuye a entender que una escuela inmersa en otra institución, como la cárcel, tendrá otras especificidades y complejidades.

El currículum y la enseñanza como parte esencial de la escuela

Contextualizamos la educación en el marco de la escuela y decidimos hacer foco en el rol que esta ocupa dentro de la cárcel desde el análisis del currículum y la enseñanza.

Una primera conceptualización de currículum que es útil en el marco de nuestro proyecto proviene de lo que postula Feldman (2010). Él menciona que, de acuerdo con las opciones que se tomen, el currículum tratará de pesar en los procesos de selección, organización y, en diferentes unidades temporales, de secuenciación. El autor menciona que, algunos son muy detallados y otros muy generales y aclara que cuantos más elementos de organización y secuenciación incorpore un currículum mayor es su

intención de condicionar los procesos de planificación institucional e individual (Feldman, 2010).

Para profundizar esta conceptualización retomamos los planteos de Bernstein (1985) acerca del currículum y del conocimiento educativo. Entendemos que este último “es uno de los mayores reguladores de la estructura de la experiencia” (215) y que, a partir de este, uno puede preguntarse cómo ciertas formas de experiencia, identidad o relación social se cambian o mantienen.

Tomamos el concepto de conocimiento educativo porque Bernstein menciona que el currículum “define lo que cuenta como conocimiento válido” (1985: 215). Además, entiende al currículum “inicialmente en términos del principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos se presentan en relaciones especiales entre sí” (op.cit). En base a esta definición, el autor muestra que uno puede analizar el currículum a partir del tiempo que se le dedica a cada contenido y, teniendo en cuenta si estos son obligatorios u opcionales. A su vez, Bernstein establece que las relaciones entre contenidos pueden analizarse en base a si presentan una relación abierta o cerrada con otros contenidos. Si los límites entre un contenido y otro están claramente delimitados y separados decimos que presentan una relación cerrada entre sí, en cambio, si los límites son reducidos observamos una relación abierta (1985: 216).

Por último, dos conceptos de Bernstein (1985) que son útiles para entender el análisis que desarrollaremos más adelante son: la clasificación y la enmarcación. El primer concepto se refiere al “grado de mantenimiento de los límites entre contenidos” (216). El segundo concepto se refiere al “grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica” (op.cit.). En relación con esto, Bernstein enfatiza que la estructura básica del currículum es dada por las variaciones en la fuerza de la clasificación.

A partir de estos planteos, reconocemos la importancia que tiene el currículum a la hora de analizar una institución educativa. Según su estructura se define la libertad de acción que tienen los actores que forman parte de la escuela. Además, el currículum se presenta como un elemento que regula, en mayor o menor medida, la organización de la institución y específicamente, de la enseñanza.

Consideramos importante ubicarnos en un enfoque de enseñanza para la diversidad porque los alumnos de las escuelas de las cárceles son jóvenes y adultos que han tenido historias y trayectorias escolares diferentes. Entendemos a las trayectorias escolares

como: “recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (Terigi, 2014: 73). La gran mayoría de los jóvenes y adultos que habitan las cárceles no transitó una trayectoria escolar teórica (Terigi 2008, en Terigi 2014). Es decir, no siguió la progresión lineal que propone el sistema: cumplir los tiempos marcados, la edad establecida, continuar los cursos año a año sin repetir, finalizar los niveles y haber alcanzado los aprendizajes que establece el curriculum (Terigi, 2014). En este punto, Terigi sostiene que: “gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que puede denominarse trayectorias no encauzadas²” (2014: 74).

Para los alumnos que transitan ese tipo de trayectorias, aprender con una pedagogía diseñada para alumnos que transitan una trayectoria escolar teórica se vuelve insostenible. Como retoma Terigi,

“el niño de once o doce años que, por diversos avatares de su trayectoria, se encuentra en el primer grado de la escuela primaria, plantea una perturbación al funcionamiento estándar del sistema y al saber profesional docente, del mismo modo que el adolescente con conocimientos endebles escolarizándose en mitad del nivel primario (...) En la experiencia de muchos sujetos, esta perturbación del sistema termina resolviéndose por la vía del abandono” (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009; Gutiérrez y Puentes, 2009; Pagano y Buitrón, 2009, entre otros en Terigi, 2014: 81).

Si el sistema siempre planifica su enseñanza pensando en niños y jóvenes que estudian en la edad establecida, siempre dejaremos grupos de alumnos a los que les cueste continuar estudiando. Será importante trabajar en base a estrategias de enseñanza que incluyan las trayectorias no encauzadas de muchos alumnos. Como sostiene Terigi (2014), “no se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad” (82).

En este punto, es valioso tener en cuenta lo que plantea Anijovich (2014) acerca de que el enfoque de la diversidad encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas. Al trabajar con estas

“reconocemos la existencia de diferencias entre las personas en sus experiencias anteriores, estilos de aprendizaje, intereses, cultura, tipos de inteligencia, entre otras. Pero también, se reconocen las diferencias en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas” (Anijovich, 2014: 25)

² La autora retoma la expresión empleada por el European Group for Integrated Social Research (egrís) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos.

A lo largo del trabajo pondremos en diálogo lo planteado anteriormente por estos autores con la realidad de la escuela de la cárcel que tomamos como caso único.



Universidad de
San Andrés

METODOLOGÍA

El presente proyecto se inscribe dentro de una metodología cualitativa a través de la que se propone describir, analizar y problematizar la relación entre la escuela y la cárcel, a través del desarrollo de un estudio de casos único. Como define Kazez (2009): “el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, en donde el estudio del mismo es definido por el interés que éste inspira, mientras que el diseño metodológico del estudio es secundario” (1). Este proyecto de investigación surge por el interés acerca de la educación que se brinda dentro de las escuelas de las cárceles.

Para definir en profundidad el estudio de caso tomamos diferentes categorías que retoma Kazez (2009). Si tomamos la concepción y comprensión de los casos según Ragin y Becker (1992 citado por Kazez, 2009), desde la perspectiva de la comprensión nuestro caso es una unidad empírica y, desde la concepción es general. Esta adición da como resultado el tipo de casos que son objetos. Es decir, concebimos el caso empíricamente, pero no necesitamos verificar su existencia o establecer delimitaciones a lo largo del proyecto de investigación porque el caso es general y relativamente externo a su desarrollo (Ragin y Becker, 1992 citado por Kazez, 2009). El caso único que tomamos para esta investigación es la Escuela de Educación Primaria de Adultos N° 721 (EEPA) que está ubicada dentro de la Unidad Penitenciaria Bonaerense N° 47. Esta unidad está conformada por un sector de pabellones masculinos y un anexo femenino. Es importante aclarar que ambos concurren a la misma escuela que tomamos para esta investigación.

Es preciso aclarar que, nos centramos en escuelas de instituciones cerradas para jóvenes y adultos, y dejamos a un lado las demás escuelas de contextos de encierro (las escuelas de las unidades penitenciarias que albergan a mujeres embarazadas y a los niños y, las que se encuentran en instituciones de menores).

Kazez (2009) también hace referencia al contexto de la investigación exploratoria, orientada tanto a entrar en contacto con hechos desconocidos, o no esclarecidos, como a buscar nuevas ideas que den como resultado nuevas preguntas e hipótesis. Como presentamos anteriormente, esta investigación busca acercarse y acercar al lector a un contexto poco conocido. Desde este contexto exploratorio “la [selección de casos] no está regida por la exigencia de generalizar los resultados sino por la necesidad de que las características de los sujetos seleccionados sean apropiadas para responder las preguntas de la investigación” (Kazez, 2009: 9). En este proyecto nos hacemos dos preguntas centrales: ¿qué rol cumple la escuela en la cárcel? y ¿cómo se enseña?

Para responderlas, analizamos documentos y leyes nacionales y provinciales sobre la educación en contexto de encierro y sobre la modalidad de jóvenes y adultos que la enmarca. Además, tomamos como referencia el Diseño Curricular de Nivel Primario de la modalidad de Educación de Adultos (DCPA) de la provincia de Buenos Aires.

Asimismo, realizamos una construcción de información primaria a partir de observaciones de clase en el nivel primario de la EEPA N° 721. Como menciona Poggi (1995), “la observación de las prácticas constituye un dispositivo analizador de las instituciones educativas...” (61). Se define al analizador como un dispositivo que permite develar o dar luz a aspectos del funcionamiento institucional que no parecen evidentes en una primera mirada (op. cit). La autora aclara que, uno de los analizadores importantes de considerar son los diseños curriculares porque constituyen organizadores clave de las instituciones educativas.

Una cuestión importante de aclarar es que “la observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que no hay una mirada inocente e ingenua” (68). Como observadores, reconocemos que miramos la realidad desde nuestros marcos teóricos y asignamos significados a lo que vemos según estas teorías. Para intentar resolver esta situación, en el Cuadro 1 presentamos las categorías de análisis con las que trabajamos.

Elaboramos estas categorías teniendo como referencia el enfoque de la enseñanza para la diversidad que, como mencionamos, encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas (Anijovich, 2014). Esta decisión se explica porque: por un lado, la normativa y, específicamente, el Diseño Curricular (DCPA, 2017) trabaja con este enfoque. Por otro lado, porque este enfoque busca superar la enseñanza homogeneizadora que se sostuvo durante muchos años en el sistema educativo.

Cuadro 1: categorías y dimensiones de análisis

Categorías de análisis	Estrategias de enseñanza	Consignas auténticas y significativas
		Vínculo con el DCPA
		Tipos de agrupamientos en las propuestas de clase
		Capacidad de intervención del alumno
	Vínculo docente alumno	Expectativas del docente respecto de los alumnos
		Cuidado (reconocer trayectorias)
		Concepción de sujeto adulto
	Tensiones cárcel-escuela	Horarios, asistencia
		Conflictos y limitaciones

Estrategias de enseñanza*Consignas*

Esta categoría de análisis está sub-dividida para poder profundizar el análisis. La primera sub-dimensión refiere a las consignas propuestas en la clase. Desde la perspectiva de Anijovich (2014), es importante generar consignas auténticas y significativas. Esto implica que puedan realizarse diferentes caminos para completarlas, que haya opciones optativas u obligatorias y, que “permitan al alumno elegir modos de trabajar, como también procedimientos, recursos, interlocutores y fuentes de información” (53). Además, es importante tener en cuenta si las consignas toman ideas previas de los alumnos y si se contempla su interés. Anijovich (2014) llama la atención acerca de que las consignas sean “relevantes para el universo de los alumnos, con sus intereses, sus conocimientos, sus sentimientos y vivencias personales” (52).

Teniendo en cuenta que se trata de alumnos que han transitado trayectorias no encauzadas (Terigi, 2014), será importante contemplar las experiencias formativas que estos hayan realizado anteriormente; ya sea en la escuela, en ámbitos laborales o, en cualquier actividad que hayan desempeñado a lo largo de su historia y que les haya enseñado nuevos conocimientos y habilidades.

Vínculo con el DCPA (2017)

Dado que el DCPA se está implementando desde 2018, interesa observar si las prácticas del aula se estructuran de acuerdo a estas propuestas. Para ello, enmarcaremos las clases observadas dentro de los tres ciclos que propone el Diseño (Alfabetización, Formación integral y Formación por proyectos).

Es preciso tener en cuenta que desde la perspectiva del curriculum, el DCPA propone una organización modular que deberá formular la enseñanza a partir de Situaciones Problemáticas o Proyectos de Acción que funcionan como ordenadores de los contenidos (DCPA, 2017). Asimismo, es central identificar, dentro de cada módulo, los campos de conocimiento y capacidades específicas a trabajar.

Por último, teniendo en cuenta lo anterior, el DCPA sugiere programar la enseñanza a partir proyectos. Por ese motivo, nos interesa analizar si las observaciones de clase muestran un trabajo de este tipo, o se acercan a estas propuestas.

Tipos de agrupamientos

Como última sub-dimensión de análisis, haremos mención a los tipos de agrupamientos que se plantean en el aula. Desde el enfoque de la enseñanza para la diversidad, Anijovich (2014) menciona la importancia de promover agrupaciones flexibles. Analizaremos si se trabaja con el grupo total, en pequeños grupos e individualmente y si se enseña a trabajar de modo cooperativo. Tomamos esta dimensión de análisis porque reconocemos la importancia de romper con la estructura de trabajo tradicional en donde el alumno acude a clase y aprende únicamente de manera individual.

Vínculo docente-alumno

Expectativas del docente respecto de sus alumnos

Para definir esta categoría también presentamos sub-dimensiones. La primera propone analizar las expectativas que los docentes tienen sobre sus alumnos. Anijovich (2014) establece lo importante de escucharlos atentamente e intentar que ninguno sea invisible Pero, sobre todo enfatiza en la importancia de mantener altas expectativas sobre ellos. En este último punto menciona que muchas investigaciones

“han demostrado que las creencias que tienen los docentes acerca de sus alumnos impactan en los aprendizajes; si confían en la capacidad de los estudiantes de aprender, estos desarrollarán un concepto positivo de sí mismos que aumentará su autoestima y los estimulará a asumir nuevos desafíos durante su proceso de aprendizaje” (42)

Cuidado

La segunda sub-dimensión, definida como “cuidado” consiste en analizar el lugar y la importancia que se le da al rol del docente como cuidador de su espacio educativo,

y, por lo tanto, de sus alumnos. Florio menciona que, una complejidad de las escuelas de encierro radica en que los alumnos adultos son concebidos como niños a los que hay que cuidar y dar mucha atención (2010). Buscamos identificar si desde las intervenciones realizadas en las clases, el lenguaje utilizado y las consignas propuestas se evidencia esta concepción del alumno como niño.

Asimismo, Florio habla de cuidado desde una perspectiva pedagógica. El cuidado del alumno se define por brindarle herramientas para atravesar la soledad en la que vive dentro del penal. Para lograrlo, es necesario trabajar desde el diálogo y, prestar atención personalizada a las demandas de los alumnos (Florio, 2010). Desde la perspectiva de Gagliano, las propuestas de enseñanza generan un campo de intersección de mundos diferentes. Como sucede en otros ámbitos, en los contextos de encierro, se despliegan experiencias y temporalidades que atraviesan la vida de los jóvenes y adultos. Por lo tanto, para cuidar esas historias es necesario buscar recursos que sostengan a los sujetos, por ejemplo, actitudes nobles y límites coherentes (Gagliano, 2010).

Tensiones cárcel-escuela

A lo largo del trabajo nos centramos en diversas tensiones que existen entre la cárcel y la escuela por ser dos instituciones que conviven en un mismo espacio, específicamente la escuela dentro de la cárcel. Esto nos permitió realizar un abordaje general del rol que cumple de la escuela dentro de la cárcel y de la forma en la que se enseña allí dentro. Sin embargo, para el análisis de las observaciones de clase nos centramos en tensiones específicas con el objetivo de poder mostrar situaciones concretas del funcionamiento diario de la escuela.

Horarios

Una de las tensiones entre la cárcel y la escuela es el cumplimiento de horarios. Como es sabido, las escuelas pautan horarios que ordenan su funcionamiento diario. El horario donde comienza la clase, donde ocurre el recreo, la finalización de la jornada, entre otros. Asimismo, el cumplimiento de los horarios en las unidades penales también ocupa un lugar central: el horario del recuento, el horario en el que cierran las celdas y pabellones, el horario de visita, entre otros. Cuando estas dos instituciones conviven, deben organizarse para hacer coincidir los horarios habituales de cada una. La ley nacional N° 26.695 de Ejecución de la pena privativa de libertad hace mención a la importancia de los horarios escolares porque aclara que hay que “asistir a clase regularmente y con puntualidad” (Art. 134).

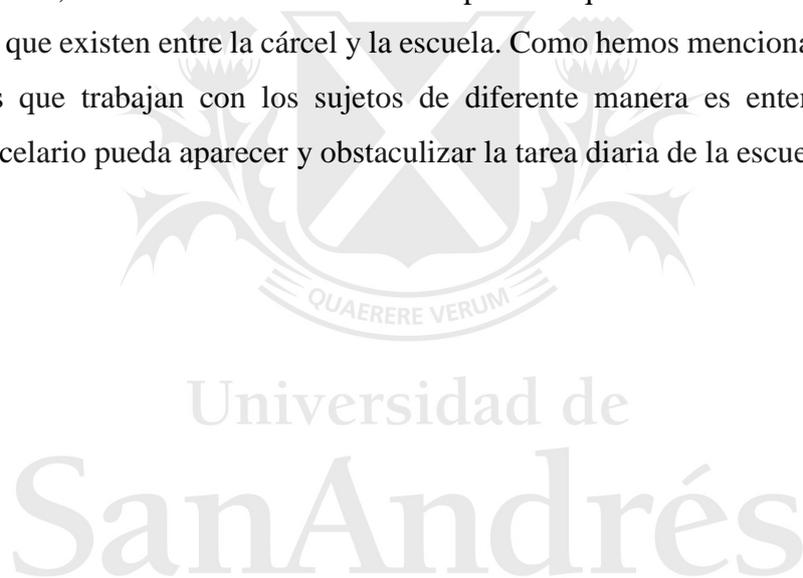
Falta de materiales

Decidimos hacer mención a la falta de materiales porque si bien esta es una problemática presente en muchas instituciones educativas, entendemos que en las cárceles es más compleja de resolver. Decimos esto porque para los internos ingresar objetos no es tarea fácil.

Para organizar las tareas diarias, las instituciones educativas y penitenciarias dividen sus deberes y responsabilidades. Notamos esto desde la definición de las leyes, un ejemplo es el art. 31 de la ley N° 12.256 de Ejecución penal bonaerense que postula que el Servicio Penitenciario facilitará instalaciones, bibliotecas y materiales necesarios para la implementación de los planes de educación. Nos interesa vincular esta definición de la normativa con lo observado en las observaciones.

Limitaciones

Por último, analizamos situaciones de la práctica que evidencien las tensiones o limitaciones que existen entre la cárcel y la escuela. Como hemos mencionado, al ser dos instituciones que trabajan con los sujetos de diferente manera es entendible que el contexto carcelario pueda aparecer y obstaculizar la tarea diaria de la escuela.



CAPÍTULO 1

CÁRCEL Y ESCUELA

Trayectoria de cada institución y sus relaciones

En este apartado nos proponemos profundizar el surgimiento de estas instituciones. Para hacerlo, creemos necesario dejar explicitado lo que entendemos por institución. En este punto, retomamos a Garay (1993), dado que, si bien ella se centra en el análisis de instituciones educativas, podemos pensar el concepto de institución en general a partir de lo que postula. Por un lado, con el término institución nos referimos a los establecimientos, es decir, a las organizaciones observables en espacios y tiempos concretos (escuelas, institutos, cárceles). Por otro lado, nos referimos al término institución para hablar de configuraciones de ideas o de valores, de significaciones instituidas que pueden expresarse con diferente grado de formalización ya sea en leyes, normas o códigos, aunque pueden no aparecer escritas. En base a esto, las instituciones aparecen como lógicas que regulan la actividad humana (Baremlitt, 1992 citado por Garay 1993).

Esta definición de apoyo en la de Enriquez quien sostiene que, la institución está por detrás de cada organización, sosteniendo, dando impulso, poniendo a jugar concepciones y regulaciones. Metafóricamente, él afirma que no vemos instituciones más que en sus formas organizacionales, que pueden ser diversas y cambiantes (2002). En la presente investigación trabajamos sobre dos instituciones que tienen sus propias normas que regulan la actividad de los sujetos de diferente manera.

Para conformarse como instituciones, la escuela y la cárcel, desde los planteos de Garay (1993), han pasado por un proceso de constitución al que se denomina institucionalización. Esta es una parte del proceso en donde se realiza un traspaso entre lo instituyente y lo instituido. Lo instituido es lo observable, mientras que lo instituyente es entendido como las fuerzas que existen de fondo de la institución y que tienden a transformarla. “La institución es, entonces y a la vez, estos tres componentes: instituido, instituyente e institucionalización” (Garay, 1993).

Todo proceso de institucionalización ha tenido un origen que es difícil establecer en un momento exacto. Garay (1993) menciona que en general cuando una institución se crea necesita de otras instituciones que le sirven de plataforma de despegue, es decir que las instituciones necesitan, desplazan o reabsorben a otras, nacen y se institucionalizan en oposición o complementariamente a otras.

En ese marco, tanto la cárcel como la escuela surgen como instituciones complementarias al Estado Nacional asumiendo roles y funciones específicas. Como ya mencionamos: la institución penitenciaria para corregir y encauzar las conductas de los que fallan a las normas que crea el Estado, la escuela para formar a los habitantes y lograr adherirlos a un proyecto común.

Orígenes y transformaciones de la cárcel

Partiendo de lo que postula Hobsbawm (1991), la institución carcelaria surge en la modernidad como complemento al Estado Nacional, ya que es una institución diferenciada que buscará mantener el orden social (1991). Esta época de conformación de los Estados Nacionales estuvo atravesada por diversos cambios: un ejemplo de esto se expresa en las Revoluciones, francesa e industrial. La Revolución Francesa con su impacto en el ámbito político y la Revolución Industrial con sus cambios en el campo económico, promovieron la configuración de nuevas formas de relación social. La Revolución Francesa principalmente juega un rol central en esta época, porque los reclamos terminan dando como resultado los Derechos del Hombre y del Ciudadano y, es el Estado quien debe garantizarlos. En relación con esto, retomamos el concepto de Contrato Social que propone Rousseau; este refiere a la libertad e igualdad entre los hombres (1762 citado por Frejtamn y Herrera, 2010). A partir de esta teoría, entendemos que las instituciones carcelarias aparecen, en términos de Hobsbawm (1991), como instituciones encargadas de garantizar las libertades políticas y comerciales de los ciudadanos, a través del encarcelamiento de los que estén interviniendo en las libertades de otros: “la libertad de unos se garantiza con el encierro de otros” (Frejtman y Herrera, 2010).

Sumado a lo anterior, Goffman (1984 en Blazich, 2007) define a las instituciones carcelarias como instituciones totales o cerradas, cuyo fin es el control de los sujetos. Este se logra mediante el despojo de todos los derechos y la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación y la clasificación (56). Como fue planteado, la evidencia de la prisión como herramienta útil para mantener el orden se funda sobre su supuesto de aparato de transformación de los individuos.

A fin de lograr dicha transformación, la prisión debe ser “omnidisciplinaria”, es decir, debe encargarse de todos los aspectos del individuo a través de una educación total (Foucault, 1987: 234). El objetivo de este control total era encauzar a los

sujetos y devolverlos a su estado de ciudadanos. No obstante, a medida que pasaban los años y, por condiciones del contexto socio-económico y socio-político, ese enfoque fue perdiendo legitimidad. En la década de 1960 surgen críticas a este modelo correccional al evidenciarse que la cárcel no corrige ni cura a nadie, sino que produce que los sujetos vuelvan a delinquir (Frejtman y Herrera, 2010). Este modelo se centra en dos instrumentos de cura para corregir: el trabajo, que responde al modo capitalista, y la educación.

A raíz de las críticas al modelo correccional, en el contexto de las sociedades de control se empiezan a buscar nuevos elementos para controlar a los sujetos. Desde la perspectiva de Foucault (1987), se buscan elementos que le permitan a las autoridades observar a los internos constantemente, un ejemplo de esto es la infraestructura propia del panóptico. De esta forma surge un nuevo disciplinamiento, una nueva técnica de poder que se aplica a la vida de los hombres.

A medida que pasaron los años, las sociedades continuaron transformándose en todos sus aspectos. En el caso de la cárcel, evidenciamos esto desde los planteos de Lewkowicz (2004) acerca de quiénes son los internos. Como el autor menciona, “no se trata de la decadencia de una institución sino de la alteración estructural de su función” (citado por Blazich, 2007: 57), porque las cárceles actuales se han transformado en <<depósitos de pobres>> (op.cit: 57). Para entender a los pobres como un grupo social nos remitimos a lo que plantea Serulnikov (2017). Durante 1989 y 2001, en la época en que nuestro país se vio atravesado por una masa de saqueos, los pobres se conformaron como un nuevo grupo social al que ahora los gobiernos debían prestarle atención. Si bien siempre existió en Argentina población en estado de pobreza y marginalidad, es desde esta época que se empieza hablar de pobres como un grupo social diferente de otros. Hacemos mención a este período porque provocó que aumentara la población que habita las cárceles. Como retoman Insua, Karagueuzian y Larsen (2011), en este contexto de crisis social y económica aumenta la desigualdad social, la estigmatización y el aislamiento de la pobreza, que deviene en un aumento de la criminalidad y, por ende, en un aumento de la cantidad de presos y presas en las cárceles. De acuerdo con los datos presentados por el informe que realiza el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), en la década 1997-2007 la cantidad de personas privadas de su libertad en la Argentina se duplicó. Ese número sigue aumentando porque en 2011 superó los 60.000 presos (Insua, Karagueuzian y Larsen, 2011) y en 2017 alcanza los 85.283. (SNEEP, 2017).

Orígenes y transformaciones de la escuela

Según Cucuzza (1996), la educación es el “conjunto de modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes” (134) con la finalidad de reproducción biológica, económica y cultural de la sociedad. Lo que va cambiando con el tiempo son los modos, los medios y las formas en que las personas se relacionan con ellos; van cambiando los saberes y los espacios donde estos se aprenden. La escuela como institución específica donde se enseñan los saberes que todos deben tener, no existió siempre, sino que se consolidó como el mejor modo y medio de transmisión durante la modernidad, específicamente en el siglo XIX, aunque se fue gestando desde los siglos XV y XVI en la época de crisis del modelo feudal y de consolidación de monarquías centralizadas. Si lo analizamos cronológicamente, en el siglo XVIII avanzó la construcción de la escuela como forma educativa moderna por excelencia. Los planteos de Kant, Locke, Condorcet, Voltaire y Rousseau acompañaron este proceso. En esta época, se comprendió a la educación como un fenómeno esencialmente humano, parte del cambio social y de los procesos de superación o progreso.

Además, en este contexto de cambios se estableció la infancia como el período etario educativo (Pineau, Dussel y Carusso, 2001). Por este motivo, Narodowski (1994) menciona que en esta época se vuelve importante que todos los niños reciban educación elemental o primaria, dando lugar a un proceso de expansión y masividad. Esta construcción de la infancia separó a los niños de los adultos por la concepción de incompletud que los caracterizaba. En este contexto, se construye al sujeto pedagógico de la escuela: el alumno. Educar a los alumnos, entonces, se volvió el proceso de *completar* a los niños para volverlos adultos. Esta situación trajo como resultado una infantilización de todo aquel que en cualquier circunstancia ocupara el lugar de alumno (Pineau, et. al. 2001). Este planteo revela la complejidad que tuvo, desde un principio, la educación de adultos.

Como mencionan Pineau, et. al. (2001), el pasaje del siglo XIX al XX estuvo acompañado de un cambio pedagógico y social que trajo como resultado la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el mundo. Fue en este entonces, que la mayoría de las naciones del mundo legisló la educación básica y la volvió obligatoria (Pineau, et. al., 2001). A partir de esta situación, comienzan en el mundo los debates acerca del rol y función de la escuela. Para algunos liberales, la escuela es un

dispositivo de generación de ciudadanos, para algunos marxistas de generación de proletarios. Para Pineau et. al. (2001) la escuela es más que eso: es una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y, la construcción de las naciones, entre otras.

Los autores mencionados explican el surgimiento de la escuela a partir de piezas que se fueron ensamblando y reordenaron el campo pedagógico imponiendo nuevas reglas de juego. Algunas de estas son: la homología entre la escolarización y otros procesos educativos, la matriz eclesiástica, el uso específico del espacio y el tiempo, la constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, la formación de un cuerpo de especialistas, la generación de dispositivos de disciplinamiento, la conformación de currículos y prácticas universales uniformes, el ordenamiento del contenido escolar, entre otras. Si bien cada pieza fue fundamental, teniendo en cuenta el marco de este proyecto de investigación nos interesa adentrarnos en las últimas.

En primer lugar, la generación de dispositivos específicos de disciplinamiento muestra cómo la escuela fue efectiva al crear herramientas de producción de cuerpos dóciles. Este punto pone en evidencia la relación existente entre la cárcel y la escuela ya que ambas buscan trabajar sobre los cuerpos. En el caso de la escuela esto se dio desde el uso de pupitres, las filas, el cumplimiento de horarios, la individualización, los Tests y evaluaciones, entre otras (Pineau, et. al, 2001).

En segundo lugar, la conformación de currículos y prácticas universales establece un conjunto de saberes elementales: lectura, escritura y cálculo. Se definen también prácticas concretas como la ubicación del aula, la toma de lecciones, el uso del pizarrón, la forma de pedir la palabra, entre otras. Estas definiciones lograron presentar a la escuela como la única capaz de lograr la distribución y apropiación masiva de saberes (Pineau, et. al., 2001).

A fines del siglo XIX, como mencionan Pineau, et. al. (2001) el logro de los procesos de aprendizaje en la escuela quedó conformado por el triángulo:

- “Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.
- Docente fundido en el Método, reducido a ser un “robot enseñante”.
- Saberes científicos acabados y nacionalizadores” (47).

Durante el siglo XX surgen debates y propuestas que buscan transformar la escuela tradicional. Por ejemplo, la escuela nueva y su crítica sobre la lógica del aula tradicional.

Otros ejemplos son: “la psicologización de la pedagogía, la globalización de la información, la masificación del sistema, la constitución de nuevos agentes educativos como los organismos internacionales, el surgimiento de nuevas formas de procesamiento de la información” (Pineau, et. al, 2001: 49). El planteo de los autores muestra a la escuela como un fenómeno histórico y contradictorio que logra mantenerse a lo largo de los años, porque, a pesar de los cambios del contexto la seguimos considerando como un dispositivo eficaz para lograr los fines propuestos desde el mundo de la educación (Pineau, et. al, 2001).

En este período de cambios, hitos históricos como las guerras mundiales contribuyen a repensar y reformar los vínculos entre la sociedad. En línea con esto, Lyotard (1993) presenta el declive de dos relatos que legitimaban la ciencia y, por ende, el conocimiento válido para transmitir. Uno de estos era el progreso humano asociado a la ciencia, que se derrumba con la bomba de Hiroshima, en donde el avance de la ciencia demuestra que no trae el progreso sino la destrucción. El otro, el progreso asociado a la patria, que se derrumba con el Holocausto, en donde este progreso asociado a la patria llega al extremo de la destrucción de minorías.

Si estos relatos se debilitan y dejamos de creer en la idea de progreso, deja de tener sentido el hecho de educar. Lo central en el argumento del autor radica en preguntarnos cómo se conforma esta legitimidad. Nos preguntamos qué rol tiene la escuela en este contexto, porque, si se pierde esta legitimidad, al menos debemos encontrarle un nuevo sentido a la educación. Lo que Lyotard va a plantear es que la legitimidad se conforma a partir de una lógica de la performatividad (1993). Podemos pensar a esta lógica como parte de lo instituyente que está de fondo de las instituciones y tiende a transformarlas.

La pregunta que se hace la sociedad y, sus instituciones, empieza a ser: para qué sirve lo que hacemos y lo que investigamos. Surge una lógica de optimizar la performance del sistema en donde empieza a ocupar un lugar central la tecnología y, por lo tanto, la ciencia y el dinero. Ante esto, el juego del lenguaje científico se convierte en el juego de la riqueza: más dinero, más posibilidades de tener razón. Por último, esto genera un cambio en la lógica productiva porque el conocimiento se vuelve una mercancía, se produce para ser vendido en el mercado y la ciencia se vuelve útil para la producción porque es el proceso productivo en sí mismo (Lyotard, 1993).

En cuanto a los cambios en la pedagogía, retomamos la perspectiva de Anijovich (2014). La autora menciona que en las últimas décadas del siglo XX surge un nuevo discurso acerca de la educación que es el de la diversidad. Este tiene la intención de

superar la mirada homogeneizadora que ha tenido la escuela desde sus orígenes, busca proponer enfoques y estrategias que tengan en consideración las diferencias que existen entre las personas, los derechos de la ciudadanía y las obligaciones del Estado (2014). Entendemos que, en las aulas, el trabajo con este enfoque requerirá de nuevas estrategias de enseñanza que logren contemplar las diferencias de los alumnos.

Este breve recorrido histórico nos permite mirar al pasado para comprender las instituciones que analizamos en esta investigación. Reconocemos elementos que permanecen desde la edad media, como las escuelas como medio elegido para la transmisión de saberes y, las cárceles como institución que encierra para mantener el orden social. Sin embargo, también evidenciamos transformaciones estructurales en sus funciones porque cambian los enfoques que regulan su accionar diario. En el caso de la escuela notamos cómo los cambios en el tiempo se plasman en los saberes y contenidos que aparecen como fundamentales y en la relación existente entre los sujetos y la forma de transmitir.

La escuela en la cárcel

Una vez presentadas las instituciones que analizamos, nos proponemos retomar las relaciones que encontramos entre ambas y el lugar que empieza a ocupar la escuela dentro de la cárcel. En algún momento de la historia las escuelas comienzan a convivir dentro de las instituciones carcelarias como las observamos actualmente. Esta convivencia se vuelve conflictiva, porque cada institución tiene sus propios objetivos, reglas y formas de trabajar.

Para entender este vínculo y el surgimiento de la educación en la cárcel, es preciso tener en cuenta tensiones que se empiezan a dar en el contexto de las instituciones carcelarias. Como mencionamos, durante el siglo XIX el modelo penitenciario entró en conflicto con el modelo correccionalista (Daroqui, 1998 en Frejtman y Herrera, 2010). El primero buscaba el arrepentimiento, expresado en horas de revisión y reflexión para los internos y, la inculcación de la disciplina del trabajo. Este modelo no tenía aspiraciones de corregir. El segundo, se centraba en dos instrumentos de cura para corregir: el trabajo -que responde al modelo capitalista- y la educación (Frejtman y Herrera, 2010).

De este modo, la educación en las cárceles:

“no nace para enseñar ni para desarrollar capacidades ni para respetar los derechos de las personas privadas de libertad. En su origen la educación en las cárceles nace para curar en el marco del modelo correccional. [Este] se muestra como instrumento terapéutico cada vez que se hace hincapié en

la idea de enfermedad o patología, para señalar al diferente, desviado”. (Frejtman y Herrera, 2010: 72)

Por su parte, Florio (2015) menciona que en la época del 70-80 la educación para personas en contexto de encierro era concebida como educación para los “irregulares sociales” (entrevista realizada por el Senado argentino). Por esta razón, a nivel organizacional dependía de la modalidad de educación especial. Desde esta perspectiva de irregularidad la educación estaba pensada como tratamiento para los sujetos y no como un derecho a garantizar. El enfoque de la educación para la diversidad puede relacionarse con esto porque como menciona Anijovich (2014) “las primeras miradas sobre la diversidad estuvieron asociadas a la educación de niños con necesidades especiales (de allí la denominada “pedagogía/escuela diferencial”)” (20). Si bien nuestros alumnos no son niños sino jóvenes, entendemos que fue una época atravesada por estos enfoques y miradas para toda la educación en general.

A partir de la segunda mitad del siglo XX aparecen investigaciones que favorecen el surgimiento de una nueva concepción de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como aclara Anijovich, se trata de un enfoque que contempla la diversidad como condición inherente del ser humano, que busca respetar que cada persona nace con diferente carga biológica y se desarrolla en contextos sociales, culturales, económicos y educativos diferentes (2014).

Teniendo en cuenta estas concepciones, volvemos al caso particular de la cárcel y reconocemos cambios que modificaron el rol que ocupa la escuela dentro de esta. Uno de estos es el primer Convenio de Cooperación Educativa que se firmó entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2000) en el que se repartieron las tareas y responsabilidades entre los dos ministerios (Insua, Karagueuzian y Larsen, 2011). El Ministerio de Justicia pasaba a encargarse de habilitar a los docentes del Sistema Educativo para que ingresen a los diferentes penales, dado que antes de este convenio los que dictaban las clases eran los mismos agentes del servicio penitenciario que tenían un título docente. Teniendo en cuenta que la relación entre los reclusos y los agentes del servicio no siempre es armónica, el hecho de que sean estos quienes dictaban las clases no era positivo y podía traer conflictos. Asimismo, otra de las tareas del Ministerio de Justicia comenzó a ser la de disponer aulas dentro de las unidades y/o, trasladar a los alumnos a los establecimientos específicos donde se dictasen las clases. Por último, este ministerio debía asumir gastos operativos de infraestructura y de administración.

Por otro lado, el Ministerio de Educación asumía la responsabilidad de capacitar a directivos y a docentes para ejercer en las cárceles y, proveer equipamiento tecnológico y materiales de apoyo (Insua, Karagueuzian y Larsen, 2011). Será interesante vincular esta cuestión con lo observado en las clases de la escuela N° 721. Entendemos que este convenio fue un gran paso en torno a la educación en contextos de encierro porque la separación de tareas posibilita un mejor funcionamiento cotidiano de las actividades.

Sumado a lo anterior, un hecho importante fue la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26. 206 de 2006 (LEN) porque logra plantear la autonomía de la educación dentro de las unidades de encierro separando a la educación de la concepción de tratamiento y reivindicándola como derecho. Para seguir profundizando la relación entre escuela e instituciones penitenciarias presentaremos una revisión de diferentes estudios.

La educación en la cárcel

Comenzaremos por mencionar ciertos beneficios que la bibliografía resalta en relación a la educación en espacios de encierro. En términos generales varios estudios mencionan que los beneficios pueden dividirse en dos grandes grupos: los beneficios a corto plazo y los beneficios a largo plazo. En el corto plazo, aparecen cuestiones como: la posibilidad de acceder a una oportunidad que no tuvieron cuando estaban en libertad, un uso constructivo del tiempo y, la oportunidad de acceder a incentivos y privilegios. En cuanto al largo plazo encontramos beneficios como: la posibilidad de pensar en un futuro distinto, en tener una segunda oportunidad, la oportunidad de reparar el daño ocasionado, la provisión de una estructura a sus vidas, el aumento de la autoestima y los sentimientos de empoderamiento y, por último, potenciar la posibilidad de conseguir un futuro empleo (Pike, 2014; Hughes, 2005; Taylor, 2014 citado por Poole, 2016). En cuanto a este último punto, Davis, Bozick, Steele, Saunders, y Miles (2014) analizan trabajos empíricos realizados en Estados Unidos y en rasgos generales encuentran que el porcentaje a la hora de conseguir un empleo de los sujetos que salen en libertad y participaron en programas educativos es mayor que el de los que no. Sumado a los beneficios mencionados, Davis, et. al. (2014) estudian variables como la reincidencia a partir de un meta-análisis sobre 58 investigaciones realizadas en Estados Unidos. Encuentran que los reclusos que participaron en los programas de educación tuvieron un 43% menos de probabilidades de reincidir que los reclusos que no lo hicieron.

Desde otra perspectiva, retomamos lo que plantean Mertanen y Brunila (2018) sobre las prácticas y políticas que llevan a cabo tanto la Unión Europea como Finlandia

en cuanto a la empleabilidad y la *terapización o terapia de la educación*³. En primer lugar, las autoras presentan dos tipos de programas educativos: uno consiste en la educación de habilidades o contenidos formales y el otro está compuesto por talleres de oficios como carpintería o herrería. A su vez, mencionan que muchos reclusos participan de otras actividades como el mantenimiento del penal. En rasgos generales tanto en Finlandia como en la Unión Europea (Maculan, et.al., 2013 citado por Mertanen y Brunila, 2018), el 10% de las personas que habita las cárceles participa de actividades educativas mientras que el 32% participa de las otras actividades.

En el contexto argentino, el informe SNEEP 2017, revela las trayectorias educativas de las personas privadas de libertad en el nivel de instrucción alcanzado. De las 85.283 personas privadas de su libertad, 5.484 personas no tienen ningún nivel de instrucción alcanzado (7%), 24.287 tienen el nivel primario incompleto (20%) y 27.754 completo (33%). En cuanto al nivel secundario: 17.192 no completaron sus estudios (21%) y 6.891 sí (8%). Sumado a esto, 411 tienen un nivel terciario incompleto y 506 completo mientras que 496 tienen un nivel universitario incompleto y 256 completo. Por último, hay 2.006 personas de las que no se tienen datos.

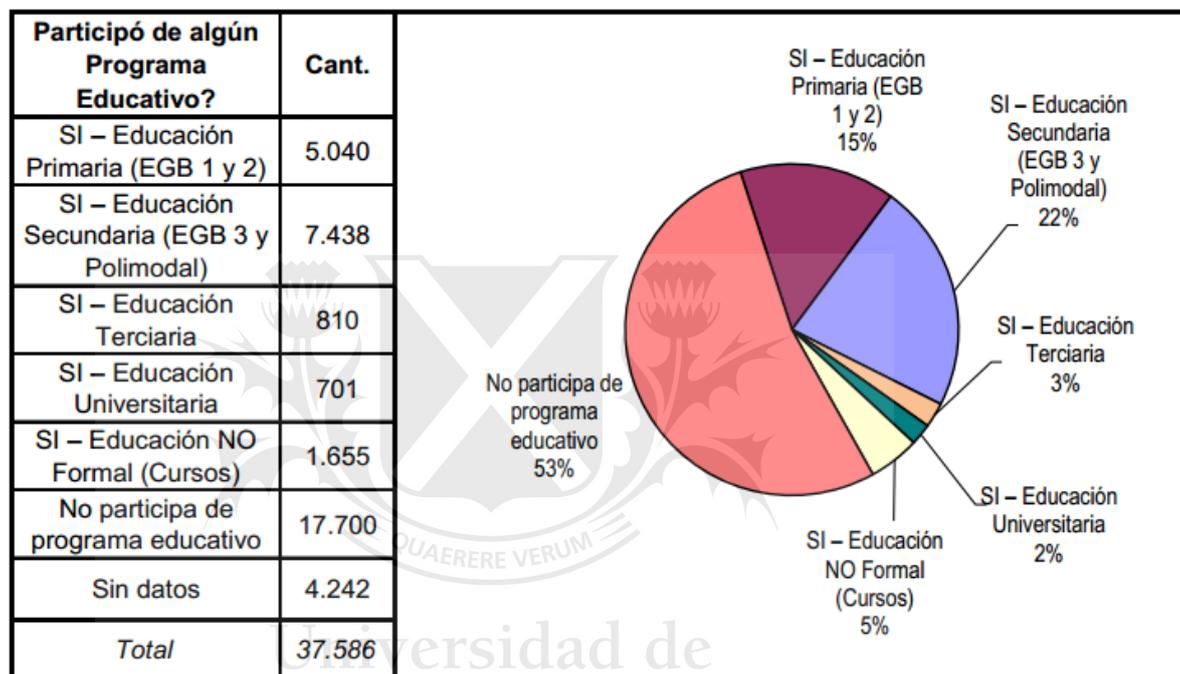
Si hacemos foco en la provincia de Buenos Aires, el número total de personas privadas de la libertad es 37.586. Este número es muy alto si lo comparamos con otras unidades y provincias: en unidades federales hay 11.861 personas; en Córdoba el número es 8.387; en Mendoza 4.605 y en Santa Fe 4.931. Si bien tiene sentido que Buenos Aires tenga un número mayor porque tiene más población que las demás provincias, vemos que hay una gran diferencia. Si vamos al caso específico de la Unidad Penitenciaria Bonaerense (UPB) N° 47, que tomamos como caso único para esta investigación, el número es de 837 personas privadas de la libertad.

En cuanto al nivel de instrucción alcanzado en la provincia vemos que del total de internos: 3.873 personas no tienen ningún nivel de instrucción alcanzado; 9.990 tienen primario incompleto y 14.592 primario completo. Luego, 5.642 tienen secundario incompleto y 2.647 completo; 145 terciario incompleto y 167 completo; 126 universitario incompleto y 44 completo. Por último, hay 360 de los que no se tiene datos.

³ *Therapisation*. Con este término se refieren a: prácticas sociales derivadas de estudios de felicidad, terapia cognitivo-conductual y psicología positiva, así como a diferentes líneas de asesoramiento, autoayuda, psicoterapia y psicología.

Tanto los datos nacionales como los provinciales muestran cómo a medida que avanzamos en niveles de instrucción desciende la cantidad de personas que los han alcanzado. Esta situación devela la importancia que tiene la escuela dentro de las unidades penales para garantizar un derecho que la gran mayoría tiene vulnerado. El Gráfico 2 que presentamos a continuación muestra la participación de los internos en los programas educativos:

Gráfico 2: Participación de los internos en programas educativos



Fuente: informe del Sistema Nacional de Estadísticas para la Ejecución de la Pena, 2017, p. 8

Estos datos muestran que 12.478 (37%) personas acuden a programas educativos que corresponden al nivel obligatorio mientras que 17.700 (53%) no participa de ningún programa. Esto último nos plantea una problemática importante, que como veremos a continuación no ocurre solo en Argentina.

Mertanen y Brunila (2018), encuentran que en muchos casos los reclusos no participan de las actividades educativas por cuestiones como dificultades de aprendizaje, problemas con drogas o salud mental. Estas cuestiones exigen la necesidad de armar pequeños grupos con docentes especializados, situación que termina siendo más costosa para el Estado o las jurisdicciones (Costelloe y Langelid 2011; Koski y Miettinen 2007 citados por Mertanen y Brunila, 2018). Además, las autoras mencionan variables del contexto que influyen como la crisis económica, los recortes y el poco trabajo del Estado. Estas problemáticas traen como resultado la participación de organizaciones no gubernamentales y entidades privadas que vienen a suplir estas falencias y ausencias del

Estado financiando programas educativos, pero que suelen ser de corto plazo. Es interesante lo que retoman las investigadoras porque mencionan que el contexto de la mercantilización de la educación también se plasma en los contextos de encierro en estos países (Mertanen y Brunila, 2018).

Estos cambios en el contexto muestran variaciones en los saberes y habilidades que deben tener los sujetos para poder insertarse en el mercado laboral: en la sociedad posindustrial aparece como importante la flexibilidad, la autonomía, el razonamiento crítico, entre otras. En base a estas transformaciones, las investigadoras relacionan las cuestiones de empleabilidad y terapización. Ellas mencionan que esta *educación terapéutica*, ocupa un lugar importante en la educación carcelaria para trabajar sobre los procesos cognitivos, la autoestima y la rehabilitación. Más aún, mencionan que, las cuestiones de la empleabilidad son esenciales porque en la sociedad de mercado que rodea, se pone el foco en los sujetos y en lo que ellos hacen por insertarse al mercado laboral. Específicamente, Mertanen y Brunila (2014) postulan que los sujetos tienen la libertad de elegir si formarse o no y que esa decisión es la que luego los va a beneficiar al salir en libertad. Por lo tanto, relacionan la empleabilidad con la terapización para trabajar con los sujetos formándolos para poder responder a las diferentes exigencias del mercado y a diferentes circunstancias que deberán atravesar (Mertanen y Brunila, 2018).

Características del vínculo cárcel-escuela

A pesar de las oportunidades que identifican varios autores, la contradicción y el conflicto parecen ser inherentes a la educación en contextos de encierro. En relación con esto, Florio (2010) postula que, la escuela de la cárcel es considerada “la escuela de la segunda oportunidad” (42) por albergar jóvenes y adultos que cuando estaban en libertad tuvieron experiencias educativas que no prosperaron. Sin embargo, una complejidad de esta circunstancia es que estos jóvenes y adultos son considerados como niños que deben ser cuidados y a los que hay que darles constante atención. A ello se suma la función del encierro, con su proceso de domesticación y despersonalización. En estas coordenadas, “se vuelve difícil concebir a la escuela como un espacio de construcción de conocimientos y promoción de aprendizajes” (2010: 42). Lo que buscamos transmitir con este planteo es que, si bien se observan beneficios a la hora de estudiar, el contexto hace difícil el aprovechamiento de esos.

Los señalamientos de Florio (2010), se asocian a otra variedad de estudios que muestran las complejidades del vínculo cárcel-escuela y que, presentan los obstáculos que dificultan y/o complejizan este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Uno de estos obstáculos radica en las dinámicas propias de la cárcel y las dinámicas propias de la escuela dentro de esta. En cuanto a las dinámicas propias de la cárcel, ciertos estudios, como los de Blazich nos muestran que, por ejemplo, la sobrepoblación puede dar lugar a que servicios como el trabajo o la educación se suspendan. Esto sucede porque quedan pocas personas del servicio penitenciario a cargo de muchos internos o internas, por lo tanto, sacarlos de sus celdas para trasladarlos a las actividades dentro del penal puede ser peligroso (2007). En la UPB N° 47 podemos observar un alto índice de sobrepoblación. Como mencionamos, el número de internos e internas que residen es de 837 mientras que la institución tiene capacidad para 460 personas, dando lugar a un 87% de sobrepoblación (SNEEP, 2017). Esta es una situación que se repite en la gran mayoría de las Unidades Penitenciarias de la provincia de Buenos Aires y del país, aunque, existe una gran variación en el porcentaje de sobrepoblación desde unidades que tienen un 109% (por ejemplo, la Unidad N° 49 del SPB) hasta un 1,9% (por ejemplo, la Unidad N° 12 del SPB) (SNEEP, 2017).

Otra dinámica propia de la cárcel que afecta al proceso educativo consiste en que, los alumnos se retrasan para llegar a la escuela o en instancias quedan imposibilitados de acceder a clase por requisas⁴ o castigos (Blazich, 2007). Más adelante analizamos cómo aparecen estas cuestiones en la práctica, a partir de las observaciones de clase realizadas. Tanto la cárcel como la escuela tienen horarios rígidos de cumplir, hecho que puede generar tensiones en la práctica diaria.

Además de las anteriores, una dinámica central a tener en cuenta son los traslados. Es sabido que las personas privadas de su libertad suelen pasar por más de un penal en su proceso de condena. Esto sucede generalmente por problemas de comportamiento: peleas o conflictos a partir de los cuales puede trasladarse tanto al agresor para evitar otro conflicto, como a la víctima por cuestiones de seguridad. Una consecuencia que puede surgir de los traslados es el alejamiento de la persona de las conexiones que tiene cerca; otra, es la interrupción a los procesos educativos. Como mencionan varios autores sobre esta situación en el Reino Unido: “los sistemas de transferencia de los planes de

⁴ la requisita es el momento en el que los agentes del Servicio Penitenciario ingresan a las celdas y revisan los objetos que tienen los internos e internas. De las requisitas suelen desprenderse castigos por encontrar objetos no permitidos como celulares y armas.

aprendizaje entre las diferentes cárceles cuando los internos son trasladados, son escasos” (Taylor, 2005, Ofsted, 2009a, Ofsted, 2009b, Taylor, 2014, citados por Poole, 2016: 9). Estos estudios mencionan que los planes de estudio están pensados para las personas que cumplen toda su condena en una misma unidad. Esto tiene su correlato en el contexto argentino, y será desarrollado más adelante. Por último, el hecho de que las cárceles sean espacios ruidosos, violentos, y cambiantes nos demuestra que el proceso educativo se ve alterado constantemente.

Una dinámica que complejiza el proceso educativo refiere a la doble dependencia que tiene la escuela de la cárcel, porque responde a entidades gubernamentales diferentes. Como mencionamos, las decisiones de lo que allí sucede dependen de los ministerios de justicia y del ministerio, o dirección, educativa. Esta situación puede provocar una desarticulación o fallas de comunicación que entorpezcan el trabajo diario de las escuelas. Consideramos que esto se buscó mejorar con el primer Convenio de Cooperación Educativa que se firmó en el año 2000 entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presentamos esta cuestión como una tensión porque, como retoma Blazich, hay una dificultad para encontrar criterios comunes entre el personal de ambas instituciones para el desarrollo de la educación. Como postula la investigadora, hay una falta de valoración del espacio educativo que conduce a un clima negativo por parte del personal penitenciario (2007). En diversas instancias, se ha reportado que algunos agentes del servicio que no pudieron terminar sus estudios expresan cierta envidia o se muestran menos colaboradores a la hora de trasladar a los internos a las diversas actividades, porque no ven reconocidas sus propias necesidades educativas (Poole, 2016). Por último, algunos internos admiten que dejan la escuela o que deciden no ir, porque esto los hará llevarse el rencor de los agentes del servicio penitenciario (PET: Prison Education Trust survey, 2009 citado por Poole, 2016).

Presentamos, a continuación, características de la escuela dentro de la cárcel que nos permiten seguir problematizando el tema. En primer lugar, la escuela de las instituciones carcelarias comparte la misma dinámica que las escuelas de los espacios en libertad (disposición del aula, profesores, alumnos, tareas, tiempos, entre otras). A esto se suma, el ausentismo de los alumnos y, la falta de materiales, ya sean libros o útiles. Si bien sabemos que la falta de materiales es una problemática de muchas escuelas, en las escuelas de las cárceles esta cuestión se agrava por lo complejo de ingresar cualquier objeto. En análisis posteriores haremos mención a esta situación en base al caso de la escuela N° 721.

Alumnos adultos que vuelven a la escuela

Con referencia a lo anterior, es preciso tener en cuenta características propias de los sujetos. Las escuelas de las cárceles tienen la complejidad de que albergan jóvenes y adultos; situación que implica un esfuerzo de enseñanza mayor que en otras escuelas, porque estos alumnos tuvieron una experiencia fallida de escuela. Esta situación puede condicionarlos negativamente a la hora de volver a estudiar. Por lo tanto, para trabajar con jóvenes y adultos en situación de encierro van a ser necesarias nuevas herramientas. Como menciona Florio (2010),

“Entendemos que la escuela en el ámbito de la cárcel, además de establecer formalmente el derecho a la educación común, requiere de una atención especial para reconciliar al sujeto con el deseo del conocimiento y el proceso de aprender. Será necesaria entonces una educación que, junto con los contenidos establecidos, ofrezca otros elementos (...): la posibilidad de análisis de la realidad, el aprendizaje social de la convivencia, el desarrollo de valores democráticos. Esto, sin la pretensión de anular las distintas representaciones del mundo que cada alumno posee” (45).

Además, para poder reconciliar al sujeto con el deseo del conocimiento es importante formar educadores que puedan “cuidar” a sus alumnos. Hablamos de cuidado desde un punto de vista pedagógico a partir de lo que plantea Gagliano (2007 citado por Florio 2010). Este tipo de cuidado no busca solamente la contención física o visual, sino que busca desde interpretar al sujeto en su totalidad como potencia del mundo. El término de potencia refiere a los planteos de Aristóteles (1975 citado por Florio, 2010): define la potencia como el poder que tiene cualquier sujeto de producir un cambio en sí o en otro. A partir de estos planteos, Florio (2010) menciona que cuidar es también acompañar la soledad y ofrecer a los jóvenes instrumentos para salir de esta, es acompañar y brindar atención a estos. Asimismo, especifica que para “fortalecer el cuidado, es necesario el diálogo” (110).

Otra manera de cuidar, puede desprenderse de los planteos de Manchado (2012), quien postula que la educación debe conformar espacios de libertad, allí donde el discurso del “no podes, ni nunca podrás” parece posarse en cada cuerpo (127). Entonces:

“lo educativo instala un campo de tensiones en los espacios-tiempos carcelarios: tensión entre una lógica de la seguridad, el control y el disciplinamiento, y la posibilidad de construir una lógica educativa desmarcada del ideal correctivo haciendo foco en el carácter emancipatorio del acto de educar. Tensión entre vínculos jerárquicos, autoritarios y despersonalizadores, y la posibilidad de instaurar relaciones de cuidado, protección y transmisión: de afectos y saberes” (Frejtman y Herrera, 2010).

Por último, si bien puede haber buena predisposición por parte de los actores educativos en propiciar espacios de cuidado, libertad, crecimiento y aprendizaje, un factor incontrolable es la motivación individual de cada alumno. Como menciona Poole, en los últimos años, esta motivación para estudiar mejoró porque los internos reconocen que es importante hacerlo y que les trae beneficios (2016). Sin embargo, en la práctica esto se torna difícil por las razones que fuimos enumerando anteriormente y porque suele suceder que la baja autoestima y la poca fortaleza para seguir adelante y perseverar afecten estos procesos que brindan tantos beneficios (Hughes, 2005 citado por Poole, 2016).



CAPÍTULO 2

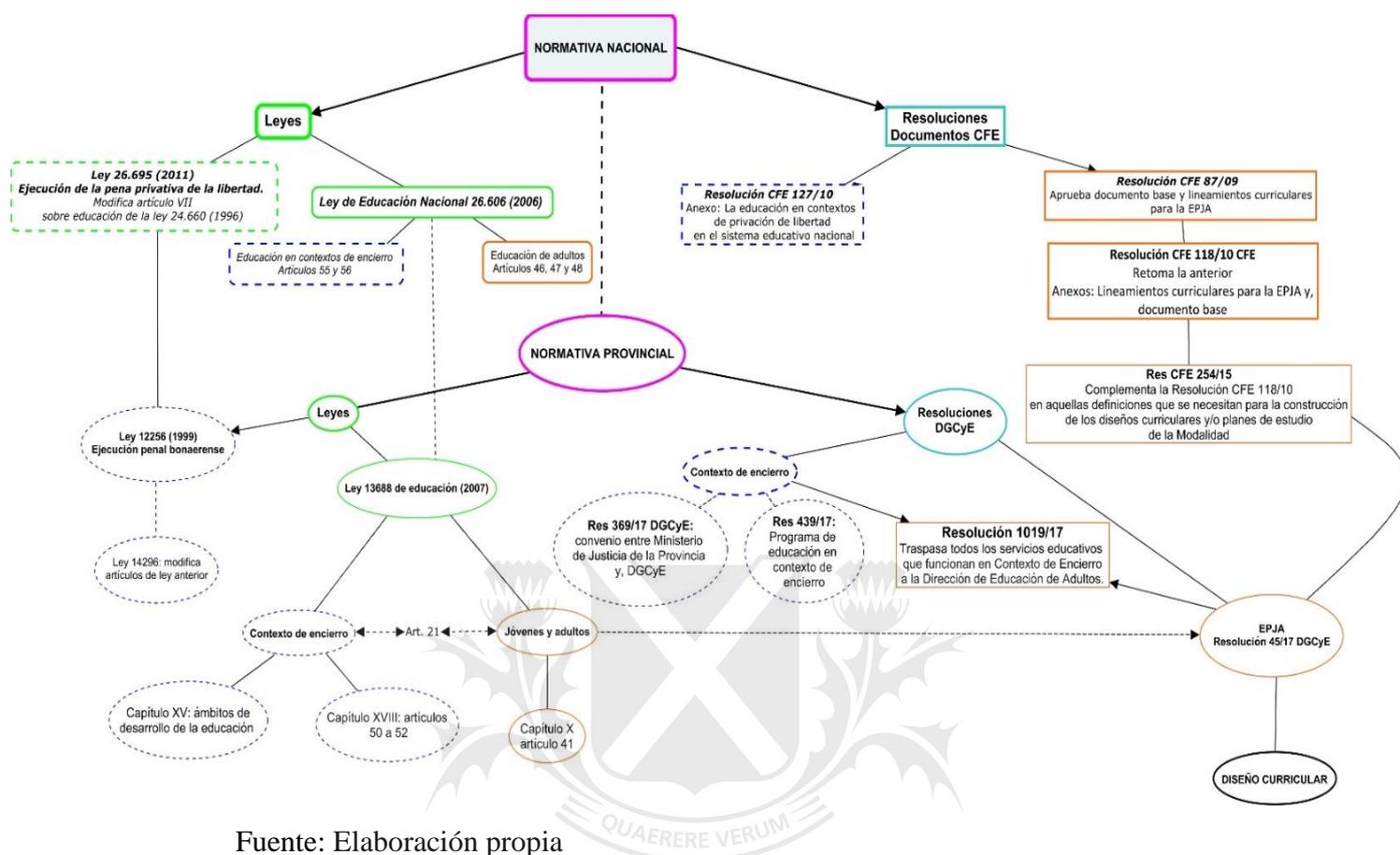
APORTES DE LA NORMATIVA Y DEL DISEÑO CURRICULAR

En este capítulo nos proponemos sistematizar y describir la normativa que encuadra y regula las dos instituciones que constituyen el eje en esta investigación, con la intención de analizar cómo aparece el rol de la escuela dentro de la cárcel y cómo se enseña en esta.

Como postula Enriquez (2002), institución está detrás de cada organización poniendo a jugar concepciones y regulaciones. Es este último punto el que profundizamos a continuación: las normas que regulan el funcionamiento de las organizaciones en cuestión. Este capítulo tiene por objeto un análisis desde una perspectiva macro sociológica ya que, analizamos características estructurales de la institución escuela, o del sistema educativo en el marco de la educación para jóvenes y adultos en contextos de encierro y, sus vínculos con la institución carcelaria o el sistema penal. Consideramos que el análisis de este tipo nos permitirá proponer, en próximos capítulos, un análisis micro sociológico en donde pondremos el foco en los individuos y los comportamientos que relevamos de diferentes observaciones de clase.

Describimos la normativa nacional y la normativa provincial (como aparece en el gráfico 1). Comenzamos por la normativa nacional porque en nuestro sistema federal es preciso tener en cuenta cómo se vincula esta con la normativa de la provincia de Buenos Aires, que es la que tomamos como eje de análisis de este proyecto.

Gráfico 1. Normativa vigente



Fuente: Elaboración propia

Leyes nacionales

En cuanto a la normativa nacional: por un lado, tomamos la Ley de Ejecución de la pena privativa de libertad y la Ley de Educación Nacional (LEN); por otro lado, tomamos resoluciones y documentos del Consejo Federal de Educación (CFE).

Ley Nacional N° 26.695 de Ejecución de la pena privativa de libertad (2011)

Analizamos la Ley 26.695 de Ejecución de la pena privativa de la libertad (2011), dado que modifica el capítulo VIII el específico de educación (artículos 133 a 142) de la ley 24.660 (1996). Como menciona Lescano (2012), “si bien la ley 24.660 antes de la reforma reconocía el derecho a la educación, lo hacía de manera aislada, y de esa manera se desligaba del sistema nacional de educación” (1). Como fue planteado, los vínculos entre la institución educativa y la carcelaria han ido progresando en el tiempo y esta ley es un ejemplo de ello. Su artículo 133 indica que todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública y agrega que el Estado nacional y las provincias tienen la responsabilidad de proveer prioritariamente una educación integral y de calidad. Postula que los internos deberán tener acceso pleno a la educación en todos sus niveles y

modalidades y, que los fines y objetivos de la política educativa son los mismos para todas las personas, estén o no privadas de su libertad. En cuanto al acceso, el artículo 137: define que:

“El contenido de este capítulo será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, al momento de su ingreso a una institución. Desde el momento mismo del ingreso se asegurará al interno su derecho a la educación, y se adoptarán las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar sus capacidades e instrucción” (Ley 26.695, 2011).

El artículo anterior nos parece central dado que alguna de las preguntas planteadas al comienzo de esta investigación fue ¿quiénes acceden a la escuela? ¿quién decide quién accede? Con este artículo obtenemos la respuesta a esta pregunta, sin embargo, no sabemos si esto tiene su correlato en la realidad. En línea con esto, retomamos lo que plantea Lescano (2012) porque reproduce como reflexión final de su artículo las declaraciones de la diputada Puiggrós, luego de la sanción de la presente ley en el Congreso: “esto va a haber que militarlo, va a haber que poner el ojo cárcel por cárcel, para asegurarnos de que se cumpla la ley” (19)⁵. Esta cita nos da el indicio de que los mismos diputados reconocen que el hecho de que se sancione una nueva ley no implica la mejora de la situación problemática. Este proyecto de investigación funciona en cierto punto como uno de esos “ojos” que miran la cárcel por dentro para contar qué sucede.

El análisis del artículo 138 de la Ley 26.695 nos aporta información valiosa para nuestro proyecto porque menciona acciones de implementación que deben tomar el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos:

“El Ministerio de Educación acordará y coordinará todas las acciones, estrategias y mecanismos necesarios para la adecuada satisfacción de las obligaciones de este capítulo con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con Institutos de educación superior de gestión estatal y con Universidades Nacionales.

El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la autoridad penitenciaria, y los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños y adolescentes privados de su libertad, deberán atender las indicaciones de la autoridad educativa y adoptar todas las medidas necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo” (art. 138).

Este artículo muestra un avance en el vínculo complejo entre estas instituciones, ya que ordena las responsabilidades y obligaciones que le corresponden a cada ministerio. Resulta interesante detenernos en la frase que dice que el Ministerio de Justicia y sus equivalentes: “deberán atender las indicaciones de la autoridad educativa

⁵ Nota publicada en Página 12 del 14 de marzo del 2012, autor Horacio Cecchi en Lescano (2012).

y adoptar todas las medidas necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo”. Esto nos permite observar que el Ministerio de Justicia debería garantizar que haya instituciones educativas dentro de cada penal, que cuenten con la infraestructura necesaria, que todos los alumnos accedan a la escuela, entre otras. A partir de esta situación surgen nuevos interrogantes, que si bien no desarrollaremos en este proyecto nos parece pertinentes plantearlos: ¿existe algún tipo de sanción para el incumplimiento de esta ley? ¿quién es el agente responsable de sancionar a los ministerios en caso de que no cumplan con sus responsabilidades?

La Ley 26.695 también nos brinda información sobre lo complejo de continuar los estudios por cuestiones de traslados a otras unidades:

“A los efectos de garantizar la provisión y la continuidad de los estudios, se documentarán en el legajo personal del interno o procesado los créditos y logros educativos correspondientes alcanzados de manera total o parcial que, además, se consignarán en la documentación de la institución educativa correspondiente. En caso de traslado del interno o procesado, la autoridad educativa deberá ser informada por la autoridad judicial correspondiente para proceder a tramitar de manera automática el pase y las equivalencias de acuerdo a la institución educativa y al plan de estudios que se corresponda con el nuevo destino penitenciario o el educacional que se elija al recuperar la libertad” (Ley 26.695, 2011, art. 139).

La normativa funciona como una respuesta a una problemática existente. Sumado a esto, los artículos mencionados nos dan un indicio de que la escuela empieza a ocupar un rol cada vez más importante dentro de la institución penitenciaria. Específicamente, el artículo 140 acerca del estímulo educativo nos propicia información valiosa sobre este aspecto. Este aclara que cada ciclo lectivo completado dentro del penal y cada paso de un nivel a otro reduce los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario (período de observación, período de tratamiento, período de prueba, período de libertad condicional):

“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 estudios 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 veinte (20) meses” (Ley 26.695, 2011, art. 140).

En línea con esto, Matkovic (2011) menciona que esta ley busca dar respuesta al informe SNEEP publicado en 2007, en donde se muestra que, sobre un total de 50.980 internos, solo 2.594 habían completado su educación secundaria y, alrededor de 23.599 internos había completado únicamente su educación primaria. El autor postula que el bajo nivel educativo alcanzado seguramente ha afectado la vida de estas personas antes de

ingresar al penal. Además, al combinar esta situación con el impacto negativo de la privación de la libertad se genera una baja de la autoestima y la motivación (Matkovic, 2011). De estos planteos podemos rescatar que la ley 26.695 tiene como objetivo mejorar y garantizar la educación dentro de los penales. Por último, siguiendo a Matkovic, interpretamos que el art. 140 pretende estimular el interés de los internos por el estudio al permitirles avanzar más fácilmente en el régimen progresivo de ejecución de la pena; se premia el esfuerzo de los que eligen estudiar y se busca que eso incentive al resto a actuar de la misma forma (2011).

Observamos que la Ley 26.695, por un lado, cumple el rol de garantizar un derecho que no debe ser violado y, por otro, cumple el rol de incentivar a los alumnos a estudiar porque eso los beneficia en su trayectoria dentro del penal. Sin embargo, nos preguntamos si desde la perspectiva de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) se buscará que la escuela cumpla este mismo rol. La implementación del estímulo educativo que plantea el art. 140 de la Ley 26.695 está amparada en el art. 56 de la LEN porque enumera los objetivos de la educación en contexto de encierro (Lescano, 2011). ¿Cuáles son estos objetivos? ¿Qué rol cumple la escuela desde lo que postula la LEN?

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006)

Debido a la complejidad del sistema educativo, analizamos dos capítulos de la ley: el capítulo XII de educación en contextos de privación de libertad (arts. 55, 56 y 57) y, el capítulo IX de educación permanente de jóvenes y adultos (arts. 46 y 48). Antes de comenzar el análisis, consideramos pertinente retomar que la LEN aclara en su capítulo I que:

“la educación es prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (LEN, 2006, art. 3)

Si pensamos lo que propone este artículo acerca de “respetar los derechos fundamentales y libertades fundamentales”, entendemos que en un contexto de encierro esto funciona diferente. Comenzamos con el análisis del capítulo sobre la educación de jóvenes y adultos porque son estos los alumnos que habitan las escuelas de los penales.

Capítulo IX: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA)

Como menciona la ley:

“La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar (...), a quienes no la hayan

completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Ley 26.206, 2006, art. 45)

Este artículo nos brinda un marco regulatorio para una cuestión que hemos planteado en capítulos anteriores: el hecho de que los alumnos que cursan esta modalidad del sistema educativo son aquellos que por diferentes razones han tenido una experiencia fallida de educación en diferentes escuelas.

Esta ley trae como novedoso el hecho de que la educación se vuelva obligatoria para esta modalidad, cuando anteriormente estaba posicionada como una cuestión de derecho solamente (Lescano, 2011). Reconocer esto nos permite tener en cuenta que estos sujetos no pueden recibir la misma educación que los niños o jóvenes que transitan una trayectoria escolar teórica. Es necesario pensar estrategias innovadoras porque se trata de un público diferente. Más adelante nos adentraremos en el Diseño Curricular de esta modalidad con el objetivo de analizar las diferentes estrategias de enseñanza que este propone. Retomamos algunos de los objetivos y criterios a los que responderá la organización curricular e institucional de la EPJA:

“a) Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria (...)

f) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura (...)

h) Implementar sistemas de créditos y equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de los/as participantes (...),

j) Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local...” (LEN, art 48).

Interesa resaltar el inciso f) sobre la estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura, porque al tratarse de alumnos jóvenes y adultos muchos tienen otras responsabilidades que van más allá de estudiar, ya sea ser padres, madres o trabajar. Si la estructura curricular fuese muy rígida se volvería insostenible la continuación de los estudios. Además, es esta estructura rígida de la escuela la que en muchos casos termina “expulsando” a los alumnos que tienen más responsabilidades que el estudio. Un ejemplo de esto lo vemos en el informe realizado por Kantor (2000), que entrevista a distintos jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el objetivo de conocer su perspectiva acerca de las trayectorias escolares que dejaron inconclusas. Como menciona la investigadora, la mayoría de estas cuestiones giran en torno a la necesidad de trabajar para sostener a la familia que se vuelve una realidad imposible de conciliar

con el estudio, el deseo de obtener dinero para independizarse de los padres que los lleva a elegir entre la escuela y el trabajo, el embarazo que genera cansancio físico durante la gestación y la complejidad de estudiar una vez nacido el bebé (2000). Con estas realidades resulta difícil cumplir los horarios y la asistencia, las entregas de tareas y el estudio para los exámenes.

En muchos casos los alumnos que dejan la escuela y no logran efectivamente conseguir el trabajo que deseaban se quedan con una rutina carente de actividades y con una necesidad económica que permanece y que van a buscar resolver como sea si viven una realidad altamente complicada. Esta situación es la que en muchos casos termina derivando a los jóvenes y adultos al mundo de la criminalidad. Es sabido que en contextos de crisis económica aumenta el aislamiento de la pobreza y la desigualdad social que deriva en aumento de la criminalidad (Insua, Karagueuzian y Larsen, 2011). Muchos jóvenes que viven estas realidades terminan privados de su libertad en diferentes unidades penales en donde se reencuentran con la posibilidad de continuar los estudios que alguna vez realizaron. Teniendo en cuenta el trasfondo que muchos traen consideramos importante analizar cómo está planteada la educación en contexto de encierro, ya que atiende a sujetos con trayectorias particulares.

Capítulo XII: Educación en Contextos de Privación de Libertad

“La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución” (LEN, 2006, art. 55).

Si bien el capítulo está pensado para los diferentes contextos de privación de la libertad (institutos de menores, o unidades penales que albergan mujeres embarazadas y niños que nacen y se crían los primeros años con ellas) nosotros lo tomamos para hacer foco en las unidades penitenciarias para jóvenes y adultos.

Teniendo esto en cuenta, presentamos algunos objetivos de esta modalidad:

“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 permitieran. (...) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad. (...) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes, (...) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural” (LEN, 2006, art. 56).

Observamos que la escuela dentro del penal cumple diferentes roles: garantizar la escolaridad obligatoria, ofrecer espacios de libertad en donde haya alternativas no formales, como sucede en otras escuelas. También, la escuela se presenta como capaz de contribuir a la inclusión social de los alumnos. En líneas generales, esta escuela busca trabajar de la misma forma que las escuelas comunes.

Por último, si vinculamos el planteo de esta ley con la Ley de Ejecución Penal N° 26.695 reconocemos que ambas hacen foco en garantizar un derecho, aunque se diferencian en que la ley de Ejecución de la Pena pone el foco en el estímulo educativo, es decir, en el estudio como útil para avanzar en la trayectoria dentro del penal.

Otra relación con la ley de Ejecución de la Pena radica en que ambas asignan tareas y responsabilidades a los ministerios. El art. 57 de la LEN especifica que para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos coordinarán con sus equivalentes provinciales para adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de este capítulo XII.

Teniendo esto último en cuenta, retomamos las leyes N° 12256 de Ejecución Penal Bonaerense (1999) y N° 13688 de Educación de la provincia de Buenos Aires (2007) con el objetivo de problematizar y relacionar la perspectiva que proponen las leyes nacionales con las leyes provinciales en cuanto a la educación en contexto de privación de libertad y la educación para jóvenes y adultos.

Leyes provinciales

LEY 12.256: De Ejecución Penal Bonaerense

La Ley de Ejecución Penal Bonaerense N° 12.256 (1996) fue modificada por las leyes: 12.543, 13177, 13254, 13710, 13892 y 14296, aclararemos estas modificaciones cuando sea necesario. Nos centramos en los artículos que nos brindan información específica sobre el lugar que se le da a la educación.

En primer lugar, el art. 8 explicita que la instrumentación de los programas de asistencia y/o tratamiento buscarán reducir las diferencias que puedan existir entre la vida en prisión y la vida en libertad; además buscará preservar o reforzar la continuidad de los vínculos familiares, educacionales y laborales. En línea con esto, el art. 9 (modificado por ley 14296 de 2011) aclara que los procesados y condenados gozan de ciertos derechos que deben ser ejercidos y garantizados sin discriminación o distinción alguna, uno de estos es la educación. La ley aclara que los jóvenes y adultos serán alojados en

establecimientos especiales con el objetivo de facilitar el desarrollo de programas que tengan especial énfasis en aspectos formativo educativos (Ley 12.256, 1996, art. 15)

Sumado a lo específico en educación nos remitimos al art. 31 (modificado por ley 14296 de 2011) porque aclara lo siguiente:

“El Servicio Penitenciario adoptará las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar la educación facilitando instalaciones, bibliotecas, salas de lectura y materiales necesarios para la implementación de los planes de educación.

A los fines de dar continuidad a todas las acciones educativas realizadas durante el tiempo de privación de la libertad, por intermedio de la Dirección General de Cultura y Educación se arbitrarán los mecanismos pertinentes para contar con la matrícula en los establecimientos educativos de la Provincia, de modo de garantizar al interno su incorporación al sistema formal al momento del egreso.

La Dirección General de Cultura y Educación coordinará con el Servicio Penitenciario la creación de un legajo educativo para cada interno que deberá contener toda la información de su historial educativo y que acompañará al interno cuando fuere trasladado, de manera de asegurar la continuidad de su proceso educativo”.

Este último artículo revela la importancia de dar continuidad a los estudios una vez que los alumnos salen en libertad, o son trasladados a otra unidad. Notamos que para lograrlo se vuelve esencial el trabajo en conjunto entre el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) y la Dirección General de Cultura y Educación (DGCYE). Como sucede con las leyes nacionales, estos organismos tienen responsabilidades para poder garantizar la educación en contexto de encierro. A diferencia de la ley nacional, esta no nos brinda información específica sobre el rol que se le da la escuela en la cárcel, sino que habla de programas educativos como un aspecto general.

Ley N° 13688 de Educación Provincial (2007)

Para continuar con el análisis, tomamos, por un lado, el capítulo XV sobre los ámbitos de la educación, el XVIII de educación en contextos de encierro (arts. 50, 51 y 52); por otro lado, el capítulo X de educación permanente de jóvenes y adultos, adultos mayores y formación profesional.

Capítulo XV: ámbitos de desarrollo de la educación

Los ámbitos de desarrollo de la educación son:

las tramas del espacio público de base física o virtual en las que se articulan trayectorias educativas de todos los Niveles y Modalidades a través de diferentes vinculaciones entre sujetos situados, dispositivos institucionales, recursos culturales y ambientes. Los ámbitos de desarrollo de la educación combinan simultáneamente la atención y el reconocimiento particular a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en sus contextos ambientales de pertenencia junto con el cumplimiento de la escolaridad obligatoria o formación específica. Son ámbitos de desarrollo de la

Educación los Urbanos, los Rurales continentales y de Islas, los Contextos de Encierro, los Domiciliarios, los Hospitalarios y los Virtuales (Ley 13688, 2007, art. 46).

A partir de esto, reconocemos que la educación en contexto de encierro es un ámbito en donde se articulan las trayectorias de los niveles y modalidades; este proyecto toma como eje de análisis a las escuelas de nivel primario, de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos que se encuentran dentro de unidades carcelarias.

Capítulo XVIII: educación en contexto de encierro

La educación en contexto de encierro

“está destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de las personas que se encuentren en instituciones de régimen cerrado (...), para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna y será puesto en conocimiento de todas las personas, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución” (Ley 13688, 2007, art. 50).

Podemos observar que aquí se repite lo que propone la Ley Nacional de Ejecución Penal N° 26.695 en cuanto al cumplimiento de la escolaridad obligatoria y a la puesta en conocimiento de este derecho a los sujetos que ingresan a un penal. Desde el planteo de este artículo también reconocemos que la educación en la cárcel cumple el rol de garantizar un derecho que por alguna razón no pudo ser garantizado anteriormente.

En línea con esto, el art. 51 postula que el ente responsable de garantizar, organizar e implementar la educación obligatoria y la formación profesional de las personas que viven en las cárceles es la Dirección General de Cultura y Educación. Para hacerlo, “acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos con las demás autoridades provinciales y/o nacionales”. Por último, además de garantizar el acceso, el art. 52 sostiene que todos los niños, adolescentes, jóvenes y adultos tendrán derecho a la permanencia y el tránsito en todos los Niveles y Modalidades del sistema permitiendo su continuidad una vez finalizado su paso por la institución carcelaria (Ley N° 13.688, 2007).

Capítulo X: educación permanente de jóvenes y adultos, adultos mayores y formación profesional

Teniendo en cuenta que el foco de este proyecto está puesto en la educación de jóvenes y adultos nos interesa retomar aquí lo que plantea la ley provincial dado que es un marco importante a tener en cuenta para el análisis de la escuela N° 721 de la UPB N°47 que tomamos como caso único.

El art. 41 de la presente ley define a esta modalidad como aquella que garantiza el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, posibilitando cumplir la obligatoriedad escolar estipulada y la continuidad de la formación integral.

El mencionado artículo presenta los objetivos y funciones de esta modalidad: mencionamos los que consideramos centrales para este proyecto. Uno de los objetivos es: “aportar propuestas curriculares acordes con las aspiraciones, las características y las necesidades de la población destinataria, en relación con el desarrollo local y regional” (Ley N° 13.688, 2007, art. 41). Este objetivo nos parece central porque entendemos que tanto el diseño curricular, como las estrategias de enseñanza de los docentes deben responder a características y necesidades específicas del contexto. Otro de los objetivos consiste en desarrollar propuestas de alfabetización, de educación de Nivel Primario y Secundario. Esto nos muestra que los niveles son importantes para garantizar la educación obligatoria. Por último, esta modalidad se propone generar

“proyectos de mejoramiento y fortalecimiento de las instituciones de jóvenes, adultos y adultos mayores procurando la conformación de redes integradas e integrales de atención a las necesidades educativas en su radio de influencia. En todos los casos, promover la participación de estudiantes y docentes en el gobierno institucional, así como en programas y proyectos”.

El hecho de buscar conformar instituciones de jóvenes y crear redes de atención a necesidades educativas en el radio de influencia nos muestra que la escuela ofrece a sus alumnos un proyecto que excede el aprendizaje de los contenidos y saberes obligatorios. Es decir, la escuela busca trascender los límites de la institución. Más adelante mencionamos cómo se trabajan estos objetivos en el diseño curricular y cómo se enseñan en el aula.

Sin embargo, antes de adentrarnos en el ámbito del aula, analizamos resoluciones - y sus respectivos anexos- emitidos por el Consejo Federal de Educación y la DGCYE en diferentes períodos. Seleccionamos aquellos que tuvieron como objetivo la creación de marcos regulatorios y documentos de apoyo para poder avanzar en la aplicación de las disposiciones de las leyes mencionadas.

Resoluciones nacionales y provinciales sobre educación en contexto de encierro

Resolución CFE N° 127/10

Anexo: “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”- Documento Base

La Resolución N° 127/10 aprueba el Documento Base: “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional” que se propone avanzar en la aplicación de las disposiciones de la LEN y otros documentos y leyes. Lo que hace es establecer criterios para el diseño de políticas y la elaboración de marcos regulatorios para la modalidad.

Como hemos mencionado, existen diferentes instituciones de encierro y cada una alberga sujetos con trayectorias y realidades diferentes, hecho que supone un desafío aún mayor. Para los diferentes actores del sistema educativo esta realidad también se vuelve un desafío y convoca a un trabajo articulado que busque respetar las identidades específicas. Como presenta el documento, esta articulación considera:

- Articulación interjurisdiccional: la nación, las provincias y la CABA; provincias y municipios, entre otros.
- Articulación intersectorial: educación y otros ministerios (Justicia, Seguridad, Salud, entre otros)
- Articulación intraministerial: con los niveles, modalidades, áreas, programas, proyectos y planes.
- Articulación con otros actores institucionales, asociaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, entre otros.

Esta investigación trabaja sobre la articulación interjurisdiccional entre la nación y la provincia de Buenos Aires, la articulación intraministerial entre la modalidad de adultos y su vinculación con el contexto de encierro.

Como menciona el documento, la vida cotidiana de las escuelas en contextos de encierro se organiza de acuerdo a la normativa nacional y jurisdiccional, para cada nivel y modalidad. Un aspecto importante de esta organización es que las ofertas educativas de los niveles obligatorios serán las mismas que las que se ofrecen en las escuelas extramuros. Sin embargo, también se aclara que es posible elaborar normas y adecuar las ofertas educativas con la especificidad del contexto (Documento Base, RES 127/10).

Este Documento Base también nos revela ciertas características propias de la escuela que nos ayudan a profundizar nuestro análisis y comprensión de este contexto. Por un lado, aclara que el modo pedagógico más adecuado para el cursado de los niveles obligatorios es el presencial, aunque se pueden admitir ofertas semipresenciales para adultos y para el nivel superior. Por otro lado, menciona que los alumnos pueden ingresar a la escuela en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan

la educación extramuros (Documento Base, RES 127/10). Este punto es importante porque habilita el ingreso de los alumnos que transitan trayectorias no encauzadas.

Implementación de la política educativa de la modalidad en las unidades de detención para jóvenes y adultos

Desarrollamos a continuación los lineamientos que se proponen para las unidades penales de jóvenes y adultos.

“Este contexto institucional incluye todas las cárceles: federales y provinciales, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres, etc. La población destinataria de la atención educativa comprende a todos los detenidos, procesados y condenados, mujeres y varones, niños que viven con sus madres detenidas, afectados a medidas de baja, media y alta seguridad, argentinos y extranjeros. Con la finalidad de facilitar el ejercicio del derecho a la educación a todos los detenidos de todas las unidades penitenciarias en los niveles obligatorios, se incentivará el desarrollo de programas nacionales y/o provinciales de alfabetización que habilitan el ingreso a la educación primaria y se priorizará la aplicación del formato organizativo de alfabetización entre pares” (Documento Base, RES 127/10, pto. 40).

Esto último nos permite tener en cuenta los diferentes tipos de cárceles y, por ende, los sujetos que transitan cada una. Es interesante la mención a toda la población destinataria de las propuestas educativas porque demuestra lo que se propone en las leyes de no hacer distinciones en cuanto al acceso a la educación.

Prioridades estratégicas para el mediano plazo

Dentro de estas prioridades aparecen las estrategias de igualdad. Una de estas es la universalización de las ofertas de educación obligatoria. Otra, la mejora de las condiciones de funcionamiento de los establecimientos escolares: infraestructura, equipamiento escolar, tecnológico y bibliográfico, entre otros. Retomaremos esto último en los análisis de las observaciones de clase porque estas nos permiten analizar cuánto se logran estas propuestas de mejora.

Como especifica el documento, los resultados de la implementación de estas estrategias de mediano plazo serán evaluados en un plazo de tres a cinco años para determinar la necesidad de revisión o profundización de las políticas implementadas (Documento Base, RES 127/10). Si bien este proyecto de investigación no tiene el objeto de ser una revisión de la implementación de una política, podemos tomar el trabajo de campo realizado en la Unidad N° 47 como insumo para problematizar esta implementación.

Por último, consideramos que este documento nos ayuda a pensar el lugar que ocupa la escuela dentro de la cárcel desde la normativa porque:

“la modalidad propicia que la escuela en contextos de encierro sea un espacio en el cual cada persona es considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de cada alumno en el ámbito personal, emocional y social” (p. 20).

**Resolución DGCYE N° 396/17: convenio entre Ministerio de Justicia y
Dirección General de Cultura y Educación**

Retomamos este convenio que se firmó en el año 2017 porque lo consideramos un avance importante en el vínculo escuela – cárcel.

La cláusula primera del convenio aclara que los dos ministerios (“las partes”) favorecerán el desarrollo de una política de contexto para garantizar el acceso de las personas a los niveles de enseñanza en las Unidades que dependen del SPB. También, para la formación y capacitación de los recursos humanos del Servicio Penitenciario y de los docentes que formen parte de esta modalidad.

Como en leyes y resoluciones anteriores, aquí también se dividen tareas y responsabilidades. El Ministerio de Justicia proporciona la infraestructura edilicia correspondiente y solventa su mantenimiento, mientras que la DGCYE se encarga del pago de haberes del personal docente y la supervisión técnico pedagógica. En este último punto, la Subsecretaría de Política Penitenciaria comunicará a la Subsecretaría de Educación las objeciones que deberán ser notificadas al personal designado antes de la toma de posesión.

Esto nos muestra la complejidad de las escuelas que se encuentran dentro de los penales, porque si bien el convenio distribuye tareas, hay instancias en donde ambos deciden. La articulación será muy importante para el funcionamiento diario de las escuelas. Tanto es así que el convenio aclara que las acciones enunciadas en la primera cláusula serán promovidas y supervisadas por una Comisión de Enlace que se constituye como ente articulador entre los dos ministerios. Esta Comisión “tendrá como misión analizar el interés mutuo y la factibilidad de toda iniciativa que se encuentre dentro de los objetivos del presente Convenio” (RES 369/17, cláusula décima).

Resoluciones DGCYE N° 439/17 y N° 1019/17

Estas resoluciones de la DGCYE nos muestran cambios que se han realizado al interior del sistema educativo para articular la modalidad de jóvenes y adultos con lo

referido al contexto de encierro. En primer lugar, la RES N° 439/17 aprueba la creación del Programa “Educación en Contextos de Encierro” que incluye la articulación de la totalidad de los servicios educativos, de los distintos Niveles y Modalidades que funcionan en Unidades Carcelarias y Centros de Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal. El art. 2 encomienda la implementación del programa a la Subsecretaría de Educación a través de la Dirección de Educación de Adultos.

En segundo lugar, la RES DCGYE N° 1019/17 hace que todas las secciones, de los niveles primario y secundario de adultos que se desarrollan en contexto de encierro pasen a formar parte de la Dirección de Educación de Adultos. El art. 3 encomienda a la Dirección mencionada realizar las adecuaciones institucionales necesarias para poder dar cumplimiento a esta resolución, a partir del curso escolar 2018.

Resoluciones nacionales y provinciales sobre educación de jóvenes y adultos

Resolución CFE N° 118/10 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Habiendo planteado cuestiones específicas sobre la implementación de la LEN en los ámbitos de encierro nos proponemos a continuación adentrarnos en cuestiones propias de la educación para jóvenes y adultos, ya que son estos los actores principales de las instituciones penitenciarias. Para hacerlo, nos centraremos en la Resolución del CFE N°118/10.

Es importante señalar que esta resolución retoma a la RES 87/09 que la enmarca. A partir de lo establecido en la resolución anterior “se han incorporado nuevos aportes a efectos de avanzar eficazmente en el desarrollo de acciones tendientes a lograr la mayor inclusión educativa de los jóvenes y adultos” (RES 118/10: 1). A esta cuestión se suma la necesidad de definir una agenda que permita “avanzar en nuevas formas de organización y regulación institucional de la modalidad, en los gobiernos educativos jurisdiccionales” (p. 1). Teniendo esto en cuenta, la RES 118/10 aprueba los Anexos I y II: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

Anexo I: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base”

La LEN define en su art. N° 17 los niveles y modalidades del sistema educativo. Una de las modalidades es la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). El carácter permanente que la define busca generar un proyecto político educativo que

garantice el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Para poder llevar a esto a cabo, la modalidad debe ofrecer alternativas que permitan a los jóvenes y adultos completar los niveles obligatorios de escolaridad (Anexo I, RES 118/10).

Esta ley representa una superación respecto de legislaciones anteriores porque en otras legislaciones la educación de jóvenes y adultos tenía un carácter remedial y compensatorio. La LEN lo resuelve al reconocerla como modalidad enmarcada en la educación permanente.

En línea con lo anterior, el documento especifica que “las estructuras formativas de la modalidad deben brindar condiciones para la construcción de trayectos educativos diferenciados, con dispositivos propios para la transmisión de saberes, el desarrollo de capacidades y la adquisición de conocimientos” (Anexo I, RES 118/10, pto. 27). A partir de lo mencionado, inferimos que el rol que cumple la escuela de esta modalidad va más allá de la escolarización obligatoria porque busca trabajar fuertemente el estudio a lo largo de toda la vida. Además, es una escuela que busca diversidad de ofertas desde la que los jóvenes y adultos vean reconocidas trayectorias. Como menciona el documento: “la heterogeneidad de las experiencias vitales de jóvenes y adultos exige al proyecto educativo de la EPJA considerar sus diversas expectativas, motivaciones y necesidades respecto al aprendizaje, mediadas por sus historias de vida” (op.cit., pto. 38).

A partir de esto nos preguntamos cómo se enseña en estos contextos para poder alcanzar estos objetivos. Como aclara el documento, la heterogeneidad del alumnado “complejiza las situaciones de enseñanza y requiere de formas organizativas y propuestas educativas diferenciadas” (Anexo I, RES 118/10, pto. 41). Asimismo, para muchos sujetos de la EPJA el aprendizaje se desarrolla en un escenario de diversas situaciones laborales, familiares o personales que es necesario contemplar en las definiciones de la enseñanza para “reafirmar la confianza en las posibilidades de aprendizaje” (op.cit., pto. 47).

Teniendo en cuenta lo planteado, presentamos a continuación los lineamientos curriculares de la modalidad con el objetivo de acercarnos a nuestra pregunta sobre cómo se enseña en estas escuelas. Tomamos los lineamientos curriculares porque estos brindan indicios sobre las orientaciones que deben tenerse para la enseñanza. Como menciona Feldman (2010), según la estructura que tome el curriculum, su intención de condicionar los procesos de planificación institucional. Entendemos que dentro de la planificación institucional entra la planificación de la enseñanza. Como sostiene el documento en cuestión:

“el currículum de la modalidad debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de enseñanza, integrar ofertas educativas de formación general y formación orientada, articulando itinerarios acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de los jóvenes y adultos. Brindará posibilidades de iniciar, discontinuar y retomar la formación, reorganizando el tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo” (Anexo I, RES 118/10, anexo I, pto. 62).

Anexo II: “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”

Este anexo nos brinda información útil sobre cómo se piensa y cómo se plantea, desde la normativa, el currículo para la EPJA. Uno de sus puntos centrales radica en ofrecer múltiples alternativas de cursado para que, quienes no han completado la escolaridad obligatoria puedan hacerlo en un marco institucional acorde a su realidad y trayectoria formativa realizada en otras instituciones ya sean primarias, secundarias, de formación profesional, o ámbitos de educación no formal. Además, deberá contemplar los saberes y capacidades que las personas poseen como resultado de su tránsito por la vida adulta social, cultural y laboral (Anexo II, RES 118/10).

En cuanto a los aspectos estructurales de los lineamientos es preciso retomar nuevamente el art. 48 de la LEN, en el que se prescribe el diseño de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. Flexibilidad en tiempo y espacio y, apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza (Anexo II, RES 118/10). Esto es esencial porque la estructura curricular de las escuelas primarias y secundarias comunes se vuelve rígida y por momentos incompatible con la realidad de jóvenes que necesitan trabajar para mantener sus familias, o mujeres que quedan embarazadas y deben cuidar a sus hijos.

Entendemos que, con el objetivo de lograr la flexibilidad y apertura, esta modalidad se centra en módulos, definiendo a cada uno como

“el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte” (Anexo II, RES 118/10, pto.18).

Estos módulos pueden articularse entre sí de diferentes formas, por lo tanto, el estudiante puede personalizar su formación. Estos requieren un sistema de correlatividades que oriente el aprendizaje en base a los aprendizajes promovidos y a la vinculación con otros módulos. De esta forma se ofrecen al estudiante criterios para la regulación de su trayectoria formativa.

El campo de contenidos puede estar formado por áreas o campos de saberes. Además, un módulo puede estar formado por secciones o unidades organizadas de diferentes formas según criterios, por ejemplo: niveles de contenido o niveles de aprendizaje. La definición del campo de contenidos y la organización de cada módulo corresponde a cada jurisdicción. Más adelante nos centraremos en la definición que hace la provincia de Buenos Aires al respecto. Por último, cada módulo o unidad curricular cuenta con una carga total de trabajo que supone un conjunto aproximado de horas que el estudiante necesita o utiliza para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas.

Es preciso tener en cuenta que varios módulos integran un ciclo formativo que permite al estudiante apropiarse de una serie de capacidades y de un cuerpo de saberes. Cada ciclo es certificable como una etapa de la educación primaria o secundaria. Además, no necesariamente son consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo, “sino que rompen con los límites del sistema anualizado” (Anexo II, RES 118/10 pto. 34).

Presentamos en detalle los tres ciclos que se definen para el Nivel Primario porque este proyecto de investigación tiene como foco este nivel del sistema educativo. Estos son: Ciclo de alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto.

- Ciclo de Alfabetización: se propone favorecer la construcción de la autonomía y la autovaloración, generar estrategias de participación ciudadana, desarrollo y bienestar humano. Además, trabaja sobre la comprensión y el desarrollo holístico del lenguaje en sus formas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir en el contexto de la vida cotidiana. A esto se suma la lectura y escritura de números, el reconocimiento y el uso de las operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división). Estas requieren de un aprendizaje significativo realizado mediante la búsqueda de soluciones a situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Por último, la alfabetización en tanto práctica social supone un proceso activo y constructivo del conocimiento como herramienta para la valoración de la identidad cultural – étnica y, el análisis crítico de las transformaciones políticas y sociales (Anexo II, RES 118/10).
- Ciclo de Formación Integral: se centra en el desarrollo de capacidades asociadas al conocimiento de la lengua-escrita y oral, la matemática, las ciencias y TIC, las artes, la formación ética, la formación para el trabajo y el cuidado ecológico. Esta formación exige que la adquisición de estas capacidades se desarrolle de

manera contextualizada con los requerimientos socio-comunitarios locales y regionales (Anexo II, RES 118/10).

- Ciclo de Formación por Proyecto: este ciclo busca generar un espacio pedagógico destinado a resignificar los aprendizajes producidos transfiriéndolos a la comprensión, análisis y resolución de nuevos problemas de relevancia social para los estudiantes en su contexto. El sentido de este ciclo consiste en posibilitar un aprendizaje basado en la metodología de proyectos de trabajo, en la investigación participativa y etnográfica. Además, trabaja en la articulación con el Nivel Secundario. El ciclo tiene como finalidad promover que los estudiantes aprendan a “saber hacer” a partir del conocimiento que fueron adquiriendo. Por último, la definición de los proyectos deberá tener en cuenta la identidad cultural – étnica de los alumnos, la franja de edad a la que pertenecen, su participación en el mundo del trabajo, su grado de intervención en actividades socio-comunitarias y sus intereses y motivaciones (op.cit.).

Resolución CFE N° 254/15

Esta resolución complementa a la RES CFE N° 118/10 presentada anteriormente. Analizamos la RES N° 254/15 porque aborda las dimensiones curricular, organizacional e institucional, estableciendo federalmente marcos de referencia que puedan utilizarse para las definiciones jurisdiccionales.

Esta resolución aprueba el documento “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”, que forma parte de esta como anexo I.

Anexo I: Marcos de Referencia

Este documento define conceptos y criterios que permitan la adecuación gradual y progresiva de las ofertas de los niveles primario y secundario. Tiene en cuenta que se trata de una dinámica curricular innovadora, generada por los diversos campos del conocimiento que exigen nuevas organizaciones y agendas de la enseñanza (Anexo I, RES 254/15).

Dentro de esta dinámica curricular aparece como central proyectar el conocimiento en acciones y movilizar los saberes para aplicarlos a situaciones de la vida cotidiana. En otras palabras, se resignifica el conocimiento escolar a partir de Situaciones Problemáticas reales y Proyectos de Acción para desarrollar capacidades (op. cit.) Por un lado, las Situaciones Problemáticas exigen el pensamiento crítico de los sujetos y buscan

problematizar la realidad, cuestionar e iniciar un proceso de búsqueda y reflexión para poder explicar, comprender y realizar transformaciones. Por otro lado, los Proyectos de Acción consisten en el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional. Para su planificación y ejecución es necesario el abordaje de contenidos (op. cit.).

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, en los diseños curriculares jurisdiccionales se configurarán Núcleos Conceptuales: redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas que sean necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad caracterizada en las Situaciones Problemáticas y formulada en los Proyectos de Acción (Anexo I, RES 254/15).

Los campos de contenidos que forman parte de los módulos se definen a partir de Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción, es decir, estas funcionan como ordenadoras de los contenidos que los docentes deben abordar. Asimismo, el trabajo sobre estas dos permite el desarrollo de capacidades definidas según los ciclos formativos (Anexo I, RES 254/15).

Los campos de contenidos que todos los módulos deberán abordar son: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (op. cit.). Estos deberán trascender la disciplina y establecer en los diseños Núcleos Conceptuales. Además, estos campos de contenidos incluyen áreas o disciplinas que según los niveles educativos requieren determinada profundización y especificación. Esto formará parte del diseño curricular que se desarrolle en cada jurisdicción.

Consideramos importante hacer una mención al formato de evaluación, aunque en esta investigación no nos centremos en ese aspecto. La modalidad de la EPJA tiene características y rasgos particulares, por lo tanto, debe haber coherencia entre el enfoque pedagógico y la práctica institucional que exige la acreditación de módulos, ciclos y niveles. En la propuesta de esta modalidad se trabaja sobre capacidades, por lo tanto, la evaluación deberá dar cuenta del avance de ese desarrollo. El docente ocupa un lugar central a la hora de acompañar ese proceso. En cuanto a aspectos prácticos, la evaluación forma parte del proceso de desarrollo de cada módulo, por ende, permite demostrar la adquisición de las capacidades necesarias para abordar una Situación Problemática o desarrollar un Proyecto. Los instrumentos de evaluación “deberán formar parte del módulo donde se establecerán las capacidades a desarrollar con claridad y los tiempos para lograrlos” (Anexo I, RES 254/15, pto.63).

Resolución DGCE N° 45/17 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Teniendo en cuenta las resoluciones nacionales que funcionan como marco de las provinciales, presentamos a continuación la Resolución N° 45/17 emitida por la DGCYE. Esta aprueba la Propuesta Curricular correspondiente a la Educación Primaria de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Anexo I: Diseño Curricular para el Nivel Primario de Educación de Adultos

El Diseño Curricular para el Nivel Primario de Educación de Adultos (DCPA) nos revela que “la escuela de jóvenes y adultos está pensada para ser promotora de espacios sociales y centro de la vida cultural de la comunidad dentro de la cual está inmersa” (DCPA, 2017: 1). Desde este planteo reconocemos que en el contexto de la cárcel esta situación se complejiza porque el diálogo con la comunidad no es frecuente. Es más, al ser una institución cerrada, la cárcel tiene como objetivo aislar a los sujetos de la comunidad.

En cuanto a estos sujetos, el Diseño Curricular especifica que se trata de personas que “no pudieron acceder, permanecer y/o finalizar sus estudios por diversas circunstancias” (op.cit: 4). Como hemos mencionado, es importante tener en cuenta que son sujetos atravesados por historias de exclusión, que han transitado la escolaridad y esta los ha marcado de forma negativa incidiendo en la percepción que tienen de sí mismos. En base a esto, el DCPA aclara que: “es posible constatar en múltiples circunstancias, que es la propia institución escolar la generadora de situaciones de desigualdad. En ese sentido, la escuela ha cumplido con éxito el rol de reproducir las desigualdades y profundizar las diferencias” (2017: 4). Esta afirmación nos remite a los planteos de los autores marxistas que retomamos al comienzo de esta investigación, tanto Althusser (1988) como Bowles y Gintis (1999) mencionan el rol de la escuela como reproductora del orden social; es decir, como aquella que prepara diferenciadamente a los alumnos para el lugar o la tarea que están “destinados” a ocupar.

Teniendo en cuenta esta complejidad, es central que los jóvenes y adultos sean reconocidos como sujetos portadores de saberes, que construyen conocimiento por fuera de lo escolar y que eso les permite desenvolverse en la sociedad.

“Por ello el sentido de la enseñanza debería ser, resignificar ese conocimiento, brindando nuevas formas de decir y nombrar que les permita traspasar los límites. Es importante destacar que, para los destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en general, finalizar el tramo de los estudios obligatorios es mucho más que la obtención de un título que habilita para una mejor calidad de vida. Significa la posibilidad de aprender a aprender, de continuar aprendiendo con su propio estilo y de asumirse como un sujeto social a partir de la revalorización de sus capacidades. (DCPA, 2017: 4).

Como menciona la cita, aprender “con su propio estilo”, es una característica que no debe faltar en esta modalidad, ya que como enumeramos en varias instancias, los sujetos tienen trayectorias, historias, expectativas, motivaciones y necesidades diversas que deben ser contempladas. Para lograr esto, es necesario que los docentes sean capaces de:

“promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el desarrollo integral de las personas; reconocer la heterogeneidad de los sujetos y su contexto socio-cultural; promover el pensamiento autónomo y crítico de los jóvenes y adultos; favorecer la comunicación entre educador-educando como sujetos que participan en la construcción de conocimiento y; generar estrategias que respeten y tengan en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes” (op. cit: 6)

Para que pueda desarrollarse la enseñanza, el Diseño Curricular se organiza en torno a tres principios: “la autonomía de los ciclos, la opción por una secuencia no lineal para organizar los módulos que consiste en un trabajo de enseñanza complejo, espiralado y diverso que se concreta en la definición de situaciones problemáticas y, el diálogo con el contexto local” (DCPA, 2017: 8). Este último punto en las unidades penales se vuelve difícil: como mencionamos, estas son de régimen cerrado y el vínculo con una comunidad que se encuentra en el exterior es complejo de concretar.

En cuanto a las definiciones de la enseñanza, el Diseño retoma la RES CFE N° 118/10 en donde se presenta el trabajo por ciclos, el sistema modular y se especifica que estos son piezas independientes e interdependientes que pueden articularse unos con otros y formar un todo organizado. El módulo integra campos de conocimiento en relación con los aprendizajes esperados. A su vez, en cada módulo se definen capacidades generales que se espera alcanzar y que son específicas de cada contexto problematizador (DCPA, 2017). Además:

“la estructura modular se sostiene en base a criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza. Los módulos permiten una multiplicidad de formas de articularlos entre sí, construyendo la formación de cada estudiante con una trayectoria que no requiere ser homogénea” (DCPA, 2017: 10)

La aclaración de que la trayectoria no requiere ser homogénea se vuelve esencial para los alumnos de las escuelas de las cárceles, porque la gran mayoría no recorrió trayectorias escolares teóricas, y es probable que no lo haga. Por lo tanto, poder trazar una trayectoria diferenciada y no lineal, abre un mundo de posibilidades para estos alumnos.

Sabemos que trabajar de manera heterogénea no es tarea fácil. Un ejemplo de esto son las propuestas de Anijovich (2014) acerca del trabajo con aulas heterogéneas. El DCPA retoma algunas de estas cuestiones en sus orientaciones para la enseñanza.

Orientaciones para la enseñanza

El DCPA retoma aportes de normativas provinciales precedentes sobre la educación de jóvenes y adultos, especialmente las referidas a la propuesta curricular del año 2013. Como es sabido, en la tradición curricular, la definición de la enseñanza ha tenido como eje a las áreas disciplinares. En este nuevo Diseño Curricular propone una estructura intenta superar esa práctica. Mencionamos esto porque nos ayuda a responder nuestra pregunta acerca de cómo se enseña en las escuelas de jóvenes y adultos que están en unidades penitenciarias.

Para seguir respondiendo a nuestra pregunta es importante remitirnos a las dos orientaciones que ofrece el Diseño: por un lado, la perspectiva del curriculum que propone la organización modular, por otro, la perspectiva de enseñanza que adopta una metodología por situaciones problemáticas para jóvenes y adultos. Estas últimas se definen a partir de las ciencias sociales y naturales, enfatizando en problemas significativos. Además, es central la identificación del campo de conocimientos y las capacidades específicas que entran en diálogo con este. Las capacidades que se definen para el nivel emergen como componentes organizadores y estructurantes de la construcción del conocimiento. Teniendo esto en cuenta, un modo de programar la enseñanza puede ser a partir de proyectos de trabajo (DCPA, 2017).

Trabajar por proyectos implica proponer enfoques de enseñanza heterogéneos: nuevas formas de agrupamientos de los estudiantes, así como distintos tipos de actividades con modalidades de evaluación coherentes con la metodología de trabajo (DCPA, 2017). En este marco, la configuración de la enseñanza busca destacar la multidimensionalidad de la realidad (vínculo con el entorno social, político, económico, cultural, ecológico e institucional) con el objetivo de que los sujetos piensen y miren críticamente su entorno.

Sumando a lo anterior, enfoque de la enseñanza para la diversidad que se retoma en el Diseño Curricular requiere de ciertas condiciones que favorecen los aprendizajes: el protagonismo del alumno y la autonomía; diferentes usos del tiempo y de los espacios; diversas formas de agrupamiento; uso de materiales y fuentes de información diversas; participación “real” en situaciones “reales” y producción genuina (DCPA, 2017).

Anijovich, Malbergier, y Sigal (2004) mencionan que hablar desde un enfoque de aulas heterogéneas implica ubicarse desde este paradigma de la diversidad. Tener en cuenta los aspectos mencionados permite que el aula pueda ser pensada de manera homogénea en relación con algunos criterios (por ejemplo, las capacidades específicas), pero también que sea considerada la diversidad si se repara en la diferencia específica de los sujetos, sus trayectorias, sus biografías (Anijovich, et. al., 2004 citado por DCPA, 2017).

Esto nos permite ver que el Diseño Curricular propone una estructura novedosa que busca resolver cuestiones de exclusión que no logró resolver la escuela común. Esta estructura flexible pretende ofrecer a los alumnos la posibilidad de reconstruir su vínculo con la escuela y continuar con sus estudios.



CAPÍTULO 3

CURRÍCULUM VIVIDO

A continuación, presentamos un análisis realizado a partir de cinco observaciones de clase que nos ayudan a pensar y mirar de cerca cómo es una escuela dentro de un penal, qué pasa dentro, cómo se enseña. Tuvimos la posibilidad de compartir un espacio con los alumnos de los que tanto hablamos, esos que vuelven a la escuela habiendo transitado “trayectorias no encauzadas” (Terigi, 2014: 74), historias de vida que los atraviesan y los marcan negativamente y con las que cargan diariamente (como muchos otros alumnos del sistema), alumnos que vuelven a encontrarse con una escuela y con la posibilidad de aprender, en un contexto en donde no hay muchas posibilidades y todo es restricción, rejas y candados. Alumnos que se reencuentran con una escuela que desde el curriculum está planteada para incluirlos e integrarlos.

La escuela N° 721

Para analizar este capítulo consideramos importante presentar las características de la escuela para jóvenes y adultos N° 721 ubicada en la UPB N° 47 que tomamos como caso único.

Como mencionamos anteriormente, la Unidad N° 47 tiene 837, mientras tiene capacidad para 460. Por lo tanto, se evidencia un alto índice de sobrepoblación. No obstante, no todos los internos acuden a la escuela y, de los que acuden no todos van al mismo tiempo. La escuela primaria se desarrolla durante la mañana y la secundaria durante la tarde. Sumado a esto, algunos alumnos y alumnas cursan estudios universitarios en una sede de la Universidad de San Martín que está dentro del penal.

Como este proyecto hace foco en el nivel primario presentamos más información sobre este nivel. De los 837 internos e internas que tiene el penal, 117 son los que acuden a la escuela primaria. De estos, 97 son hombres y 20 son mujeres. Esta diferencia tiene sentido porque el penal de hombres tiene 9 pabellones y el anexo femenino tiene 4. Sin embargo, quedan muchos alumnos con intenciones de acceder a la escuela y a los que no se les habilita el ingreso.

Para atender a estos alumnos que sí tienen habilitado el ingreso hay 6 maestras y una directora. Esta última es la directora de las escuelas de todo el Complejo Penitenciario de San Martín, en donde se encuentran las unidades N° 46, 47 y 48. Esta situación hace

que no pueda pasar estar tanto tiempo y acompañar cada institución. Por último, en cuanto a la estructura de la escuela, esta tiene 7 aulas comunes y una de informática con 10 computadoras y conectividad.

¿Cómo se enseña?

En esta instancia presentamos el análisis de las observaciones de clase que realizamos a partir de las categorías descriptas en la metodología. Teniendo en cuenta la complejidad que atraviesa a la escuela de la cárcel consideramos que un enfoque de enseñanza para la diversidad contribuye a repensar las prácticas para que los alumnos tengan su derecho a la educación garantizado. Asimismo, este enfoque es central para que la educación recibida tenga un efecto transformador en las vidas de los alumnos y, genere aprendizajes en un entorno educativo interesante y significativo. “Consideramos que una práctica educativa tiene el carácter de intervención cuando intenta producir algún cambio en los alumnos” (Anijovich, 2014: 53). Además,

“es posible afirmar que (...) los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos” (Anijovich, 2014: 25)

Antes de presentar el análisis resulta pertinente comentar cómo fueron las clases observadas. La primera observación de clase fue realizada en una clase de Ciencias Naturales, que, según la explicación de Laura, la maestra, formaba parte del Ciclo de Formación Integral. En esta clase había 10 alumnos en total: 4 mujeres y 6 varones.

La segunda observación de clase fue realizada en otra clase, con otra maestra: Gisela. El cambio se realizó porque Laura, estaba internada y no iba a volver a la escuela por varios días. La clase de Gisela también formaba parte del Ciclo de Formación Integral, sin embargo, la asignatura que ella dictaba era Prácticas del Lenguaje. La tercera observación de clase y la quinta fueron realizadas en esta misma aula. La cuarta observación de clase fue el acto del día de la tradición.

A continuación, presentamos el análisis, organizado en base a las dimensiones elegidas y desarrolladas en la metodología.

Estrategias de enseñanza

Consignas de trabajo

Una parte importante de cualquier clase consiste en las consignas o actividades que proponen los docentes para que los alumnos trabajen, se vinculen con conocimientos y desarrollen habilidades.

Desde el enfoque para la diversidad que vinimos planteando Anijovich (2014) propone la construcción de consignas que sean auténticas y significativas, que propongan diferentes caminos para resolverlas, que tomen las ideas previas de los alumnos y su interés, entre muchas otras. En nuestro caso de análisis, esto último cobra especial relevancia ya que los alumnos de esta escuela son jóvenes y adultos que tienen una trayectoria tanto escolar como no escolar que los ha formado.

En referencia a lo planteado, el enfoque para la diversidad propone una organización de la clase que pueda resolver la homogeneización que tanto caracterizó a la escuela. Poder proponer consignas innovadoras y atractivas para los alumnos puede generar mejores aprendizajes.

Primera observación de clase: ciclo de formación integral. Ciencias Naturales.
Maestra: Laura

En esta primera observación realizada, la consigna que atravesó la clase fue la copia de un dibujo del libro a la carpeta (ver Anexo I):

“Profe, ¿qué página es?”

“No habíamos terminado, tenían que copiar, ¿se acuerdan?, los órganos y la función”

“¿Se acuerdan que habíamos dicho que era un corte transversal, así de costado? (lo actúa). Que yo lo había dibujado en el pizarrón, pero lo tuvimos que borrar ayer. Bueno hoy vamos a hablar de todo lo que es la menstruación”.

“¿Este es el del hombre el que hice yo?”, le pregunta una alumna.

“No, ese que hiciste ahí, el primero es el de la mujer”, le responde su maestra.

(...)

“Iván a medida que leas, anótate las preguntas que tengas” “si seño, copio, hablo y copio a la vez”.

“Muy bien, eso es pq no sos rubia como yo” se ríen.

Iván: “ya voy por la mitad”

Laura: “muy bien, así avanzamos”.

El fragmento anterior muestra un tipo de consigna que no permite diferentes caminos para completarla, es una consigna cerrada en sí misma: hay que copiar del libro y nada más. Además, esta consigna única es obligatoria, y no hay otras opciones para elegir. Desde la forma en que está planteada no retoma ideas previas de los alumnos. La clase comenzó con una pequeña recapitulación de la maestra que se ve en ese fragmento y luego cada uno empezó a copiar la imagen del libro en su carpeta. Esta consigna nos

hace preguntarnos sobre la concepción de sujeto adulto que tiene la maestra sobre sus alumnos. Si bien no podemos saberlo con certeza podemos pensar que la consigna de copiar una imagen en la carpeta no interpela a los sujetos desde su lugar de jóvenes adultos que tienen una trayectoria formativa recorrida, sea cual fuere esta.

Vínculo con el DCPA

Otro aspecto importante que nos revela este fragmento y el que presentamos a continuación es el vínculo con el DCPA (2017), específicamente desde el contenido propuesto para ciencias naturales: anatomía y fisiología del sistema reproductor humano en relación con el ejercicio responsable de prácticas sexuales y cuidado de la salud. Reproducción: ovulación, fecundación, embarazo. Necesidades y cuidados de la mujer y del recién nacido. Reproducción asistida. Métodos anticonceptivos: naturales, de barrera, hormonales, mecánicos, químicos, entre otros.

“Bueno, ¿me escuchan? vamos a sacarnos dudas sobre eso, alguna duda pueden tener porque si eran órganos que desconocían, alguna duda tienen que tener. Vamos, quiero dudas, muchas dudas”

Hay unos segundos de silencio.

“Ee, sí” “¡Bien, a ver, ahí va, primera pregunta!”, acota la maestra, “yo te quería preguntar qué sería el embrio”

“¿Embrio? A ver...”

“El embrión”

“Aah, el embrión, a ver, ¿qué sería el embrión? ¿a qué se le llama?”, pregunta abiertamente a la clase.

“El causante”, comenta un alumno.

“A ver, ¿dónde lo estás leyendo?”, le pregunta. “En el libro”, responde el alumno, “el útero”.

“Bien, ¿vieron que el otro día hicimos el otro dibujo? Se pone a dibujar en el pizarrón, “soy un desastre dibujando”

“¿Qué es eso seño?”

“¿Qué era esto? Se acuerdan que dije que siempre veíamos este dibujito de frente y, ¿qué era esto que está acá?”.

“El útero” dice una de las alumnas.

“Bien y, ¿qué habíamos hablado? Que cuando salía de los ovarios el óvulo y se encontraba con el esperma, ¿qué se formaba?”

“Un bebé”, responde una de las alumnas, la que está en mi fila.

“Mmm.. bien, se forma el embrión. Todavía no hay bebé, hay embrión. Que, ¿dónde se quedaba? ¿se empezaba a gestar? Dentro de esto, que sería como la casita del bebé, en el útero. Ese es el embrión, cuando recién se unen”.

“En el primer mes, ¿no?” le pregunta uno de los alumnos.

“Emm... en las primeras doce semanas todavía se llama embrión. Esa unión entre el óvulo y el esperma es lo que se llama embrión. Que se instala acá, (señala la pared del útero en el dibujo del

pizarrón), esto es algo hueco, vacío. ¿Se acuerdan que estábamos hablando que es un músculo que se inflaba como un globo cuando se gestaba, y cuando no era como un globo medio desinflado?”.

“Y cuando menstruaba”, comenta una de las mujeres.

“Cuando menstruaba, ¿qué era lo que pasaba? Se acuerdan que decíamos que de este salía el óvulo, paseaba por acá (lo actúa en el dibujo del pizarrón), esto se inflama (las paredes del útero)”

“No deja pasar nada”, agrega un alumno.

“No, eso era si...”, intenta responderle. “Se forman como paredes”, la interrumpe otro alumno.

“No, eso era si se ponía algún tipo de barrera para que no pase, o si teníamos una ligadura de trompas. Ahí no pasa nada”. Retoma lo que venía diciendo: “lo que digo es si, el óvulo sale del ovario, el útero se va inflamando, se va preparando en caso de que sí haya, ehh, la unión, se fecunde, el óvulo que sale con el esperma. Ahí sí se pega a la pared. El útero es como que lo agarra, lo protege, como para que se empiece a gestar. ¿Qué pasa si no hay esta unión? Ahí sí, es la menstruación, ¿qué era la menstruación? Era ese óvulo que se despiden, se va y estas paredes que se prepararon durante todo el mes, por si había una gestación, despiden todo ese preparativo que se había dado. Todo eso es la menstruación. Al mes siguiente, pasa lo mismo. ¿Hasta ahí estamos? ¿Respondí a la pregunta? Vamos a otra”.

“¿Los glóbulos?” pregunta Ale, “¿glóbulos, o óvulos?”, le pregunta la maestra.

“Óvulos”, responde.

“¿Qué son los óvulos? Lo venimos charlando, y ahora”, dice Laura.

“Lo que dijo recién, que sale de ahí”, dice un alumno.

“Bien, ¿qué dije recién? ¿de dónde salían los óvulos?” “De la menstruación” responde Ale.

“El óvulo es el que se junta con...”, “ovulación”, la interrumpe un alumno.

“Bien, la ovulación era eso que dijimos, que de los ovarios salía como si fuese el huevo de la mujer, eso es el óvulo, el que se va a unir con el esperma en caso de que haya gestación, que se una. Y sino, es lo que vos despedís con el sangrado, ¿sí?”

10 minutos después:

“¿Ale?”, pregunta Laura, porque la alumna quería hablar.

Ale lee: “un óvulo se libera por mes”

“¿Eh?” pregunta Laura porque no entendió.

Ale repite: “un óvulo se libera mensualmente”

Laura: “Bien, es lo que dijimos, es el óvulo que sale del ovario y circula todo un mes...”

Interrumpe el sonido del timbre.

“Esperen que terminemos y nos paramos”, sigue la explicación “circula todo el mes y después ya lo despido, no me sirve es lo que se va, ¿sí?”

Hay contenidos que no se trabajaron en este fragmento y tampoco se trabajaron en esta clase, como “necesidades y cuidado del recién nacido”, no obstante, la mayoría se corresponde.

Este fragmento nos muestra que existe una clasificación fuerte porque los contenidos están aislados unos de otros. Los alumnos hacen preguntas de cada concepto por separado, pareciera que no logran siquiera asimilar que todo forma parte de un mismo sistema. Les cuesta entender el concepto de la fecundación y más aún que si no hay fecundación ocurre la menstruación como una consecuencia de un hecho que no sucedió. Es sorprendente e incluso frustrante la ignorancia de estas cuestiones dado que son todos alumnos jóvenes y adultos, la gran mayoría con hijos. Es decir, tuvieron y tienen relaciones sexuales y embarazos sin entender qué pasa dentro de sus cuerpos.

Es preciso resaltar que estos contenidos se desprenden del módulo: “Las relaciones a/simétricas de género y su incidencia en la construcción identidades y en el acceso de a los derechos” (DCPA, 2017, p. 22), por ser el que más representa la observación de clase realizada. Este módulo propone como situación problemática “*el conocimiento del propio cuerpo como parte del ejercicio de un derecho y una responsabilidad. Relaciones igualitarias y sin violencia*” (op cit).

Presentamos este marco porque los contenidos trabajados en la clase se presentan en el DCPA dentro de esa propuesta, sin embargo, no pudimos evidenciar que la clase estaba planteada desde una situación problemática.

Tipo de agrupamiento

Por último, nos parece importante hacer un comentario al tipo de agrupamiento observado. La consigna de la clase fue copiar de manera individual, por lo tanto, no había interacción entre los alumnos y el vínculo con la maestra era solo para hacer preguntas y aclarar dudas.

“El del medio se puso a escribir en su cuaderno. Los de mi fila no hablan, escriben concentrados.

Laura se puso a anotar cosas en su cuaderno.

Se quedan en silencio trabajando.

María le pregunta algo sobre las trompas de Falopio. Laura se da vuelta y le explica”.

A continuación, nos proponemos analizar la segunda observación de clase, realizada en una clase de Prácticas del Lenguaje con una maestra diferente a la anterior.

Segunda observación: ciclo de formación integral. Prácticas del lenguaje. Maestra: Gisela

Consignas de trabajo

La maestra armó una ronda en el medio, se sentó con ellos (ver Anexo II).

Puso objetos en una mesa en el medio: un sombrero, una nariz, una taza, una botella, un peine, etc.

Gise: “Bueno, vamos a tratar de hacer una actividad distinta, hoy que es viernes”.

“Uui mirá está todo mojado ahí”, le dice una de las mujeres a un compañero. Se quedan mirando por qué está mojado y vuelven a prestar atención.

Les reparte unos papeles.

Son 6 alumnos, todos varones

Gise: “Está la mesa con distintos objetos, cada uno va a elegir uno y lo va a describir”

La interrumpen, comentan algo sobre los objetos.

Repite, “cada uno va a elegir un objeto” ... la vuelven a interrumpir. “Bueno ahora nos concentramos un poco”, repite: “cada uno elige uno y describe”

Un alumno empieza, “Yo quiero ese seño”. Ella le responde, “bueno, agárrelo”

Todos agarran objetos.

“¿Qué digo? es duro, redondo, ¿así?”

“Sí, cada uno escribe lo que quiera”

“¿Esto se vuelve profe?” (refiriéndose a si lo tiene que devolver o se lo puede quedar), la maestra le contesta: “sí ese sí porque es un regalo que me hicieron hace poco”

Interviene otro alumno, “¿Cómo se llama esto? ¿una máscara?”

“Un antifaz”, responde Gise. Sigue: “bueno, cada uno escribiendo, dejo de hablar y escribo”

Nuevamente vemos que se propone una sola consigna obligatoria. A diferencia de la consigna que se trabajó en la clase anterior esta parece más flexible, porque si bien es una consigna cerrada, la selección del objeto fue voluntaria y la escritura permite que los alumnos aporten su creatividad. La maestra delimita esta libertad:

“ee, señorita que hago, si a mí me tocó el antifaz”. Ella le responde, “lo que vos quieras, describís ese antifaz, lo que a vos te parece ese antifaz. Ponen lo que ustedes quieran poner sobre el objeto que tienen”.

Algo interesante de analizar es la cantidad de veces que la maestra debe repetir la consigna para que todos los alumnos la escuchen y comiencen a trabajar. Esto nos remite al planteo de Florio (2010) acerca de que los alumnos de estos contextos son como niños a los que hay que prestarles constante atención. Aquí vemos que los alumnos parecen niños que necesitan preguntarle todo a la maestra y no pueden avanzar sin su aprobación, podríamos decir que hay mucho para trabajar en cuestiones de autonomía.

Un aspecto distintivo de esta clase fue la organización de los bancos porque se sentaron todos en ronda, sin embargo, en un primer momento se realizó un trabajo individual en donde no se podía compartir con el compañero.

Una vez finalizada esta actividad, la maestra propuso otra consigna:

“Bueno ahora, (sube un poco la voz para que se escuche por encima de las risas), voy a pensar que ese objeto que yo elegí soy yo, persona. Yo Gisela soy este sombrero y le cuento al resto cómo me veo,

cómo yo estoy, lo que cada uno vaya a decir. A ver.. empezás vos, vos tenés el cuaderno. Este sos vos, ¿cómo sos? ¿cómo te ves?”

Dario: “flaco, débil, rayado, anaranjado.” Repite rayado. “¿Así?”

“Sí, todo lo que usted diga”, responde su maestra.

Pablo: “yo me veo hueco, duro, medio viejo, un poco sucio, vacío, y nada más”.

Dani: “Redondo, rojo, con un elástico”. Gise interviene: “y que puede ser ese elástico en relación a vos?”, “ni idea”. “Un agarre”, comenta otro. “Sí un agarre”, agrega Dani sumando la intervención de su compañero.

(...)

Fabian: “yyy yo, hoy me tocó ser un espejo, que se yo. Tengo un vidrio, soy de color rosado, y no sé, metálico”. “Y, ¿qué te permite el espejo?”, “Me permite mirarme” “y ¿cómo te ves?”. Fabián hace una pausa para pensar, uno de sus compañeros comenta: “lindo, flaco, gordo”, en un intento de inspirarlo. “Shh”, lo frena Gise para dejar que Fabián piense, termina respondiendo: “me veo bien”, “y, ¿cómo es bien?”, “normal”, “y ¿qué es normal?”, “normal”, vuelve repetir el alumno. “Bien, seguimos”.

El alumno que paso antes: “yo no sé qué decir, me veo... no sé, sin ganas de nada, no sé” “¿y con el contenido de ese libro?”, pregunta la maestra. “Bien, ¿Bety?”

Bety: “a mí me tocó un mate, me veo normal”. “¿Y cómo es normal”, “y... es medio gordito” Gise: “¿usted se ve gordita?” “y... estoy gordita (se ríe)”. “Estamos hablando del mate igual”, acota un de sus compañeros.

“Migue, ¿cómo se ve?”

Migue: “Eh, ¿yo? Medio oscuro, tranquilo”

Al analizar esta nueva consigna podemos preguntarnos por el sentido que los alumnos pueden atribuirle. Pensarse como el objeto que eligieron puede volver dificultoso el hecho de considerarla significativa, justamente por tener que pensarse como un objeto que no se relaciona directamente con sus historias de vida y realidades, sino que eran objetos elegidos al azar. Teniendo en cuenta el enfoque de la enseñanza para la diversidad, hubiera sido más enriquecedor que los alumnos trajeran objetos que los representan y armar la clase a partir de eso.

Un aspecto a resaltar de esta nueva propuesta que hace la docente es que invita a sus alumnos a reflexionar y pensarse a sí mismos de una manera distinta. Además, resultan importantes las intervenciones que ella realiza buscando alcanzar un nivel profundo de reflexión y análisis, por ejemplo:

“me veo bien”, “y, ¿cómo es bien?”, “normal”, “y ¿qué es normal?”, “normal”, vuelve repetir el alumno. “Bien, seguimos”.

La docente insiste en que el alumno pueda definir cómo se ve con una mayor complejidad, sin embargo, podríamos decir que abandona la tarea rápidamente y continua con la actividad.

Interpretamos que la consigna no fue tan significativa para los alumnos a partir de una intervención de Dani:

Dani: “¿a qué viene todo esto?”

“¿A qué viene?”, intenta responder, pero todos empiezan a hablar entre ellos y es imposible. Espera un rato a que se callen, se para, agarra unos papeles y los reparte: “bueno, ahora cada uno, el objeto ya está, cada uno va a escribir una carta a quien quiera”. “¿Una carta?”, preguntan algunos. “Sí, una carta a quien quieran, cada uno solo”. “Uu a mi novia”, “a la libertad”, “a la jueza”, “bueno querido Macri...”, van tirando opciones al aire y se ríen unos de otros.

“Seño, ¿después hay que leerla?”. “Después vemos, si tienen ganas de compartirla la compartimos, sino no. Aunque sea yo la voy a leer, es para trabajar sobre eso”.

(...)

“La idea es que escriban la carta y después ver las partes de la carta, pero arranco así con cosas de ellos porque les cuesta un montón escribir de una” (me cuenta a mí).

La pregunta de Dani nos remite a lo planteado en capítulos anteriores sobre la performatividad (Lyotard, 1993), la pregunta sobre para qué estudiamos lo que estudiamos, o para qué son las propuestas. Podríamos pensar que la maestra escapa a la respuesta, no logra darle la respuesta que está pidiendo.

Sumado a esto, el planteo de la nueva consigna es interesante porque comienza interpelándolos a ellos, deja la libertad de que le escriban a quién quieran. Sin embargo, la nueva consigna no tiene ningún vínculo con el trabajo previo y la maestra lo muestra cuando aclara: *“bueno, ahora cada uno, el objeto ya está, cada uno va a escribir una carta a quien quiera”.*

Con el fragmento anterior también reconocemos el contenido y las habilidades que buscan trabajarse en esa clase: las partes de la carta y la escritura. Si nos centramos en la consigna de escritura de cartas evidenciamos una consigna cerrada, porque si bien cada uno puede escribir lo que desee, la consigna es una y obligatoria para todos.

Vínculo con el DCPA

Nos parece central vincular estos contenidos y habilidades con el Diseño Curricular, porque como mencionamos en capítulos anteriores, este proyecto busca responder a cómo se enseña en la cárcel y para ello es importante ver cómo la propuesta del nuevo DCPA (2017) impacta en el día a día de las escuelas.

Según la aclaración de la maestra su clase forma parte del Ciclo de Formación Integral, se vincula con nuestra observación porque este refiere al proceso de desarrollo de capacidades asociadas la lengua escrita y oral. Desde la formulación de módulos es importante contextualizar esta práctica en los requerimientos socio- comunitarios locales

y regionales. Sin embargo, el trabajo sobre la carta y sus partes parece descontextualizado de la realidad de los alumnos y de la misma docente:

“Bien, ¿para quién era la carta?”, le pregunta la maestra.

“Es una carta en blanco, no tiene nombre”.

“La persona a la que yo le escribo es un destinatario, entonces en este caso la carta no tiene destinatario. Cuando uno hace una carta es para comunicarse con alguien, de esta manera hicimos una carta escrita. También la carta puede ser de manera formal e informal. Cuando yo me dirijo a un conocido, como en el caso de él (señala a Migue), que le escribió a Vanesa que era su novia, su esposa (“Mi esposa”, aclara Migue), le escribo informal porque la conoce y hay más confianza.

(...)

Y la persona que escribe la carta, ¿cómo se llamaría en este caso?”. “Daniel”, responde un alumno. “Autor”, comenta otro. “No, más allá del nombre particular... remitente sería. Porque es el que remite la carta, bueno... hoy en día casi no se usa, pero piensen que después la carta había que ponerla, ¿dónde?”

En un sobre”, responde la mayoría.

(...)

“Seño yo no sé para que vengo a la escuela, si me voy cumplido” “Para aprender”, le dice un compañero. “Llévese algo, aprende a escribir una carta”, le dice su maestra. “¿Para qué?, si cuando esté en la calle voy a mandar audios de WhatsApp y mensajes con caritas, con emoticones”

Más adelante sigue presentando el contenido de la carta:

“Bueno después la carta tiene todo eso que escribieron que está maravilloso y que también podemos trabajar sobre esa escritura, haciéndole correcciones. Esa parte es el cuerpo. Después viene la despedida, que en la parte de Migue quedo re claro. Y ahora, si yo me olvido de algo que quiero agregar, ¿cómo lo pongo?”

Pablo: “postdata”. “Bien, perfecto”, lo felicita su maestra, “la postdata se usa para agregar algo más”.

“¿Se sigue usando eso ahora?”, pregunta uno de los alumnos. “Sí, sí”.

“¿Quieren seguir escribiendo?” “Sí, le voy a escribir al señor director del penal”.

(...)

¿Hacen cartas así? Cuando hacen pedidos por ejemplo”. “Claro al director del penal”, comenta un alumno.

“Bueno esto les sirve para que ustedes puedan usarlo y pongan José León Suárez, tal día, tal fecha, si quieren reclamar algo y ponen a quién está dirigido. Yo si quieren después les traigo un modelo de una carta más formal, para que tengan y puedan copiar”.

Si bien es un contenido que tanto maestra como alumno utilizan poco, es importante destacar cómo la maestra logra contextualizar el contenido como uno útil para la realidad que atraviesan sus alumnos ya que, en variadas instancias los internos escriben cartas a los directores de los penales o a sus jueces para expresar diferentes necesidades y reclamos.

Siguiendo los planteos del DCPA, esto podría vincularse con los contenidos para escritura: “atención en la escritura a las convenciones genéricas y a su adecuación a los potenciales destinatarios: otros lectores de literatura (alumnos, familiares, miembros de la comunidad)” (...) “planificación de textos atendiendo a las intenciones del emisor, a la situación de comunicación y al canal de expresión (reflexión acerca de las características de la escritura)” (DCPA, 2017: 23). Estos contenidos se presentan enmarcados en el módulo de “las relaciones a/simétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades y en el acceso a los derechos” (op.cit: 23), que propone como situación problemática: “problematización de las situaciones de injusticia, desigualdad y discriminación vinculadas con la naturalización de las diferencias de género tanto en las relaciones personales como sociales, en espacios privados y públicos” (op.cit: 23).

Si bien los contenidos y habilidades pueden vincularse con la clase, es difícil evidenciar que la clase esté enmarcada en ese módulo y trabaje a partir de esa situación problemática porque nunca se remite a ello. Esto nos muestra la necesidad de trabajar con los docentes la apropiación al nuevo Diseño Curricular.

Tipo de agrupamiento

Por último, nos importa hacer un comentario sobre la organización del espacio y el tipo de agrupamiento. En referencia a lo mencionado, desde el enfoque de la diversidad que plantea Anijovich (2014) es importante poder proponer diferentes tipos de agrupamientos y estimular el trabajo colaborativo. En esta observación la maestra ordena los bancos en ronda, hecho que rompe con la organización tradicional del espacio, pero las actividades realizadas fueron individuales por lo que la organización del espacio fue una distribución diferente del aula para realizar las mismas actividades.

A pesar del trabajo individual, la distribución del espacio contribuyó a que se diera un trabajo colaborativo naturalmente. Por ejemplo, cuando trabajaban sobre las partes de la carta: “*Los alumnos empiezan a mirar sus cartas entre sí, “a esa le falta posdata”, “a esa la fecha”, y siguen así unos minutos charlando*”. Además, esta distribución contribuyó a que en la puesta en común de las actividades se genera un clima de atención porque era fácil evidenciar quién estaba compartiendo su trabajo y quiénes se distraían.

Las siguientes observaciones de clase fueron realizadas en la clase de la maestra Gisela, que forma parte del Ciclo de Formación Integral, pero da contenidos específicos de Prácticas del Lenguaje

Tercera observación de clase: ciclo de formación integral. Practicas del lenguaje

Consignas de trabajo

“Seño, ¿qué vamos a hacer?” Se acerca uno para ayudarla a repartir papeles.

Un alumno, Ismael, se lleva el pilón y le empieza a dar un papel a cada uno. “Nono, todo a uno”. “¿Cómo todo a uno?” “Todo el pilón a un alumno”.

Sigue repartiendo uno a uno, “nono, todo”, repite la maestra. Se suman varios a comentar, “dame a mí”, “todo a uno dice”, “no, así”. Así estuvieron unos minutos hasta que Isamel entendió.

“¿Sos tarado?” le grita Yiyo (una alumna). “No, así no”, la frena Gise.

(...)

“Bueno, ¿listo? A ver Lynch, ¿vamos a concentrarnos un poco? (escrito parece un poco violento, pero no fue en tono de reto sino de atraerlo). Bueno, cada uno tiene siete trozos de papel...”

Los alumnos empiezan a mirar los papeles que tienen en frente, uno no entiende, entonces la maestra repite: Pablo, cada uno tiene siete trozos de papel, fijate”.

“Uno, dos, tres, cuatro...” varios empiezan a contar sus papeles. “¿Todos tienen siete? ¿Vos cuántos tenés?” “Sí, siete”, responde un alumno.

Sigue la explicación de la consigna: “con esos papeles alguien va a pensar algo de su infancia y lo va a representar ahí. Lo que quieran. Lo pueden doblar, yo traje plasticola para que lo puedan pegar en esa hoja que ya les di antes”.

“¿Y si no tuve infancia?”, pregunta un alumno. “Algo hay”, responde la maestra.

Empiezan a comentar diferentes cosas, se nota que les cuesta entender lo que tienen que hacer. “Pero, ¿qué tenemos que elegir?” “Lo que cada uno quiere”, responde la maestra. “Pero, ¿cómo lo pegamos después?”, “Es que no entiendo señora”.

“Yo pienso en algo de cuando era chica, algo que hacía, o a qué jugaba y lo represento con esos siete papeles. No puedo cortar y hacer ocho, con esos siete, no puedo nada. No vale cortar”

La clase comienza con una consigna que a los alumnos les cuesta comprender. Como menciona Anijovich (2014), es importante proponer consignas que permitan a los alumnos aprender logrando un grado óptimo de incertidumbre, es decir, un nivel que desafía al alumno, pero no lo paraliza. Este fragmento de la clase nos muestra que la consigna paraliza a los alumnos porque no entienden cómo empezar. La clase empezó a las 9.15 y a las 9.30 los alumnos seguían sin entender la consigna:

“¿Puedo doblar y hacer un avión?” “Sí, lo que quieran”

No entienden. Gise les hace un ejemplo, arrugando el papel para armar algo. “Aaa ya entendí, yo creí que teníamos que dibujar”, comenta uno.

“Esperen que ahora vuelvo porque me llama la secretaria”. Antes de irse repite: “cada uno hace lo que quiera con el papel, lo doblan, pero no se corta, no puedo hacer más papeles. Pienso algo de mi infancia, lo armo y lo pego”.

“¿Con un papel nomás?”

“¿Todo en un papel hay que pegar?”

“¿Lo que sea armamos?”

Un alumno interviene: “armas algo de tu infancia y listo”.

“O sea puedo poner una foto”, “nono, ni una foto ni letra, con esos papeles armas algo”.

“Ahora yo vengo y armo algo. Pero lo doblo y armo algo”

“¿Pero cómo seño? No entiendo”.

“Aaaaa ya entendí”, comenta uno.

Luego de varias explicaciones y ejemplos, la gran mayoría entendió lo que tenía que hacer, les empezó a divertir y se generó un clima de trabajo armonioso, aunque algunos siguen sin entender:

Miran que hace el otro, y se ríen entre todos, “¿qué es eso?”

Todos doblan los papeles, y van comentando lo que están haciendo (ver Anexo III). Se pasan la plasticola de un lado para el otro.

“Un arco con el que tiras estoy haciendo, ¿cómo se llama?” “una ballesta” “quee, no una ballesta es otra cosa” “un barquito hace”, se recomiendan ideas. “Ehh que te copia, yo estoy haciendo un barquito, yo lo hice primero”.

“Yo pensé que había que escribir una historia”, comenta un alumno mientras mira lo que van armando todos.

“Manualidades dijo la seño”, le responde un compañero.

Este tipo de consigna se vincula con las de clases anteriores porque también es una consigna cerrada que no propone diferentes caminos. Si bien cada alumno puede crear lo que quiera con los papeles, evidenciamos una estructura rígida en la consigna:

Cristian rompe una hoja y la mira [a la maestra], Gise le pone cara. “Se podía romper seño...” “yyy es que ahora vas a tener ocho papeles, tiene que ser con los siete”

Además de la rigidez, la especificidad de los siete papeles no parece significativa ni para los alumnos ni para la misma docente. Ella nunca explica la razón o el sentido de usar siete papeles, porque ni ella lo tiene claro. Como en la clase anterior, la maestra también participa de la actividad y se enfrenta con la misma necesidad que tuvieron varios de sus alumnos, utilizar más papeles: *Gise: “¿Por qué con siete? ¿no?, ahora necesito más papeles y, ¿cómo hago?”.* “Aaaa seño, usted dijo siete”

Vínculo con el DCPA

Si buscamos hacer dialogar las propuestas de esta clase con las del DCPA nos encontramos en una situación compleja porque resulta difícil enmarcar esta propuesta de clase en alguna de las propuestas del Diseño. Podemos resaltar la importancia de trabajar sobre la oralidad, que los alumnos puedan expresar lo que pensaron con claridad.

Tipo de agrupamiento

En relación con la observación anterior, se repite la organización del espacio en ronda, que contribuye a que todos los alumnos se vean. Sin embargo, pareciera que van a

trabajar en conjunto, pero el trabajo es nuevamente individual. Esta distribución del espacio, al igual que en la segunda observación ayuda a que en la puesta en común se genere un clima de silencio y atención para escuchar al que comparte.

Las puestas en común de las actividades son en cierto punto una respuesta a nuestra pregunta sobre qué rol cumple la escuela en la cárcel. Como menciona Cabrera (2010), “cuando pensamos la educación en contextos de encierro debido a las características de estas instituciones, el espacio educativo suele ser el espacio de la libertad, del ser sujeto, de la vigencia del derecho. Por oposición a la celda, al castigo, a la reclusión” (27). En las observaciones de clase que presentamos hasta ahora, la escuela como espacio de libertad genera espacios de diálogo y compartida de diferentes experiencias y trayectorias de vida. En las puestas en común los alumnos descubren puntos de encuentro en sus historias, se reconocen como pares, hecho no menor teniendo en cuenta que en una cárcel el que tengo al lado la mayor parte del tiempo es mi enemigo y de quien me tengo que proteger. El siguiente fragmento muestra esto que planteamos:

Misael: “cuando era chico hice un karting”. “Y, ¿cómo era?” “Era con un cajón de manzanas y rueditas, lo atábamos en la bici y nos llevábamos”. “Y, ¿con quién ibas?” “con amigos”. “¿Y tu novia?”, comenta un amigo.

“Hay algo que él dice que me parece fabuloso porque en el día de hoy no lo veo. Él dice un cajón de manzanas, yo me acuerdo que lo hacíamos con una tabla y era bárbaro”. “Sí, te tirabas por una barranca”, comenta un alumno. “Sí, yo también lo hacía”, suma otro.

Quinta observación: ciclo de formación integral. Gisela. Prácticas del lenguaje

“Bueno, escuchen, ¿qué habíamos visto ayer?”

“Ayer... te cuento”, empieza Migue.

“Bueno, ¿qué hicimos ayer Migue?”, dice para que el alumno siga hablando.

“Ayer... vimos que es una anécdota (pronunciando en la o)”, el resto se ríe “Bien, una anécdota”, le corrige la maestra.

(...)

Tardan en acomodarse, se quejan de que la clase está desordenada. Se distraen.

La maestra vuelve a hablar para atraer la atención de sus alumnos: “¿Bueno qué sería una anécdota? ¿Qué es?”, espera unos segundos a que alguno conteste y sigue, “una forma de ejemplificar algo que le pasó, por ahí uno está explicando una charla de algo y se le viene a la mente algún recuerdo, algo que le paso y eso es una anécdota, nos sirve para comunicarnos también. ¿Qué más anotaron de anécdota?” “Nada”, le responde Migue.

“Bueno, la idea ahora es que cada uno escriba una anécdota que recuerde”.

Migue se va para la esquina y se queda ahí.

“¿Es como una historia?”

“Tengo que tener en cuenta, quién, cuándo, dónde. Quiénes participan, cuándo sucedió porque puede ser ayer o hace cinco o veinte años, y dónde, en qué lugar: acá, en la calle, en una escuela, en mi casa”.

“¿Es como una historia?”, vuelve a preguntar el mismo alumno.

“Sí, como una historia, algo que me acuerdo que me pasó. La idea es que cada uno la pueda escribir en la hoja. Arranquen, no me miren más”.

En relación con observaciones anteriores, la consigna de clase es escribir a partir de la propia historia. Nuevamente evidenciamos un tipo de consigna cerrada, que permite intervención del alumno porque ellos deciden qué quieren contar de sus vidas, pero la forma de contarlo es una.

Además, en esa clase se vuelve a dar una propuesta de trabajo individual:

Empiezan a hablar ente ellos, mientras escriben. “Shh”, los calla Gise, “cada uno, una anécdota de su vida que recuerde”.

Cada alumno debe escribir en silencio sobre su hoja. El fragmento, y ejemplos que retomamos de otras clases muestran que para los alumnos el trabajo en silencio y sin poder comentar con los compañeros por mucho tiempo se vuelve insostenible.

Un aspecto interesante de analizar en esta clase es la organización del tiempo. Desde el enfoque de la enseñanza para la diversidad se propone prever que los alumnos necesitan tiempos diferentes de aprendizaje (Anijovich, 2014). El siguiente fragmento es un ejemplo de complejo que es esto en la práctica:

Sigue Migue: “no terminé igual”. “Bueno hasta donde hayas llegado”, lo calma la maestra.

“Cuando tenía nueve años junto a mi hermano Mauricio fuimos a jugar al fútbol y nos agarramos a las piñas con el otro equipo, eso fue en mi barrio, y ahí eran bravos todos. A mi hermano Mauricio tenía siete años, entonces llegamos a mi casa y mi mamá preguntó qué había pasado, yo le contesté y recibí una paliza más y quedé castigado, todo por mi hermano Mauricio. Él buscaba quilombo y tenía que defender yo”

“Ai si bien defendiendo al hermano”, resalta la maestra.

(...)

“Eh, miralo a Axel”. “Sí Axel está muy concentrado escribiendo, ¿querés leer hasta ahí?”, le pregunta Gise.

(...)

“¿Vos Bety?”, le pregunta la maestra.

“No terminé”

“Bueno, ¿y es referida a qué?”

“No que yo no tuve infancia, a los 13 años ya empecé a trabajar, y después iba a la escuela a la noche”.

“Bueno no tenía que ser de la infancia, era una anécdota y podía ser de otro momento también. ¿Lo dejamos para después del recreo Bety, así lo terminas? Ahora listo, descansen mientras”.

En estos ejemplos la maestra no permite que los alumnos terminen a su tiempo, sino que los invita a compartir sus producciones hasta donde hayan llegado. Solo la deja a Bety compartir después del recreo y terminar con tiempo. Sin embargo, esa puesta en común no sucedió porque la maestra tuvo que irse cuando llegó el recreo.

Vínculo con el DCPA

“¿Me va hacer pasar de grado?” “No porque no te da la asistencia”

Axel: “Seño, ¿le puedo hacer una pregunta?” “Sí” “¿Paso de grado o no?” “No sé... es información clasificada”, se ríe.

Este fragmento es interesante porque los alumnos hablan de pasar de grado, mientras que el Diseño Curricular está estructurado en ciclos y módulos. Si bien las aulas están separadas según ciclos, vemos que se necesita tiempo para que ese formato quede anclado en las prácticas de la escuela.

En línea con lo planteado, se vuelve complejo vincular el contenido y capacidades trabajadas en esta observación de clase con el DCPA. De las propuestas del diseño, la que más se asemeja a lo trabajado en la clase es la “escritura de cuentos, recuperando el orden temporal y causal de las acciones en la secuencia narrativa y el uso y funciones de los tiempos de la historia y del relato” (DCPA, 2017: 23 y 27). Si bien en la clase se propone trabajar la escritura desde una anécdota, consideramos que se asemeja a la propuesta de un cuento. Sin embargo, una complejidad que encontramos al vincular la clase con el DCPA, es que la escritura de cuentos aparece como parte de dos módulos diferentes y por lo tanto, de situaciones problemáticas diferentes. Como la enseñanza no parece estar planteada desde los módulos que propone el diseño y menos desde situaciones problemáticas, se vuelve complejo hacer dialogar la propuesta de enseñanza de la clase con el DCPA.

Vínculo docente- alumno

Primera observación de clase: ciclo de formación integral. Ciencias Naturales.
--

La maestra se toma el tiempo de quedarse repasando con cada alumno que le hace preguntas para que quede claro lo que habían visto.

El que estaba en el fondo de la fila del medio no hace nada, mira al piso.

El que está atrás de las mujeres, Facu, les pregunta algo. Laura escucha y le pregunta, “¿qué pasa Facu?” Se acerca y se sienta con él: “¿vos estuviste la otra vez que hablamos de esto?, estuvimos viendo los órganos reproductores... (le explica). Él le pregunta bien qué tiene que hacer, “¿este dibujo hago?”, “sí” se queda al lado un ratito, se para y vuelve al primer banco.

Como menciona Anijovich (2014) es “responsabilidad del docente crear un clima de confianza en el aula para que los estudiantes experimenten, indaguen, reflexionen...”

(42). Consideramos que parte de generar este clima de confianza se expresa en la atención que la maestra les presta a sus alumnos. A esto se suman los planteos de Florio (2010) acerca de que a los alumnos de las escuelas de encierro hay que cuidarlos y prestarles constante atención. En el fragmento anterior vemos la atención personalizada que le brinda la maestra a sus alumnos porque se queda repasando con cada uno. No obstante, también hay que reconocer que hay un alumno que no está haciendo nada y ella no se detiene a llamarle la atención o acercarse.

El siguiente fragmento también da cuenta de las expectativas que la docente tiene sobre sus alumnos:

Pero, volviendo a esto, a lo que estamos viendo acá, las chicas sobre todo, igual es importante que los hombres también lo conozcan, ¿conocían todos esos órganos que aparecen ahí?”

“No”, se escucha que contesta alguien con voz baja.

“¿No? ¡Bien, bien!”, responde Laura y sigue, *“¿cuáles desconocías Reyna?”*

“Toda esta parte del dibujo”, le responde.

“Y tampoco tienen muy claro cuál es la vagina, ¿no?, como que la vagina es todo, todo lo que tenemos abajo es vagina, y no. Se acuerdan que una vez estuvimos hablando de qué conductos había, que había tres”, agrega la maestra.

“La vagina es lo de, lo del medio”, “¡Claro!”, agrega Laura y el alumno sigue: *“porque no es todo la vagina”.*

La pregunta de “tampoco tienen claro cuál es la vagina, ¿no?” capta nuestra atención porque la concepción de ignorancia que muestra esa pregunta puede influenciar negativamente. Asimismo, el fragmento es interesante porque resalta la participación de los alumnos, la maestra los incentiva y resalta que se animen a decir cuando no entienden algo.

Otro fragmento que podemos vincular con esto es el siguiente:

“¿Se acuerdan que el otro día hablamos de un órgano, que era como una media de la mujer?” Espera unos segundos a ver cómo reaccionan. Silencio, nadie contesta. “A ver si recordamos... que era como una media...” algunos alumnos empiezan a charlar entre ellos, Laura sigue: “se acuerdan que decíamos que adentro de la media quedaban todos los desechos, ¿sí? Y, que habíamos visto que después lo bueno salía por la red de la media y va a la sangre, que son los nutrientes, ¿algo se acuerdan o no?” Silencio. “No se acuerdan nada”.

“uuu, era”, empieza a decir el de adelante mientras piensa en voz alta.

La maestra se suma para ayudarlo a llegar a la respuesta, “¿era el que tenía que ver con qué? Vimos el respiratorio y, ¿cuál otro vimos?” espera otra vez unos segundos, nadie contesta. “El digestivo era”, termina contestando ella. “El digestivo era el que entraban los intestinos, que funcionan como esta media, ¿sí? Bien”. Suspira. “Uuf como cuesta”.

Las frases como “no se acuerdan nada”, o “uuf como cuesta” que los alumnos escuchan pueden influenciar su proceso de aprendizaje. Como mencionamos reiteradas veces, los alumnos de las escuelas de contextos de encierro cargan con trayectorias inconclusas e historias escolares que han fracasado. Por lo tanto, se vuelve central el rol del docente como aquel que logra “reconciliar” al alumno con el proceso de aprender y el deseo del conocimiento (Florio, 2010). Sin embargo, con este fragmento también entendemos la frustración de la maestra y la difícil tarea de reconciliar a los alumnos con el conocimiento. Por último, el lenguaje utilizado en la explicación nos muestra la concepción de sujeto que tiene sobre sus alumnos ya que busca ejemplos simples y sencillos como hablar del intestino como si fuera una media.

Otro planteo de Florio (2010) que se inscribe en la complejidad de estas escuelas es que se considera a los jóvenes y alumnos como niños. En esta observación, la maestra le lleva un cuento a sus alumnos como si fueran niños y ellos lo esperan con ansias. Esto nos muestra que no hay instaurada en la práctica una concepción del alumno como un sujeto adulto. De este fragmento es rescatable que pueda ofrecerse una dinámica diferente a las diarias, como es la lectura de un cuento, sin embargo, podría ofrecerse una iniciativa más acorde a la edad y a la clase.

A continuación, podemos evidenciarlo:

María le comenta a su compañero: “Acordate que hacemos la mitad y después la maestra nos tiene que leer un cuento”

Laura se suma a la conversación: “Se me paso el enojo, así que les traje un cuento, a pedido de alguien”.

“¡Ay que lindo!”, se escucha decir a Ale. Hablan sobre quién había pedido el cuento, y Ale agrega, “si, yo lo pedí”.

Una alumna que está sentada en la punta agrega: “no, que no se le vaya el enojo, tenemos mucho para hacer”.

La maestra le responde: “En el medio de eso, los viernes, hay que hacerse lugar”. Salta el alumno que estaba sentado en el medio atrás, “¿de qué se trata profe?”

“No, no adelanto nada”, le contesta Laura.

Segunda observación de clase: ciclo de formación integral. Prácticas del lenguaje

Como ya mencionamos, la segunda observación fue realizada en otra clase con otra maestra en la que pudimos evidenciar situaciones similares a las planteadas.

“Seño, ¿vamos bien?” le dice uno y le pasa la hoja para que vea.

“Seño, ¿sombbrero va con b larga o corta?”, “larga”, le responde su maestra.

Se acerca a unos de la ronda. Y después a mí y en voz bajita me dice: “cuesta un montón que escriban”.

“¿Cómo se llama este trabajo que estamos haciendo?”, Gise le responde: “de escritura”.

“Profe, esto es un cuadrado, ¿no?”, “un rectángulo”.

“Seño, ¿puedo elegir otro objeto?” “Seguí con ese un rato”, “Pero no me sale, no sé”.

Uno escribe en la hoja de otro, la maestra interviene: “¿esa hoja de quién es?” “mía” (contesta el que no estaba escribiendo), “entonces usted escriba ahí”.

Gise se paró y los mira desde ahí.

“¿Esto es cuadrado seño?” “Sí”.

Por un lado, vemos nuevamente la cantidad de preguntas que le hacen a la docente. La mayoría de las intervenciones contribuyen a nuestro planteo de que los alumnos son concebidos como niños. En este caso, pareciera que son los mismos alumnos los que se consideran como niños, que no pueden avanzar si no le preguntan todo a la docente. Se evidencia aquí, la baja autoestima de los alumnos que se rinden fácilmente cuando algo no les sale. Podemos resaltar del fragmento anterior la motivación de la docente para que el alumno pueda seguir trabajando sobre el objeto que eligió y que le está costando.

Por otro lado, en este fragmento también puede notarse la baja expectativa que la docente tiene sobre el desempeño de sus alumnos: “cuesta un montón que escriban”. Si bien es probable que sea una realidad que a los alumnos les cueste escribir, consideramos que la baja expectativa de la docente puede influenciar negativamente la exigencia que ella tenga sobre sus alumnos para que mejoren sus prácticas de escritura, habilitando a que escriban muy poco.

Cuidado

A continuación, presentamos un fragmento que evidencia la importancia de cuidar a los alumnos y prestarles especial atención

“¿Vos escribiste algo?”, pregunta la maestra mirando a un alumno. “Yo paso” (el mismo que pasó antes). La maestra sigue intentando que el alumno hable: “¿A quién le escribiste”, “a mi mamá” “y eso, ¿sería formal o informal?” “No sé...formal” “¿La tratas de usted a tu mamá?” “Nooo”, “Bien, entonces informal sería”.

El alumno no había querido compartir en la ronda anterior, cuando todos leyeron sus descripciones sobre el objeto que habían elegido y luego la descripción de ellos siendo el objeto. En esta parte de la clase, cuando escribieron las cartas, la maestra no lo deja pasar fácilmente, interviene haciendo preguntas que lo ayuden a compartir y reflexionar.

Reconocemos que además de prestarle atención a los alumnos, una manera de cuidarlos puede ser felicitar su buen desempeño y sus buenas acciones, para motivarlos a que continúen así.

Lee Juan, carta a su familia: “Hola familia... mama papa y hermano y hermana, espero que estén bien, yo por suerte estoy bien, yo si dios quiere pronto estaré con ustedes, todo este tiempo que pase sin ustedes no es nada fácil para mí, yo siempre le pido a Dios por ustedes, cada día, cada hora y cada momento para que no les falte nada a ustedes, que tenga salud y felicidad, yo sé que no tendrán felicidad sin mí pero hay que aguantar que esta tormenta pronto pasara y volveremos a estar todos juntos y volvamos a ser feliz todos juntos, yo no pierdo la fe que pronto me iré de acá para no separarme nunca más de ustedes”

“¡¡¡Muy bien!!! Hermoso”, lo felicita la maestra. “Aplauso”, grita un compañero y todos empiezan a aplaudir ante la emotiva carta que acaba de leer Juan.

“Bueno logré que hablen mucho, que no pasa tanto”

Podríamos decir que la frase final de la maestra irrumpe en ese clima festivo recordando que esa situación no es normal porque nunca escriben mucho, hecho que podría impactar negativamente en la participación de los alumnos. Sin embargo, la intervención de la maestra con la felicitación al alumno y luego los aplausos de los compañeros juegan un rol central a la hora de motivar a los alumnos. El siguiente fragmento también muestra la importancia que la maestra da a los trabajos de sus alumnos:

Gise: “bueno, bien. Cuando escribimos una carta ponemos una intención, en general ustedes que escribieron en sus cartas, sus emociones, expresaron sus sentimientos a sus familias, pero también podemos escribir otro tipo de cartas, ¿qué más podrían poner?...”

Podemos informar una situación...

Jonatan, “yo le escribí a Macri y al Estado”. “Claro, podría ser también un reclamo”, agrega la maestra. Jonatan sigue, “ahora hay mucha pobreza, no sé cuántos millones de personas”. “Siempre hubo pobreza” le responde su maestra, pero él insiste: “Sí, pero no como antes, Cristina se robaba la plata, pero no había tanta pobreza”.

“Bueno, ven, está bueno que Jonatan está poniendo su opinión que es muy válido, a nosotros nos sirve poder expresar lo que pensamos, como ciudadanos, como personas a nuestras familias, siempre está bueno expresar lo que sentimos y pensamos a través de la palabra”.

Es importante destacar la intervención de la maestra cuando resalta lo que hizo el Jonatan: *“...siempre está bueno expresar lo que sentimos y pensamos a través de la palabra”.*

Resaltar la importancia de expresarse mediante la palabra no es un detalle menor teniendo en cuenta que se trata de alumnos presos cuyas historias están atravesadas por instancias de violencia, por buscar resolver conflictos a través de la violencia. Como menciona Florio (2010), “el conocimiento es un proceso donde el sentir y el pensar se articulan y complementan, y el lenguaje es una posibilidad de expresar ambas esferas” (108). Mediante el lenguaje y específicamente la palabra ordenamos el mundo y construimos la realidad (Florio, 2010).

Además de este trabajo, la consigna de las cartas permitió revelar el vínculo de cercanía, el respeto y admiración que tienen los alumnos con su maestra:

“¿Escribiste otra?”, le pregunta a Migue. “Sí”, “dale, leela”

Empieza devuelta: “2 del 11 de 2018 la señorita Gisela, me dirijo a usted...” el resto de la clase charla y no lo escuchan. “Peren, peren, escuchen a Migue”, los frena la maestra.

Sigue: “a la señorita Gisela, me dirijo a usted con mi debido respeto para comunicarle y darle muchas gracias por venir a enseñarnos, espero que el otro año podamos vernos en la calle y compartir en familia un rico asado. Bueno me despido de usted con mucho respeto y cariño, su alumno Carlos Miguel Ángel”. Todos aplauden. Halagan la carta de Migue.

Es central la intervención de la maestra a la hora de poner límites a sus alumnos cuando estos no prestan atención al que está hablando, porque como dijimos anteriormente, los límites coherentes también son una estrategia de cuidado de los alumnos.

Tercera observación: ciclo de formación integral. Gisela. Prácticas del lenguaje

En esta clase, mientras hacían la actividad de los siete papeles pudimos evidenciar comentarios que vuelven a mostrarnos que ellos mismos se comportan como niños en instancias:

Cristian el amigo de Yiyo le tira mate en la hoja: “¡seño mire lo que me hizo Cristian en la hoja!”

En otro momento, salen a la luz las historias de vida de algunos alumnos que se frenan a la hora de completar la actividad sobre crear algo a partir de su infancia:

“Yo no sé qué hacer, si trabaje toda la vida seño”, “Y bueno, haga algo con eso”.

(...)

Migue: “yo no hago nada, porque mi infancia me la pase trabajando”. “Bueno, hágase trabajando”. Se suma Bety, “señorita yo también, desde muy chica trabajo, ¿qué hago?”. “Lo que se acuerden... no importa”.

(...)

Yiyo: “Seño, ¿y si no tenemos infancia?” “Siempre hay algún recuerdo...” incentiva la maestra.

(...)

“¿Qué vas a hacer Bety?”, porque todavía no termino.

Bety: “voy a ver si me sale una bici, porque iba en bici a la escuela, a trabajar, a todos lados”. “¿En el campo estabas o en la ciudad?” le pregunta la maestra. “Nono, en el barrio”.

La insistencia de la maestra es un rasgo a destacar. En actividades como esta, se ven a simple vista las trayectorias no encauzadas de cada uno. Es interesante que la maestra no deja que sus alumnos, por considerar que no tuvieron infancia, dejen de trabajar. Ella retoma su realidad y los hace trabajar a partir de eso, buscando que su historia no sea un limitante. Como menciona Florio (2010):

“es posible implementar la historia de vida como instrumento educativo y terapéutico. La narración de la historia de vida y la reelaboración de la memoria son formas de intervención plásticas y útiles para que el sujeto pueda trascender su aquí y ahora” (107)

Este planteo del autor también revela el rol que cumple la escuela dentro de la cárcel. La escuela busca trascender la realidad del momento que están atravesando los alumnos y seguramente ayudarlos a reflexionar e imaginarse un futuro distinto. En los siguientes fragmentos también podemos ver esto que planteamos:

“Comience, ¿qué hizo usted?”, pregunta la maestra.

Axel: “hice un hombre con una rosa”. “¿Un qué?” pregunta un compañero. “Un hombre con una rosa”, repite Axel. “Y, ¿qué significa? ¿qué recuerdos tenés?”

Muestra el dibujo, algunos se ríen y comentan entre ellos. “No, shhh, Dani basta”, los frena la maestra.

“Pero, ¿ese sos vos? ¿quién es?”, sigue interrogando la maestra.

“Cuando yo era wachin... “. “Chico”, lo corrige la maestra. “Bueno cuando yo era chico...” “Somos presos profe”, comenta uno.

Sigue Axel: “era niño y era cuando mi padre venía con una rosa y le regalaba a mi mamá en el día de la madre”. “Bien, buenísimo”, comenta la maestra.

Es interesante detenernos en la definición del alumno sobre su niñez: “cuando yo era wachin” y la intervención que hace la maestra para que él se corra de ese lugar. Luego, el compañero que aclara que son presos revela la concepción que la gran mayoría debe tener sobre sí mismo, el identificarse con el ser preso y no pensar la realidad que atraviesan como una época de sus vidas, con “estar” presos. La gran mayoría de los internos en todas las cárceles reincide que se termina generando una comunidad de presos, en donde todos se conocen y vuelven a encontrarse, hecho que contribuye a identificarse como parte de ese colectivo y con el *ser* preso, más que *estar* preso.

Teniendo esto en cuenta, hubiera sido interesante que la maestra interviniera en ese comentario y corrigiera a su alumno como lo hizo con el anterior. La escuela así, se presenta como aquel lugar donde estos alumnos – presos tienen la posibilidad de pensar y pensarse de diferente manera.

La maestra cumple un rol central en cada puesta en común porque busca que todos sus alumnos participen, les hace preguntas buscando que alcancen un mayor nivel de profundidad y análisis:

“Bien, ¿Dani?”

“Presente”, responde en tono de burla y sigue, “dibuje una cancha, esto fue cuando jugábamos en el potrero”. “¿En dónde fue tu infancia?”, “en la esquina de mi casa”. “Y ¿cuántos años tenías?” “Diez, doce años”. “Y, ¿con quién jugabas?” “Con mis amigos del barrio, mis hermanos es parte de mi infancia, jugábamos a la pelota”

Dani es un alumno que la tanto la clase anterior cuando escribían cartas no participó:

Y, ¿Dani?”

Se arma un mini debate sobre por qué Dani no hacía nada, que todos escribimos, la maestra diciéndole a Dani que todos habían escrito y preguntándole por qué el no.

“Yo no escribo”, le responde.

Se nota que es un alumno al que le cuesta trabajar y más aún compartir lo que produce, por lo tanto, es destacable el trabajo de la maestra que atenta a esta situación lo llama para que participe.

Por último, los docentes en su tarea de enseñar y también cuidar a estos alumnos generan un vínculo afectivo con ellos. El siguiente fragmento nos muestra esto:

Suena el timbre, se paran para irse. Gise los frena: “¿no me van a escuchar a mí?” “Sisisisisi, se vuelven a sentar todos”

Como en cualquier escuela, el sonido del timbre interrumpe la clase haciendo que los alumnos quieran irse al recreo. Este ejemplo nos muestra que a pesar de que comenzó el recreo los alumnos quieren quedarse a escuchar lo que su maestra tiene para compartir. Un rasgo positivo de las clases es que tanto en la puesta en común de la clase anterior como en esta la maestra se pone a la par de sus alumnos y participa.

Cuarta observación: acto

En línea con lo planteado, la cuarta observación que fue el acto sobre el día de la tradición permite analizar el vínculo docente-alumno desde la atención que ellas les prestan y desde la cercanía que proponen al ponerse a la par de sus alumnos y tratarlos como semejantes. Hechos que en la cárcel son poco comunes.

Mientras se acomodaban los alumnos Gise le dijo a un par de alumnos que estaban parados al fondo que se sentaran más cerca, porque el acto era de todos y para todos.

Pasaron adelante los tres alumnos que habían practicado las estrofas, que son los que yo vi practicar el viernes anterior.

Después de ellos volvió Gise a explicar que ahora iban a bailar algunos alumnos. Pasaron al frente y se acomodaron en parejas, las maestras también bailaban. Las canciones que bailaron fueron: el Escondido de los Manseros Santiagueños y la Chacarera del rancho chaqueño⁶.

Quinta observación: ciclo de formación integral. Gisela. Prácticas del lenguaje

“Bueno, escuchen, ¿qué habíamos visto ayer?”

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=M5IGc3OfRUU>
https://www.youtube.com/watch?v=fo_hzLIImGCY

“Ayer... te cuento”, empieza Migue.

“Bueno, ¿qué hicimos ayer Migue?”, dice para que el alumno siga hablando.

“Ayer... vimos que es una anécdota (pronunciando en la o)”, el resto se ríe “Bien, una anécdota”, le corrige la maestra.

(...)

La idea es que cada uno la pueda escribir en la hoja. Arranquen, no me miren más”.

“Usted también señor cuente alguna”

“Uuu, tengo un montón de anécdotas, muchas divertidas”.

Este fragmento de la clase muestra nuevamente la importancia que tiene que la maestra participe.

“Ya está señor”, comenta un alumno, pero Gise sigue explicándome cosas de la escuela.

“Ya está señor”, vuelve a repetir el alumno. “Ahí va”, lo frena la maestra. Termina de explicarme y pregunta: “¿quién quiere arrancar?”

Presentamos este fragmento porque es un claro ejemplo de la atención que demandan los alumnos. Cada vez que terminan una actividad lo anuncian a la maestra y en todo momento esperan sus indicaciones para ver cómo seguir.

“¿Y vos?”, le pregunta Jonatan a Dani. “¿Y vos Dani? ¿Qué te acordás?” se suma la maestra.

“Uuu, una banda de cosas. Me dan ganas de llorar si cuento señor, me lo guardo para mí”

Como mencionamos anteriormente, Dani es uno de los alumnos que no participa mucho. En este caso se ve que hasta los mismos compañeros lo incentivan a compartir. La respuesta impacta en la maestra, que deja de incentivarlo a compartir. Como menciona Gagliano, los sujetos que atraviesan variados contextos de encierro van acumulando experiencias y tienen las marcas traumáticas de una historia de dolor, privación y sufrimiento. Por lo tanto, estos cuerpos demandan una pedagogía que cuide y respete las heridas (2010).

“Señor, yo no puedo hacer esto, pasa que yo no me acuerdo nada” “Ah, ¿vos sos el del acv?” “Sí, pero no me acuerdo nada, me encantaría escribir algo de mi infancia, pero no me acuerdo, y eso me angustea”.

Como menciona Florio (2010):

“estos jóvenes han vivido una vida, en buena medida, narrada desde o por otros: los jueces, los trabajadores sociales, la policía, etc. Reelaborar un recuerdo, mirar un pasado que ha dejado huellas que condicionan los vínculos con el mundo, puede resultar liberador” (107)

Nuevamente, estos fragmentos nos muestran una escuela en donde se enseñan habilidades como la escritura, conocimientos específicos de las Prácticas del Lenguaje, pero sobre todo narraciones de historias de vida. Teniendo en cuenta la realidad que atraviesan estos alumnos y sus trayectorias recorridas, hacer un trabajo de reflexión y ser ellos quienes cuentan sus historias se vuelve un eje central de la escuela. Como menciona

Gagliano (2010), los docentes de contextos de encierro hacen jugar lo imposible en lo posible: los convoca la convicción de que una vida puede tener varios nacimientos.

Tensiones cárcel escuela

Como mencionamos anteriormente, desde la perspectiva de Poggi (1995), las observaciones de clase son dispositivos útiles para analizar las instituciones educativas y de esta forma dar luz a aspectos de su funcionamiento. Esta dimensión de análisis pretende desarrollar algunas cuestiones que las observaciones de clase nos brindaron acerca del funcionamiento de la escuela dentro de la cárcel.

Tanto la cárcel como la escuela pautan horarios que deben cumplirse estrictamente. Las clases del turno mañana de la escuela N° 721 que visitamos comenzaban a las 9.00. Sin embargo, en pocas instancias las clases comenzaron a horario. Si bien hay muchas razones que expliquen esto, en la mayoría de los casos la explicación es el tiempo que tardan los agentes del servicio penitenciario en buscar a los alumnos por cada pabellón, ya que todo está cubierto por puertas y rejas trabadas con candados.

Primera observación

9.12: *Laura empieza a repartir libros de naturales. Hablan sobre las páginas del libro.*

Segunda observación

9.18: *Gise armó una ronda en el medio, se sentó con ellos. Puso objetos en una mesa en el medio: un sombrero, una nariz, una taza, una botella, un peine, etc.*

Tercera observación

9.10: *Entramos a la clase, ya estaban los alumnos adentro*

Cuarta observación

9.30 *salimos de la sala maestros hacia el SUM, el acto empezaba 9.30.*

Quinta observación

9.20 *Gise me pidió que vaya yendo a la clase a armar una ronda con los bancos, eso hicimos con los alumnos que me ayudaron y nos quedamos charlando hasta que ella llegue.*

Es interesante mencionar el caso de algunos alumnos que muchas clases llegaban tarde, específicamente Bety, una alumna que llegaba tarde todas las clases:

Segunda observación

La clase empezó a las 9.00, pero 9.20:

Llegó una mujer, Bety.

“Eeh! bety” se escuchan voces.

“Tenes que elegir un objeto...” un compañero le explica lo que están haciendo. Se suma la maestra a la explicación: “te quedaron tres objetos, elegís uno y lo describís”.

9.34:

Entra otro alumno, Jonatan “¿Qué están haciendo?”, pregunta el alumno.

Le explica lo que están haciendo. “Estamos haciendo un trabajo, todos estos objetos que ellos tienen estaban en la mesa y había que elegir uno. A vos te quedó este, que lo iba a usar yo, pero ahora úsalo vos”

Vemos que estos alumnos llegan tarde a la escuela y la maestra no hace ningún comentario, por lo tanto, entendemos que es una situación que se repite en varias instancias.

Tercera observación

La clase empezó a las 9.15, llega Bety 9.40, se mueven para hacerle lugar. Migue le deja la silla.

Gise se acerca a Bety y le explica lo que están haciendo, le lleva los materiales para trabajar.

(...)

“Bueno, vamos terminando”

“Ai espere señorita”, le pide Bety.

“¡Eh seño mire lo que hice!” “¿Con los siete papeles? Muy bien”.

Con este fragmento vemos como se retrasa la clase porque los alumnos que llegan tarde tienen menos tiempo de completar las actividades y alcanzar a los que comenzaron a tiempo. Los internos suelen quejarse de que los agentes del servicio penitenciario tardan en irlos a buscar por los pabellones cuando tienen diferentes actividades. En el caso de la escuela vemos como los tiempos que pauta la escuela chocan con los tiempos de la cárcel, en donde todo lleva tiempo. Esta situación se repite en otras clases, por ejemplo, en la quinta clase que observamos:

9.40

Llega Bety. “Hola”, saluda. “Hola Bety buen día”, la saludan sus compañeros. “Hola Bety, ¿cómo estás?”, la saluda la maestra. Se acomodan para darle lugar: “sentate ahí yo no voy a sentar” le dice Migue.

Falta de materiales

Una realidad de muchas escuelas que se repite en esta es la falta de materiales para trabajar.

Primera observación

Entra la maestra hablándole al alumno que no tenía útiles: “horrible, consigo cinco colores y uno esta repetido. Me los prestó la maestra de al lado, tengo una caja, después traigo”

Una alumna le pregunta: “¿señe me deja ver el otro libro?, yo estaba copiando de ahí”

Un alumno se suma: “señe el otro día yo no estaba dibujando este”.

Ella le contesta: “fijate si no está en el otro libro”. El alumno le responde: “sí creo que era el otro libro”. La maestra comenta: “sí quedaba uno libre por ahí, fijate. Igual es el mismo, la misma editorial, dice lo mismo. Lo único que cambia es la letra, son re originales las editoriales...” El alumno insiste: “es que yo estaba dibujando lo de abajo, lo otro del libro”. “Buen, hace lo que quieras”, responde la maestra

con tono amable. Una vez más el alumno le dice: “es que se acuerda que yo había dibujado los dos, este y este (le muestra en el libro), pero la hoja no sé dónde quedó”. La maestra le sigue respondiendo: “bueno, escríbilo así no perdes tiempo”.

Segunda observación

“Yo no tengo con qué escribir”, se escucha que comenta un alumno por lo bajo, viendo si alguien lo escucha, pero sin que se note tanto.

Otro alumno: “Yo tengo un libro, pero ¿qué forma tiene?” “De libro”, le dice la maestra. El alumno no se queda conforme con la respuesta y vuelve a preguntar: “Sí, pero ¿qué forma tiene?”. La maestra comprende a lo que va el alumno y le responde: “aaa, rectángulo”.

Nueva intervención: “Profe, ¿no tiene una birome un lápiz algo con lo que pueda escribir?”

“Sí, sí eso iba a buscar”, le contesta.

Minutos después le lleva una lapicera al que no tenía con qué escribir

Quinta observación

“No tengo nada para escribir”. “Bueno, tomá”, la maestra le ofrece un lápiz al alumno.

“Señorita, ¿no tiene un lápiz para prestarme?” “Le acabo de dar uno a él, creo que no tengo más. Sino tengo lapicera de color”. “Sí”.

La falta de materiales se hace evidente. Es posible vincular esta cuestión con los lineamientos de la normativa, específicamente, el Documento base de la RES CFE 127/10 que retoma la importancia de la mejora en las condiciones de los establecimientos escolares, ya sea desde la infraestructura y el equipamiento escolar. Consideramos interesante hacer mención a esta realidad, porque si bien ocurre en muchas escuelas, sabemos que para los internos no es tarea fácil ingresar objetos a una unidad penal. Requiere de trámites y permisos porque allí dentro el elemento más inofensivo puede convertirse en un arma.

Limitaciones

Cuarta observación

Como hemos mencionado, la escuela se constituye como aquel espacio de libertad que busca separarse y separar a los alumnos de la rutina de la cárcel. Sin embargo, la realidad de la cárcel aparece con frecuencia, irrumpe y frena la actividad escolar. Presentamos un ejemplo de esto:

Le pregunté a las maestras cómo les había ido en el acto del día de la tradición, me dijeron que era hoy porque el lunes se habían peleado algunos alumnos en el pasillo. El acto era en el SUM de los hombres, eso quiere decir que los alumnos tienen que salir de la escuela y caminar algunos metros hasta entrar al penal de hombres y de ahí entrar al SUM.

Las maestras contaron que el lunes cuando estaban yendo, algunos alumnos se pelearon en el camino. Automáticamente, los del servicio penitenciario les pidieron a las maestras que se retiraran. Gise

me dice: “no te digo que salimos corriendo, pero apenas nos dijeron que nos vayamos, chau nos fuimos; no es que se escuchaban gritos ni nada, pero vinieron muchos policías”.

Las maestras siguieron contando que se fueron y tuvieron que quedarse en la sala de maestros cumpliendo el horario. Cuando comenzó el acto, los alumnos que juegan al rugby con la Fundación Espartanos se retiraron porque salían a jugar fuera del penal. No obstante:

A la salida nos encontramos con los de rugby, estaban todos esposados esperando en la entrada. Todavía no se habían ido por lo que podrían haber estado en el acto. Me quedé charlando con algunos hasta que nos abrieran la puerta, era muy incómodo hablar teniéndolos esposados en frente y se notaba que a ellos también les incomodaba porque les costaba mirarnos a la cara.

Se retiraron apenas comenzó el acto, pero cuando salimos seguían ahí. Esto nos muestra también como se solapan las actividades. Además, es interesante analizar la incomodidad de los alumnos al estar esposados, dado que al ser estas un elemento central de la cárcel los hace pararse desde su lugar de presos limitando su ser alumnos. En la escuela están acostumbrados a caminar y moverse libremente, por lo tanto, encontrarlos esposados y tratar de conversar como en cualquier clase se vuelve difícil porque que los demás los vean esposados no debe ser tarea fácil.

Sumado a lo anterior, al haber realizado las observaciones de clase a fin del año 2018, la última observación nos permitió vivenciar la importancia que le dan los alumnos a pasar de clase:

Quinta observación

“Bueno, ¿arrancamos?”

“¿Me va hacer pasar de grado?” “No porque no te da la asistencia”

Axel: “Seño, ¿le puedo hacer una pregunta?” “Sí” “¿Paso de grado o no?” “No sé... es información clasificada”, se ríe.

“¿Y yo? ¿Paso de grado?”

Nos preguntamos por qué la insistencia y la preocupación por pasar de *grado*. Teniendo como referencia la normativa planteada podemos pensar que el interés por pasar se grado se ancla en la ley del estímulo educativo y los beneficios que esta les trae en su paso por el penal. Es interesante analizar la pregunta de “me va hacer pasar”, porque el foco está puesto en la maestra y no en que sus saberes adquiridos. Es decir, si el alumno reconoce que aprendió y alcanzó los objetivos que se propone su materia o el ciclo por el que transita no debería plantearse si pasa de grado o no.

CAPÍTULO 4

CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación realizamos un análisis institucional de la cárcel y la escuela, teniendo en cuenta sus puntos de encuentro y sus diferencias. Específicamente, definimos el rol que cumple la escuela cuando está dentro de la cárcel y respondimos a cómo se enseña dentro de ella. En un primer momento, reconstruimos la historia que vincula estas instituciones, luego, presentamos la normativa que contextualiza y regula sus prácticas. En última instancia, nos adentramos en el caso de una escuela de contexto de encierro que nos permitió evidenciar algunas cuestiones desarrolladas a lo largo del trabajo.

Analizamos la cárcel y la escuela en tanto se trata de instituciones que surgen en una misma época, instituciones diferenciadas a la vez que complementarias a los Estados Nacionales. También, las vinculamos porque ambas trabajan en la transformación de los sujetos. Si bien lo hacen con diferentes objetivos y enfoques, podemos decir que ambas tienen una función *educativa*.

Para problematizar la función educativa de estas instituciones, comenzamos por definir a la educación como el proceso que realizan los seres humanos para reconocer las herencias culturales en las que están inscriptos. Este proceso consiste en reconocer de dónde venimos para comprender el presente que nos rodea y, desde allí reinventar el futuro (Meirieu, 1998). Además, este proceso nos permite reconocernos como semejantes, pero sin borrar nuestras diferencias (Frigerio, 2004). Al entender de dónde venimos, y comprender el presente vamos descubriendo los rasgos que nos diferencian y asemejan con los otros.

Al ser un concepto amplio, también podemos entender a la educación como aquella que prepara y distribuye a los sujetos en diferentes posiciones sociales. En este punto, la cárcel y la escuela se vinculan porque ambas son instituciones que distribuyen espacialmente a los sujetos. Como menciona Foucault (1987), la prisión se crea en una época en donde se elaboraron procedimientos para repartir a los individuos, clasificarlos, educar su cuerpo y codificar su comportamiento. En el caso de la escuela, autores funcionalistas como Davis y Moore (1999) definen la función de la escuela o del sistema educativo como aquel capaz de distribuir a los sujetos en posiciones sociales, pero sobre todo como aquella capaz de legitimar algunas posiciones sobre otras. Desde los planteos de autores marxistas como Althusser (1988) y Bowles y Gintis (1999), la escuela prepara a los sujetos para ocupar diferentes puestos del mercado laboral. Específicamente, estos

autores hacen una crítica al sistema educativo como aquel que reproduce las desigualdades.

El planteo anterior es útil para comprender la función de la cárcel y de la escuela en rasgos generales. Sin embargo, con el objetivo de responder a nuestra pregunta qué rol ocupa la escuela dentro de la cárcel decidimos centrarnos en el análisis de dos componentes de las escuelas: el currículum y la enseñanza. Tomamos el currículum porque, como menciona Feldman (2010), este condiciona en mayor o menor medida los procesos de planificación individual e institucional. Asimismo, Bernstein (1985) plantea la importancia del currículo como regulador de la estructura de la experiencia, es decir, aquel dispositivo que regula si las formas de la experiencia se cambian y mantienen. Es central remitirnos al currículum, específicamente, a través de los diseños curriculares (porque puede hablarse también de *currículum oculto*, aquellas prácticas que no están regladas de forma escrita). En esta investigación, tomamos como referencia el Diseño Curricular de Nivel Primario de la Educación de Adultos porque propone nuevas formas de organización institucional e individual teniendo en cuenta los requerimientos de la educación actual y, el contexto que viven los alumnos adultos. Además, hacemos foco en este Diseño Curricular porque una de las cuestiones que regula o, condiciona es la enseñanza.

Teniendo en cuenta las características de la educación de adultos decidimos centrarnos en un enfoque de enseñanza para la diversidad. Este propone el diseño de aulas heterogéneas, en donde se habilitan diferentes estilos de aprendizajes, intereses, culturas, entre otras (Anijovich, 2014). Además, consideramos que el diseño de este tipo de aulas es fundamental, porque puede reconocer las trayectorias no encauzadas de los alumnos (Terigi, 2014) y los saberes y conocimientos que estas les han brindado.

Con el objetivo de analizar estas instituciones y responder a nuestras preguntas sobre qué rol ocupa la escuela dentro de la cárcel y, como se enseña, nos inscribimos en una metodología cualitativa. Llevamos a cabo esta investigación desde la selección de un estudio de casos único.

Para contextualizar el trabajo, analizamos documentos de la normativa nacional y provincial sobre la educación en contexto de encierro y la modalidad de jóvenes y adultos que la enmarca. Además, tomamos como referencia el DCPA de la provincia de Buenos Aires. En búsqueda de una mayor profundidad, construimos información primaria a partir de observaciones de clase realizadas en la escuela N° 721 de la UPB N° 47. Decidimos observar clases porque estas permiten analizar las instituciones educativas, contribuyen a

develar aspectos del funcionamiento institucional que no aparecen a simple vista (Poggi 1995).

Para poder analizar las clases de una escuela dentro de un penal, comenzamos por trazar un breve recorrido histórico de cada una de estas instituciones. Entendemos a las instituciones, a partir de los planteos de Garay (1993), como: los establecimientos y, a la vez, las ideas, significaciones, valores y, lógicas que regulan la actividad humana. Como plantea Enriquez (2002), estas lógicas están por detrás de la organización, la sostienen, le dan impulso y, ponen en juego concepciones y regulaciones.

Garay (1993) menciona que todas las instituciones tienen un momento de origen, es decir, un proceso de institucionalización. A partir de lo desarrollado, podemos concluir que la cárcel y la escuela tienen procesos de institucionalización similares, porque en ambos casos el surgimiento de los Estados Nacionales fue un proceso que estuvo de fondo, ejerciendo influencia para su consolidación.

Si bien encontramos puntos de encuentro, también reconocemos que la cárcel y la escuela se diferencian por tener contextos diferentes que pujan para lograr transformaciones diversas en cada una. En el caso de la escuela de la cárcel, podríamos decir que las dos forman parte de lo instituyente de la otra, porque ejercen fuerzas para transformarse mutuamente. La escuela va a buscar transformar la cárcel en un espacio diferente para los alumnos, y la cárcel va a ejercer fuerzas que limitan el trabajo diario de la escuela.

Si tomamos como referencia el origen de cada institución y sus cambios en el tiempo reconocemos las diferentes funciones que tienen y han tenido a lo largo de la historia. Por un lado, las cárceles se crean como organizaciones totales y omnidisciplinarias (Foucault, 1987), es decir, aquellas que ejercen un control total sobre los sujetos para encauzarlos y transformarlos. Con el paso del tiempo los modelos que se basaban en la cárcel como aquella que cura y corrige entraron en crisis, porque esta no lograba su objetivo. No obstante, reconocemos que no se ha encontrado una institución superadora, porque siguen existiendo las cárceles y están cada vez más pobladas. Lo que observamos es que esta institución ha tenido cambios estructurales en su función. Por lo menos en el contexto argentino, Lewkowicz (2004 citado por Blazich, 2007) define a las cárceles como depósitos de pobres.

Por otro lado, la escuela se consolida en el s. XIX como el mejor modo y medio de transmisión de los saberes. En esta época, la educación comienza a ser reconocida como un fenómeno humano que es parte del cambio social y del progreso. Por este

motivo, se busca que todos los niños acudan a la escuela para recibir la educación elemental o primaria. De este modo, la infancia se consolida como la etapa de la vida en la que hay recibir educación y, se separa a los niños de los adultos por concebirllos como incompletos. Esta definición generó una infantilización de todo aquel que ocupara el lugar de alumno (Pineau, et. al., 2001). A lo largo de la investigación hemos mostrado que esta concepción continua hasta la actualidad, porque los alumnos adultos son concebidos como niños a los que hay que cuidar y prestar atención.

Al consolidarse la escuela como el mejor medio de transmisión de los saberes se genera una expansión que puede explicarse a partir de piezas que se fueron ensamblando. Algunas de estas son: la creación de un campo pedagógico reducido a lo escolar, la consolidación de un cuerpo de especialistas, la conformación de currículos y prácticas universales, los dispositivos de disciplinamiento que buscaban producir cuerpos dóciles. Estos últimos nos muestran un vínculo con la cárcel, porque en ambas instituciones se realiza un trabajo sobre los cuerpos. En el caso de la escuela esto se dio a través del uso de pupitres, la conformación de las filas, el cumplimiento de horarios, la individualización, entre otros.

Como se mencionó, la escuela atravesó etapas de crisis y rupturas. Los cambios del s. XX como la globalización, la masificación del sistema educativo, el surgimiento de nuevos agentes como entidades globales generaron cambios en la legitimidad que tenía la ciencia y el progreso que se vinculaban con la educación. En este marco, surgen nuevas lógicas para legitimar la educación. En ejemplo de esto es la lógica performativa que presenta Lyotard (1993). Desde la perspectiva de la pedagogía también pueden evidenciarse cambios. La masificación del sistema que mencionamos, demuestra que la escuela necesita redefinirse y que no puede estar planteada únicamente para el tipo de alumno para el que se creó. Con el objetivo de resolver la homogeneización que propone la escuela, surgen nuevos enfoques de enseñanza, por ejemplo, la enseñanza para la diversidad. Este propone contemplar las diferencias y particularidades de los alumnos.

Estos cambios del contexto también influyen en las escuelas de las cárceles. Un ejemplo de esto lo vemos en la concepción de la educación carcelaria como educación especial o para irregulares sociales y la concepción actual de educación para jóvenes y adultos. Otro ejemplo de los cambios en la educación en contexto de encierro fue la creación de convenios entre los Ministerios de Justicia y Educación. Esta cuestión es central porque una complejidad de estas escuelas es que conviven en un mismo espacio

y están reguladas al mismo tiempo por dos ministerios. El primer Convenio de Cooperación Educativa que se firmó entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2000) logró distribuir tareas y responsabilidades en cuanto a la educación en contexto de encierro. Esto fue positivo para mejorar la articulación y facilitar la toma de decisiones. Además de los cambios mencionados, uno central consiste en que la LEN define la educación en contexto de encierro como un derecho y logra separarla del concepto de tratamiento al que estaba asociada.

Para poder comprender con mayor profundidad el vínculo cárcel-escuela hicimos una revisión bibliográfica. Por un lado, descubrimos que la escuela en la cárcel se presenta como la posibilidad para los alumnos de acceder a una oportunidad que no tuvieron anteriormente, o que tuvieron y vieron interrumpida. La escuela dentro de la cárcel también se presenta como aquella que ofrece un uso constructivo del tiempo y una estructura a las vidas de los alumnos. Además, brinda la posibilidad de acceder a beneficios y privilegios, genera un empoderamiento y aumento de la autoestima. También prepara a los alumnos para poder conseguir un empleo al salir en libertad (Poole, 2016). Por último, la escuela se presenta como aquella capaz de disminuir los índices de reincidencia (Davis, et. al. 2014).

Por otro lado, la bibliografía muestra diferentes variables que complejizan y limitan el trabajo diario de las escuelas. Una variable central es que en el contexto carcelario está siempre presente el conflicto y es un espacio ruidoso, violento y cambiante. Estas cuestiones hacen que estudiar y acudir a la escuela sea difícil. Sumado a esto, la función del encierro específicamente la despersonalización y la domesticación hacen que sea costoso concebir a la escuela como un espacio de promoción de saberes (Florio, 2010). Además, una característica propia de muchas cárceles argentinas es la sobrepoblación. Esta situación dificulta la continuidad de los programas educativos porque se vuelve riesgoso trasladar grandes cantidades de internos por las instalaciones de la cárcel. Esta continuidad también puede verse interrumpida por los traslados. Otras cuestiones de la rutina diaria de las cárceles que limitan el trabajo en las escuelas son los retrasos, el bajo cumplimiento de los horarios y la imposibilidad de acceder a la escuela por castigos.

A las anteriores se suman las tensiones entre los internos y el Servicio Penitenciario que limitan en gran medida el trabajo de la escuela. Muchos internos manifiestan que el vínculo con estos agentes es conflictivo y en instancias prefieren no acudir a la escuela para evitarse el odio de estos. Esta complejidad radica en que muchos agentes del Servicio

Penitenciario ven vulnerado su derecho a la educación, porque tampoco han podido terminar sus estudios.

Otra cuestión que limita el trabajo de las escuelas es la baja participación de los alumnos por problemas de salud mental o drogadicción. En línea con esto, otra complejidad radica en la concepción de los alumnos como niños, hecho que vuelve lentos los procesos de enseñanza y aprendizaje porque estos demandan mucha atención de sus docentes. Por último, la motivación ocupa un lugar importante porque sin esta es imposible aprender y buscar cualquier cambio.

Dentro de nuestro análisis bibliográfico, nos remitimos a la normativa que enmarca a la educación en contexto de encierro porque estas regulan el funcionamiento de las instituciones (Enriquez, 2002). Tomamos como referencia leyes nacionales, provinciales, resoluciones y documentos del CFE y la DGCYE.

Como es de esperar, las leyes nacionales y provinciales, de ejecución penal o educativas tienen puntos de encuentro. En estas se repite la importancia de la educación como un derecho a ser garantizado y comunicado a los internos desde su ingreso a la institución. La normativa define que no puede hacerse discriminación ni limitación alguna a la hora del acceso a la educación. Además, aparece como una cuestión central el trabajo articulado entre los ministerios para lograr la continuidad de los estudios, realizar una supervisión técnico-pedagógica y, tener la infraestructura y los materiales necesarios para poder llevar a cabo las clases

Como mencionamos, la educación en contexto de encierro se enmarca en la modalidad de la EPJA. Un aspecto interesante que menciona la normativa es que modalidad se vuelve obligatoria. Otro aspecto que se resalta de esta modalidad es la estructura curricular modular y flexible que la define. Esta estructura es esencial para el contexto de las escuelas de las cárceles porque habilita la generación de propuestas acordes a las aspiraciones y necesidades de la población destinataria. Una característica importante de esta estructura es que estas escuelas no siguen el calendario escolar, por lo tanto, los alumnos pueden ingresar en cualquier instancia del año. Esta situación es fundamental para lograr la continuidad en los estudios de los internos que se van de traslado a otras unidades penitenciarias, o salen en libertad.

Otra característica de la escuela de esta modalidad es que busca entablar un diálogo constante con la comunidad. El DCPA propone contextualizar la enseñanza en las necesidades de la comunidad que rodea a los alumnos. Reconocemos que en el caso de la

cárcel esto se vuelve difícil porque al ser instituciones cerradas, el objetivo es que no haya diálogo con la comunidad. De esto se desprenden nuevos interrogantes: ¿Cómo hace la escuela para no limitarse por el encierro y lograr vincularse con la comunidad que la rodea? ¿Cómo lograr proyectos que logren de la escuela un espacio de libertad?

Así como notamos puntos de encuentro, podemos evidenciar diferencias en los planteos de la normativa. Un ejemplo de esto es la concepción de la escuela. Desde las leyes de ejecución penal, se concibe la escuela como capaz de acelerar pasos en las instancias dentro del penal (estímulo educativo). Desde las leyes educativas, la escuela aparece como aquella que ofrece segundas oportunidades. Además, se concibe una escuela que busca contribuir a la inclusión social (LEN), reducir la vulnerabilidad y/o mejorar la situación de cada alumno en el ámbito personal, emocional y social (RES 127/10).

En referencia a esto último, a partir de la normativa concluimos que el sentido de la enseñanza en la escuela para jóvenes y adultos y, por lo tanto, en la escuela de la cárcel, consiste en resignificar el conocimiento que traen los alumnos. Como aclara el DCPA, para estos alumnos, terminar los estudios obligatorios significa reencontrarse con sus capacidades de aprender y significa descubrir pueden seguir haciéndolo con su propio estilo. La escuela abre la posibilidad de que estos sujetos se conciban como sujetos sociales a partir de la revalorización de sus capacidades. En los contextos de encierro esta cuestión se potencia porque se trata de sujetos cuyas vidas están atravesadas por la violencia y la exclusión.

En última instancia, retomamos el análisis de las observaciones de clase porque nos permite evidenciar la complejidad que tienen los procesos de implementación de nuevas políticas y prácticas que propone la normativa. Si bien esta acompaña y regula estos procesos desde años atrás, reconocemos que el paso de la ley o resolución a la práctica es complejo.

A partir del estudio de caso realizado podemos concluir que en la escuela no están del todo presentes las propuestas del DCPA. Si bien algunas clases se acercan a estos lineamientos, otras no lo hacen. Como pudo verse, las clases estaban divididas según los ciclos que propone el Diseño Curricular, sin embargo, cada clase era desarrollada como una clase tradicional.

Si bien nuestro caso de estudio no es representativo para decir que esto pasa en muchas escuelas, podemos imaginarnos que esto es así por los tiempos que tardan en implementarse las políticas. Consideramos que se puede avanzar ampliamente en el

trabajo de clases basadas en situaciones problemáticas y proyectos de acción. También para trabajar desde el enfoque de la enseñanza para la diversidad y el diseño de aulas heterogéneas. Un ejemplo de esto lo vemos en las consignas de clase que presentamos anteriormente. Podemos concluir que la mayoría de las consignas fallaban en contemplar los saberes y conocimientos que los alumnos poseen de sus experiencias previas. Una forma de resolver esta cuestión podría ser la definición de consignas diferentes para una misma actividad que permitan a los alumnos trazar más de un camino para resolverlas y en donde puedan volcar sus saberes y conocimientos previos. Para que esto sea aún más fructífero sería importante retomar sus intereses y necesidades.

A partir de este planteo, surgen nuevos interrogantes. Si el DCPA propone una estructura en ciclos y módulos donde las asignaturas dialogan dentro de una situación problemática o proyecto común, ¿es posible un trabajo en conjunto de las maestras? ¿no deberían participar más los alumnos?

En el análisis de las observaciones, descubrimos cuestiones propias del rol que cumple la escuela dentro de la cárcel que exceden la normativa y el Diseño Curricular. Específicamente en las clases de Prácticas del Lenguaje se repite el trabajo de escritura y reflexión sobre las historias de vida de los alumnos, su trayectoria por la escuela y cuestiones de su infancia. En base a estas propuestas, llegamos a la conclusión de que se busca que los alumnos puedan encontrarse con su historia para ser ellos mismos quienes la narren.

Si tenemos en cuenta las historias de vida de los alumnos, entendemos lo central de que los maestros sean *maestros del cuidado*. Contener y trabajar sobre historias de vida dolorosas requiere de un trabajo cuidadoso, porque si los alumnos se exponen van a necesitar de un entorno en donde sientan que lo que comparten es cuidado y, donde nada de lo que digan puede usarse en su contra. A diferencia de lo que sucede si tienen que hablar con un juez, o con la policía.

Por lo tanto, tener un espacio para escribir y narrar sus historias a otros libremente se vuelve una experiencia que pocas veces han tenido. Además, al contar sus historias y escuchar las de los compañeros los alumnos encuentran que estos atravesaron situaciones similares. Esto nos dirige a los planteos de Frigerio (2004) acerca de que la educación nos hace reconocernos como semejantes. Para estos alumnos, la persona que tienen al lado es pocas veces un semejante; la mayoría de las veces es una amenaza y alguien de quien se tienen que proteger.

Estos ejercicios de escritura que llevan a los alumnos a pensarse a sí mismos y a escuchar atentamente a los compañeros contribuyen a la reflexión. Además, ser capaces de escribir su historia habilita la posibilidad de seguir haciéndolo y ser autores de una nueva historia de allí en adelante. Desde estos planteos, podemos concluir que la educación en contexto de encierro crea sujetos capaces de “comprender el presente y de inventar el futuro” (Meirieu, 1998: 70). Como menciona Florio (2010), la escuela de las cárceles es una escuela de la segunda oportunidad. Si bien el autor lo plantea en términos educativos, podemos pensar que estas escuelas buscan ofrecer a los alumnos una segunda oportunidad para hacer de sus vidas algo distinto.



BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado; Freud y Lacan* [Extractos seleccionados]. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. *Revista colombiana de educación*, 15, 35-55.
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de educación*, 44(1).
- Bowles, S. y Gintis, H. (1999). *Educación Y Desarrollo Personal: La Larga Sombra Del Trabajo*. Sociología De La Educación: Lecturas Básicas Y Textos De Apoyo. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cabrera, M. E. (2010). *El trabajo del educador: desafíos desde una práctica crítica*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Cucuzza, W., Cucuzza, H.R., & Weinberg, G. (1996). *Historia de la educación en debate / Héctor Rubén Cucuzza (compilador; Gregorio Weinberg ... [et al.]*. (1.st ed., Colección Educación, crítica & debate). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davis, K. y Moore, W. (1999). *Algunos Principios De Estratificación*. En: M. Fernández Enguita (comp.). Sociología De La Educación: Lecturas Básicas Y Textos De Apoyo. Barcelona: Ariel.
- Davis, L. M., Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. (2013). *How Effective is Correctional Education?* RAND Corporation
- Enguita, M. F. (1992). *Educación, formación y empleo*. Eudema.
- Enriquez, E. (2002) *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los documentos.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Florio, A. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. *Sujetos educativos en contextos institucionales complejos*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frejtman, V., & Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo de tensión*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Frigerio, G. (2004). Educar: la oportunidad de deshacer profecías de fracaso. *Birgin, Alejandra; Antelo, Estanislao; Laguzzi, Guillermina; Sticatti, Daniel (comps.). Contra lo inexorable. Buenos Aires, Libros del Zorzal.*

Gagliano, R. (2010). La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y perspectiva de una construcción en proceso.

Garay, L. (1996). “La cuestión institucional de la educación y las escuelas: Conceptos y Reflexiones”, en Butelman, Ida (comp) *Pensando Las Instituciones, sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires: Paidós.

Hobsbawm, E. J., & Beltrán, J. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra Aportes del Sistema de Matrices de Datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13 (1), 1-17.

Lescano, M. (2012). La ley 26695, un nuevo instrumento legal que garantiza y asegura el acceso a la educación de los internos del sistema penitenciario. *Revista Pensamiento Penal*, (145).

Manchado, M. C. (2012). “Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 125-142.

Matkovic, P. (2011). Ley 26.695, de educación en contexto de encierro: educación para todos: aciertos, problemáticas y desafíos. *Revista Pensamiento Penal*, 132.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.

Philippe, M. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes ediciones. Barcelona.

Poggi, M. (1995). La observación: elemento clave de la gestión curricular. *Poggi, M (comp.): Apuntes*.

Poole, H. L. (2016). *An examination of the function of education in prisons: social, political and penal perspectives* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).

Revel, J. (1989). Los usos de la civilidad. *Historia de la vida privada* (pp. 169-210). Taurus Ediciones.

Senado Argentina. (Productor). (2015). DIALOGOS PGM.08 | 30-05-14 ALBERTO FLORIO [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WijLsaIHfHU>

Serulnikov, S. (2017). “Como si estuvieran comprando. Los saqueos de 1989 y la irrupción de la nueva cuestión social”, en Gabriel Di Meglio y Sergio Serulnikov (eds.), *La larga historia de los saqueos en la Argentina. De la Independencia a nuestros días*, (pp. 137-176). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71.

Unesco (1995). *Basic education in prisons*.

Fuentes documentales

Constitución Nacional Argentina, (1868).

Insua, A., Karagueuzian, M. y Larsen, E. (2011). Educación en contextos de encierro. Trabajo final. Materia Gestión. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional, Argentina.

Ley N° 26.695 (2011). Ejecución de la pena privativa de libertad. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Argentina. Recuperado de:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>

Ley N° 12.256 (1996). Ejecución Penal Bonaerense. Recuperado de:

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-12256.html>

Ley N° 13688 (2007). Educación Provincial. Recuperado de:

<http://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología & Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2000) Convenio de cooperación educativa

Resolución N° 127 (2010). Aprueba Documento base: La educación en contextos de privación en el sistema educativo nacional. Consejo Federal de Educación. Argentina.

Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14975.pdf>

Resolución N° 118 (2010). Educación permanente de jóvenes y adultos. Consejo Federal de Educación. Argentina. Recuperado de:

https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_01.pdf

Resolución N° 254 (2015). Aprueba el documento: Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales. Consejo Federal de Educación. Argentina. Recuperado de:

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_254-15.pdf

Resolución N° 45 (2017). Aprueba Anexo I: Diseño Curricular para el Nivel Primario de Educación de Adultos. DGCYE. Argentina. Recuperado de:

<https://educacionadultos.com.ar/normativa/>

Resolución N° 396 (2017). Convenio entre Ministerio de Justicia y Dirección General de Cultura y Educación. DGCYE. Argentina. Recuperado de: <https://educacionadultos.com.ar/normativa/>

Resolución N° 439 (2017). Aprueba el Programa Educación en Contextos de Encierro. DGCYE. Argentina. Recuperado de: <https://educacionadultos.com.ar/normativa/>

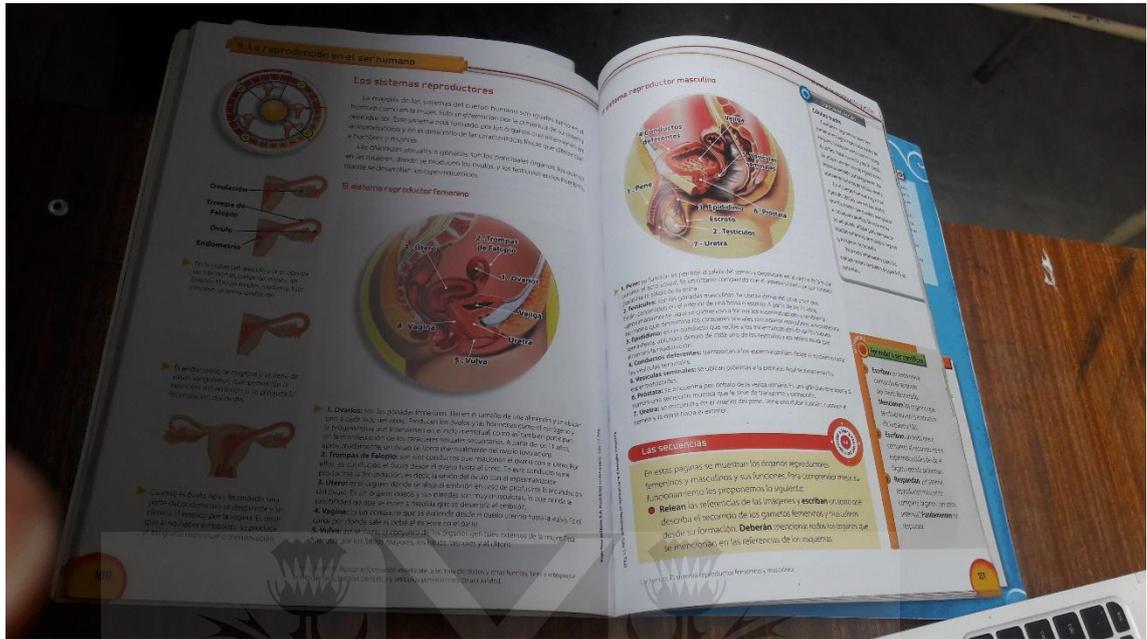
Resolución N° 1019 (2017). Traspasa los establecimientos de los niveles primario y secundario de adultos que se desarrollan en contexto de encierro a la Dirección de Educación de Adultos. DGCYE. Argentina. Recuperado de: <https://educacionadultos.com.ar/wp-content/archivos/2017/10/Resoluci%C3%B3n-101917.pdf>

SNEEP (2017): Sistema Nacional de Estadística Penitenciaria, Dirección Nacional de Política Criminal, Secretaría de Política Criminal y Asuntos Penitenciarios Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.



Anexo

Anexo I



Anexo II



Anexo III

