

Doctorado en Comunicación



Tesista: Lic. Ana Laura Paroncini

Directora: Dra. María Eugenia Rosboch

Año: 2023

Este trabajo está dedicado a Mariano, mi compañero, y

a mis hijos Luca y Vicente

Agradecimientos

La realización del trabajo de investigación que resultó en mi tesis doctoral, no podría haber sido llevada a cabo sin la colaboración de muchas personas.

Agradezco a mi directora Dra. María Eugenia Rosboch por su acompañamiento y apoyo permanente. Mi agradecimiento a mis queridas/os compañeras/os del equipo de la Dirección de Investigación de la Subsecretaría de Planeamiento de la Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires -Fer V, Vir, Flor, Charis, Maga, Juli, Fer P, María, Jime, Lu, Barbi, Gadys y Yam-; y a la directora, Rosario Austral. Agradezco a mis compañeras/os docentes comprometidas/os con la Educación en Contextos de Encierro. También a las y los colegas de la Cátedra “Introducción a las Ciencias Sociales y al Conocimiento Científico”, Analía, Enrique A, Enrique F; a Valen y, a la profesora titular Adriana Fassio.

Especialmente quiero agradecer a mi familia, mis padres Nelba y Hugo; a Nené; a mi hermano Digui; a mis cuñadas/os Alejo, Luciana, y Carlos (Charly) y a Magda; a Walter y por supuesto a mis queridas amigas Marcelita, Analía, Vanesa, Laura, Mariana, Gimena, Andrea, Luciana y Caro. Gracias por su apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: El soporte de la búsqueda	15
CAPÍTULO II: Las innumerables decisiones	29
CAPÍTULO III: Las lógicas del encierro	59
CAPÍTULO IV: La fuerza de lo normativo	80
CAPÍTULO V: Las políticas educativas en acción	110
CAPÍTULO VI: La “inclusión educativa” y sus sentidos	141
CAPÍTULO VII: Las identidades docentes	164
CAPÍTULO VIII: Las prácticas docentes y sus motivaciones	187
CONSIDERACIONES FINALES	209
BIBLIOGRAFÍA	234

INTRODUCCIÓN

“Lo que yo digo debe tomarse como propuestas,
inicio de juego a los que se invita a participar a
quienes estén interesados en ellos. No
pretenden ser afirmaciones dogmáticas que
hayan de ser tomadas o dejadas en bloque”

(Foucault, 1975, p.23).

El trazado de la propuesta

La presente investigación tiene como objetivo indagar y analizar las tensiones que se producen entre lo normativo y lo contingente en el marco de la educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores de nivel secundario en contexto de encierro. Para ello, entendemos que las políticas educativas se concretan en las instituciones de modos diversos, lo cual supone explorar cómo los actores las “ponen en acto” en contextos institucionales específicos (Ball, 1993; Beech y Meo, 2016). En consiguiente, llevamos adelante el interés sustantivo de abordar como estudio de caso¹, un CENS² (Centro Educativo de Nivel Secundario) radicado en dos establecimientos penitenciarios que forman parte de un mismo complejo punitivo ubicado en la Provincia de Buenos Aires. Es allí, donde exploramos los procesos de “puesta en práctica” de las políticas educativas en contexto de encierro, y el sentido acerca de la inclusión educativa entrevistando a distintos miembros del cuerpo docente. La propuesta implica conocer cómo el equipo educativo “interpreta” a las distintas leyes y normativas que se erigen como herramientas de las políticas públicas educativas priorizándolas, organizándolas y jerarquizándolas; recorrido que permite el análisis de sus adscripciones identitarias docentes ancladas en sus particulares prácticas profesionales.

Comprendemos que la posibilidad de describir la puesta en acción, que conjuga marcos normativos, sentidos y prácticas en la educación en contextos de encierro rompe con la quimera de un orden racional propio del ideal de ciencia moderna, desdibujando en la vida cotidiana institucional la ficción de un orden objetivo que

¹ Debido al compromiso de confidencialidad asumido por la investigadora se reserva el nombre de la localidad, el complejo penitenciario, la escuela y los actores entrevistados.

² Los CENS son espacios educativos destinados a acompañar y otorgar el escenario propicio para que jóvenes, adultos y adultos mayores, alcancen la terminalidad de sus estudios secundarios.

regula las relaciones entre los sujetos. Desestimamos la concepción lineal del análisis tradicional de las políticas públicas que justifica premios y castigos, luego de “encontrar los desvíos” respecto de los comportamientos esperados, privilegiando el nivel macro y marginando contextos y actores (Lall, 2007). Asimismo, consideramos que la complejidad que requiere el análisis de las políticas educativas exige estudiarlas en su contexto debido a que ninguna política pública puede pensarse al margen de los dispositivos que la van a administrar y, sobre todo, prescindiendo de quienes la van a poner en práctica en el día a día. Por lo tanto, sostenemos que el estudio de caso contiene la potencia de “mostrar” en profundidad situaciones, sentidos y relaciones situadas que ponen en valor el espacio de trabajo diferenciado que supone una escuela en la cárcel donde las y los docentes son indudablemente actores clave.

El tema de investigación se adscribe en la línea de estudios sobre Comunicación, Sociedad y Cultura, en la perspectiva de abordaje enfocada en las prácticas sociales y culturales históricamente elaboradas y reelaboradas en forma dinámica, en el marco de procesos de construcción de hegemonías, como también de configuración de múltiples identidades. La intencionalidad que contiene el presente escrito implica adicionar aportes a los estudios sobre educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores en contexto de encierro y constituir las bases de nuevos problemas de investigación, para analizar el entramado de lo social, las relaciones de poder y la constitución de los espacios hegemónicos con la potencia de la profundidad de los sentidos y relaciones contextualizadas, incluyéndose en la agenda de investigación del campo de la Comunicación. Para ello, argumentamos la importancia de comprender las lógicas de percepción y construcción de visiones del mundo que subyacen a la conformación de las políticas públicas educativas y la puesta en acción de las mismas por los distintos actores del campo educativo vinculados a la educación en contextos de encierro, donde se entrecruzan discursos y prácticas, prescripciones normativas y dinámicas institucionales, dando realidad a “la inclusión educativa” desde sus tensiones, contradicciones y realizaciones. Por lo tanto, en el presente estudio pretendemos describir y analizar el proceso integral de las políticas educativas, vinculado no sólo al conocimiento de la dimensión jurídico-normativa sino a la recepción, apropiación y traducción de las mismas por el cuerpo docente donde entra en juego la gestión escolar, atravesada por las tensiones con el sistema penitenciario.

Las inquietudes existentes se desprenden de un trabajo de investigación pionero (Paroncini, 2014), el cual exploró y analizó, en los relatos y experiencias de los alumnos privados de su libertad ambulatoria de la Escuela Secundaria Media N° 12 del Establecimiento Penitenciario N° 31, las representaciones que los mismos construyeron acerca de los sentidos de la escuela. Para ello, se realizó un abordaje metodológico de tipo cualitativo, buscando hacer emerger lo relevante del área de estudio siguiendo un análisis inductivo basado en datos empíricos. De este modo, se intentó captar la definición de la situación desde la voz del propio actor social y el significado atribuido a sus prácticas. Por lo tanto, a partir de las distintas interacciones sociales dentro de la escuela mencionada, donde la investigadora también cumplió el rol de docente, se identificaron diversas representaciones que permitieron enlazar sentidos acerca de las motivaciones de los alumnos privados de libertad con respecto a lo concerniente al ámbito educativo. La experiencia de investigación mencionada facilitó la visibilización de un escenario complejo dando lugar a la construcción de nuevos interrogantes que dieron impulso al desarrollo del presente estudio.

Ahora bien, consideramos que, en el contexto actual, aparecen cada vez con más fuerza discursos negacionistas de los derechos humanos. Más que nunca es necesario afirmar que la educación es un derecho que cuenta con el reconocimiento de las Naciones Unidas asentado en las normativas internacionales. No obstante, entendemos que el derecho a la educación es una realidad que se presenta disociada entre el cumplimiento formal y el efectivo. Siguiendo a Ball (1989), estimamos que el campo de la política educativa posee mediaciones -no lineales, sino más bien reticulares- que se establecen en ese recorrido entre los planos macro políticos y micro políticos en tanto ciclo continuo. Lejos de pensarse este proceso de transformación en términos de implementación lineal de una política educativa, la perspectiva teórica adoptada para el análisis permite el acercamiento a los modos en que los actores escolares “se dejan escribir por” y, al mismo tiempo “escriben la política” en sus actuaciones cotidianas. Se destaca así, el carácter procesual y contextualizado de todo proceso de transformación educativa, reconociendo que éstos operan siempre en escenarios institucionales que son, por definición, diversos y complejos. En este sentido, se advierte la concepción de la política como discurso y como texto; es decir, como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputas en torno a los significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites

entre lo permitido y lo prohibido; así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas” (Tello y Mainardes, 2012, p.18). Lo mencionado exhibe a la educación como un campo político en disputa en el que los conceptos, que en apariencia generan consenso, cobran sentidos diferenciales en función de las prácticas como también de los posicionamientos políticos que los enuncian.

En el análisis de las políticas educativas en contextos de encierro, sin la intención de fomentar cualquier intento totalizador, proponemos reconstruir -o deconstruir- la trama de sentidos a través de la cual se constituyen creencias, valores e imaginarios entre nociones normativas y dialógicas -y su diversidad de matices- abriendo nuevos caminos hacia la indagación de cómo determinados lenguajes penetran en el discurso educativo. Asimismo, entre los distintos preceptos legales volcados en papel y la ejecución efectiva de los mismos, sopesamos que tales lógicas tensionan el ámbito a investigar. Se trata entonces de recuperar la variedad de voces que van enriqueciendo y vitalizando a la propia política en las instituciones.

En consiguiente, la propuesta de la presente investigación pretende abordar dos dimensiones fundamentales con una perspectiva teórico metodológica que permita examinar las relaciones entre las políticas educativas, lo institucional y las prácticas del cuerpo docente. En principio, identificamos las políticas educativas en el nivel secundario en contextos de encierro partiendo de los documentos oficiales ahondando en los significados y sentidos que subsisten en los mismos. De esta manera, profundizamos en las implicaciones teóricas, culturales y políticas del proceso de elaboración de las políticas públicas educativas, explorando en los sentidos que el derecho a la educación en contextos de encierro ha tenido en perspectiva histórica y en su particular configuración actual. El análisis está atravesado por las luchas de poder que se dan en el campo discursivo, entendiendo que los sentidos de los conceptos ocupan campos teóricos donde subyace la práctica política con la incidencia de diversos actores, entre ellos, por ejemplo, los organismos internacionales, entre otros.

Al llegar al momento actual, procedimos a investigar las conceptualizaciones y fundamentos sociales, que concurren en su “lógica de intervención” y los mecanismos generales que orientan tales políticas para ser integrados en la práctica docente (Mainardes, 2015). Con todo, el objetivo consiste en analizar las políticas públicas educativas consolidadas para el nivel secundario en contextos de encierro de la mano de las normativas vigentes, focalizando en las interpretaciones que suponen en cuanto al significado de educar en estos ámbitos, es decir, qué sentidos y propósitos subyacen a las concepciones sobre el derecho a la educación, y qué representaciones surgen acerca de determinadas nociones de escuela, docente, estudiante y demás referencias a las instituciones. A la vez, se entiende imprescindible tener en cuenta el contexto como marco de sentido que influye en las dinámicas de su producción. Para ello, fue primordial bucear en la noción de inclusión educativa que habita en los lineamientos de las políticas públicas en materia de educación en contextos de encierro, como también en las lógicas que anidan fomentando la defensa de los derechos humanos. Entendemos que son precisamente las políticas públicas traducidas luego en cuerpos legales las que van modelando a la ciudadanía (Cunill Grau, 2010).

En referencia al Estado consideramos que no es sólo un aparato institucional, sino también “[...] un régimen de creencias, de percepciones, es decir, es la parte ideal de la materialidad del Estado. Es idealidad, percepción, criterio, sentido común. Pero detrás de esa materialidad y detrás de esa idealidad, el Estado también es relaciones y jerarquías entre personas sobre el uso, función, y disposición de esos bienes y jerarquías en el uso, mando, conducción y usufructo de esas creencias” (García Linera, 2010, p.17). En esas disputas de los distintos actores en el campo se reconfiguran formas de subjetividad colectiva de actores sociales (Natalucci, 2018), donde la identidad es un elemento central y también, y en el mismo movimiento, se construye una idea de orden social. En este sentido, la relación con el Estado es constitutiva y constructora de identidad y en el vínculo se juega una gran cantidad de elementos que refieren a las formas de vida esperables, a las posibles y a las formas de organización de la vida común. Esa relación difiere según los gobiernos que dirijan el Estado, pero, sin dudas, lo esperable y considerado posible del vínculo estatal no solo refiere al gobierno, sino también a una idea más general acerca de la vida común. Existe en la construcción de la subjetividad colectiva una idea de la estatalidad que supera a la de

la relación política con el gobierno como ordenadora de sentido (Franco, 1994). Por lo tanto, lo que el Estado debe, lo que el Estado puede, los límites y posibilidades de los vínculos, son cimentaciones históricas que ordenan gran parte de los sentidos de las y los sujetos.

En el segundo eje de análisis profundizamos en los procesos de apropiación institucional, los cuales nos permitieron analizar el nivel situado con los actores que allí participan. De este modo, esta otra dimensión nos abrió la posibilidad de conocer la asimilación de las políticas educativas ahondando en la noción de inclusión educativa que poseen las y los docentes, considerando que las mismas al ser implementadas en el contexto de la práctica suponen interpretaciones e incluso modificaciones, en un proceso que comprende sujetos en interacción mediados por un contexto; y con una direccionalidad hacia el gobierno de la institución. En consecuencia, siguiendo a Ball (1989), examinamos cómo las y los docentes interpretan diversos textos de políticas educativas, cómo los priorizan, organizan y jerarquizan en la escuela y en sus prácticas, configurando adscripciones identitarias enraizadas en su labor docente. Aludimos a que en la dinámica escolar se entretajan patrones de identidad relacionados a las prácticas docentes, enlazando sus creencias, conocimientos, significaciones, interpretaciones y emociones. De este modo, consideramos que, en tales adscripciones identitarias, se articula la noción que las y los docentes forjan de sí mismos en relación a su trabajo con la concepción personal acerca de la enseñanza.

Ahora bien, el recorrido previamente aludido nos permitió observar las articulaciones entre las políticas educativas, la escuela y la cárcel, comprendiendo las lógicas que se entrelazan en dicho ámbito para materializar y efectivizar el derecho a la educación como también los obstáculos estructurales propios del contexto en cual se inscribe el accionar del sistema educativo.

Para poder desentrañar nuestras problemáticas centrales, nos propusimos:

- Relevar y analizar leyes, normativas y documentos oficiales atendiendo a su correspondencia con las distintas políticas educativas en el nivel secundario en lo que atañe a contextos de encierro en la provincia de Buenos Aires profundizando en la noción de inclusión educativa.

- Establecer en las políticas educativas vigentes el significado de educar en estos ámbitos, es decir, qué sentidos y propósitos subyacen a las concepciones sobre el derecho a la educación, y qué representaciones surgen acerca de determinadas nociones de escuela, docente, estudiante y demás referencias de las instituciones educativas en dicho ámbito. Es decir, cómo las políticas educativas significan el sentido de la escolarización en estos ámbitos y la tarea del cuerpo docente.
- Analizar los sentidos que la normativa actual tiene sobre las nociones de inclusión educativa en dichos contextos en especial aquéllas que más afectan la práctica docente y sus adscripciones identitarias profesionales.
- Analizar en los procesos de apropiación institucional la incorporación y resignificación que realiza el cuerpo docente del CENS (directivos, docentes, y preceptores) de las políticas educativas y sus documentos oficiales concernientes a la educación en contexto de encierro.
- Indagar en la gestión escolar llevada a cabo en el CENS seleccionado.
- Analizar cómo los sentidos de las y los docentes acerca de la inclusión educativa impactan en sus prácticas propiciando sus adscripciones identitarias profesionales.
- Conocer las tensiones entre el cuerpo docente del CENS 460 con el sistema penitenciario, indagando en la complejidad de sus lógicas.
- Aportar a la comprensión de dinámicas y problemáticas educativas que particularizan la situación en la educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores en contexto de encierro.
- Identificar obstáculos en el desarrollo de la gestión y prácticas educativas en contexto de encierro que las políticas públicas no contemplan.

En cuanto al orden metodológico, para llevar adelante la primera dimensión del estudio, se relevaron leyes, normativas y documentos oficiales de educación en contextos de encierro profundizando la mirada en el diseño de las políticas públicas educativas y líneas de acción en el nivel secundario en referencia al significado de educar a jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores privados de su libertad ambulatoria, ahondando en la noción de inclusión educativa.

Para el estudio de los modos de apropiación de las políticas educativas se realizaron entrevistas en profundidad al cuerpo docente del CENS que advierten la trama de sentidos entrecruzados en el espacio institucional cotidiano. Como señalamos anteriormente, consideramos que es precisamente en el interjuego entre el control del Estado y la apropiación de los sujetos, que éstos aceptan, rechazan o redefinen las prescripciones de las políticas (Montesinos y Sinisi, 2009). De este modo, la propuesta metodológica denota el diálogo entre diferentes perspectivas que dan lugar a la construcción del objeto de estudio. Para ello, es irremplazable la mirada sobre el rol del Estado, en cuanto a la conformación de distintas normativas que implican decisiones, acciones y omisiones en el área de la educación, sin desatender el entramado de relaciones entre distintos actores que intervienen en la dinámica; la mirada de los sujetos, en este caso el cuerpo docente dentro del contexto de encierro, con un énfasis en sus prácticas, sus imaginarios, sus traducciones de las políticas públicas, las relaciones intersubjetivas que entretengan manifestando oportunidades como limitaciones, propiciando sus adscripciones identitarias docentes y las tensiones con el sistema penitenciario y los procesos comunicacionales que emergen. Estas dos perspectivas dan lugar a la indagación sobre la noción de poder que las atraviesa, siempre, desde la mirada de la investigadora que lleva adelante el estudio haciendo hincapié en las realidades sociales tan complejas como actuales.

Las técnicas de investigación utilizadas- que serán debidamente desarrolladas en un apartado teórico metodológico del presente estudio- que se utilizaron para la recolección de datos son el análisis de leyes, normativas y documentos oficiales referidos a las políticas públicas educativas haciendo foco en educación en contextos de encierro; la observación participante previa al trabajo de campo, producto de 16 años de trabajo como docente en escuelas en contexto de encierro, relevamientos de las prácticas del cuerpo docente durante el trabajo de campo realizado en 2019, 2020, 2021 y 2022 y entrevistas en profundidad a la directora, docentes, preceptor y bibliotecario del CENS seleccionado.

En las páginas siguientes el/la lector/a podrá acceder a un primer capítulo que alude a los fundamentos de la investigación y el estado del arte; en el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico-metodológico con sus conceptos centrales y los lineamientos para la investigación; en el tercero se describen las características del

caso de estudio vinculadas a especificidades del sistema penitenciario provincial; en el cuarto se mencionan y analizan normativas, resoluciones y leyes ahondando en la noción de inclusión educativa; en el quinto se alude a la apropiación institucional, asimilación y resignificación por el cuerpo docente del CENS de las políticas educativas y sus documentos oficiales; en el sexto se analizan los distintos sentidos acerca de la inclusión educativa otorgados por las y los docentes entrevistadas/os; en el séptimo capítulo se hace alusión a las adscripciones identitarias docentes a distintos imaginarios que dan cuenta distintos modelos de sociedad; en el octavo se avanza en las motivaciones de las y los docentes en referencia a las planificaciones, las estrategias pedagógico didácticas y las evaluaciones. Por último, se reflexionan las consideraciones finales de la investigación.

Capítulo I. El soporte de la búsqueda

*“...es altamente improbable reparar el
desequilibrio existente en las oportunidades
de vida y de participación en la sociedad
sin el previo reconocimiento del
derecho a la educación”*

(Tomasevski, K., 2003, p. 12)

¿Por qué investigar la educación en contexto de encierro?

La presente investigación es producto de años de observación y participación en la educación en el nivel secundario en contextos de encierro. En consecuencia, inscribe una argumentación desde su propia contextualidad, en las preguntas que se plantea a sí misma y en las herramientas que emplea manifestando las vicisitudes del contexto, incluyendo las eventualidades dispersas en las prácticas y distintos recursos que puedan constituir un trabajo intelectual comprometido políticamente. La direccionalidad y el posicionamiento del estudio se adscriben en el intento de abrir nuevas posibilidades, sin evadir la complejidad y la contingencia, con la finalidad de construir lazos dinámicos que habiliten nuevas configuraciones, o mejor dicho, nuevos procesos de carácter flexible, en el espacio escolar dentro del ámbito carcelario, el cual se manifiesta fuertemente estructurado.

No desconocemos que en los últimos tiempos la población carcelaria ha aumentado de manera sostenida; distintos autores y autoras lo han denominado “boom penitenciario” (Re, 2008), “gran segregación” (Bergalli, 1997) o “nuevo gran encierro” (Pavarini, 2006). Cuando a los pobres se los encierra por pobres, siendo éstos producto del propio sistema, el sociólogo francés, Wacquant (1999) hace referencia a la criminalización de la pobreza. De este modo, consideramos que la democracia se pervierte y la crisis del espacio público se manifiesta en una tendencia a la exclusión de determinados individuos. Frente a la habilitación de distintivas movi­lidades coincidimos con Borja (2013) en cuanto a la evidencia de la carencia del derecho a la ciudad como respuesta democrática que integra a la vez los derechos de los ciudadanos y los criterios urbanísticos que hacen posible su ejercicio, en especial en la concepción del espacio público. Asimismo, Bauman enfatiza que la cárcel “es la forma máxima y más drástica de restricción espacial” (1998, p. 138).

Más allá de la interpretación que se privilegie queda claro que el aumento de la población carcelaria es fruto de decisiones políticas que referencian a las agencias punitivas como el dispositivo para “atajar” o “resolver” los conflictos sociales y contener el devenir marginal de la pobreza (Rodríguez Alzueta, 2015). De allí que las cárceles de hoy en día se hayan convertido en auténticos “depósitos de pobres” o “vertederos”, en espacios de encierro donde se van concentrando a los supernumerarios (Lewkowicz, 2004; Bauman, 2004) generando una “fábrica de inmovilidad” (Bauman, 1998).

Sin embargo, sin desatender la complejidad que venimos describiendo sostenemos que, en la cárcel, es decir, en ese “pantano punitivo” (Caimari, 2012) también se encuentra la escuela, la que persiste más allá de “(...) los clichés que utiliza la opinión pública para nombrar a la cárcel: ya no se dice que vayan a la cárcel “para que aprendan”, sino “para que se pudran” (Rodríguez Alzueta, 2015). Y es justamente la escuela, condicionada por la materialidad de rejas y muros, la que no sólo es el lugar en el que habita la posibilidad de decir lo que no se puede en otros ámbitos sino donde se inscribe una nueva experiencia de movilidad permeando la amplitud de la dinámica de sociabilidad con sus implicancias desde lo simbólico.

No debemos olvidar que si la persona en cuestión es un “pibe chorro” (Miguez, 2004) “un delincuente amateur” (Kessler, 2004), o alguien que hizo del delito su profesión (Ciopardini, 2006), en la escuela es simplemente un estudiante que, aunque sólo sea en la duración de su estancia en ese espacio escolar, tendrá la posibilidad de ser partícipe de lo que por derecho le corresponde. Por lo tanto, reafirmamos la significación de la educación como un derecho no sólo a nivel individual sino como una práctica política para el desarrollo de los pueblos con su diversidad cultural y lingüística.

Sostenemos que el avance en el conocimiento de lo educativo en contextos de encierro es altamente significativo en relación con su puesta en acto para que su cumplimiento se haga efectivo. Así, subrayamos la importancia de tomar como universo empírico a un CENS en contexto de encierro en tanto representa un aporte para la profundización teórica e histórica de la problemática pedagógica general y sus sentidos no pueden ser pensados independientemente de la problemática del conjunto del sistema escolar.

Indagar esta área de conocimiento mencionada va en línea con la intencionalidad de promover el avance de procesos de construcción de mayores niveles de equidad y calidad del sistema educativo, con la intención de fomentar el desarrollo de políticas y prácticas concretas y posibilitadoras. En consiguiente, la voz de los actores en el campo será central como punto nodal productor de conocimiento permitiendo vislumbrar algunas instancias para el fortalecimiento de las prácticas democráticas en las escuelas. Así, las experiencias docentes y sus prácticas darán lugar no sólo al reconocimiento de determinados obstáculos sino al singular modo de funcionamiento de una institución escolar en contexto de encierro. Consideramos que describir y analizar el proceso integral de las políticas educativas, entramado no sólo a lo jurídico normativo sino a la gestión, toma de decisiones y acción política vinculada a la recepción, apropiación y traducción por el cuerpo docente, donde entra en juego la gestión escolar, atravesada por las tensiones con el sistema penitenciario, brindará aporte en vistas de construir una escuela con un sentido emancipador, incentivando la igualdad de posiciones (Dubet, 2015) al garantizar derechos. Subyace en lo aludido, la idea del derecho a la educación concebida como un acto político liberador en sí mismo a través del cual construir nuevas relaciones sociales.

En cuanto al rol del Estado reinventarlo en el marco de una democracia participativa es recuperar su dimensión política; esto presupone el espacio de confrontación entre los diferentes actores sociales que disputan desde posiciones asimétricas de poder (De Souza Santos, 1999). Estimamos que analizar las políticas públicas educativas y su “puesta en acto”, en una escuela de nivel secundario en contextos de encierro, podrá otorgar algunas pistas para repensar el acceso y el ejercicio del derecho a la educación de las poblaciones marginales donde históricamente anidan lógicas propias de un campo minado de premios y castigos. Comprender lo que son las políticas en toda su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven, y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social, son tal vez los primeros pasos para dar hacia una aproximación crítica de las ciencias sociales sobre el análisis de las políticas públicas (Shore, 2010).

Sostenemos enfáticamente que estudiar en la cárcel implica recuperar el derecho a la educación habilitando un espacio que rompe con la noción de ocupante que remite a la idea de “galpones” (Lewkowicz, 2004) para abrir una posibilidad

diferente que sale de la lógica del tratamiento resocializador e instala lógicas alternativas al encierro, al castigo y la exclusión de las personas privadas de su libertad. Por lo tanto, siguiendo a Cunill Grau (2010), en el nivel de las políticas públicas, un abordaje integral de restitución de derechos que reconoce situaciones de vulneración, fundamentalmente para algunos sectores, implica asumir un posicionamiento que trascienda una idea de “compensación” de carencias-deficiencias de esos mismos sectores a través de las políticas y de no reconocimiento de la incidencia de procesos históricos, económicos y culturales en la configuración de las situaciones de vida de los sujetos. Del otro lado queda entonces el ideal de la rehabilitación, la reeducación y la reinserción social, el cual no pudo dar verdaderas respuestas a esta problemática compleja, considerando a las personas objetos destinatarias de medidas de intervención y curación.

En resumen, la intencionalidad del estudio va en línea con la posibilidad de sumar conocimiento a los desafíos educativos para que puedan encararse desde una lógica social, solidaria, pública, no mercantil y fundamentalmente con políticas de Estado orientadas claramente con la perspectiva que afianza los derechos humanos.

Como se estudió la escuela en el sistema carcelario

Teniendo en cuenta la problemática que nos interesa abordar en este estudio vinculada al proceso integral de las políticas educativas, tanto en su dimensión jurídico-normativa como en la recepción, apropiación y traducción de las mismas por el cuerpo docente en un contexto educativo de educación para jóvenes y adultos en establecimientos penitenciarios, se presenta el estado del arte dividido en dos ejes temáticos. Los mismos son entendidos como tópicos que implican un ordenamiento de la producción sobre el tema de la presente investigación:

-Por un lado, se mencionan los trabajos que realizan un análisis de las políticas públicas educativas vinculadas a los contextos de encierro en la provincia de Buenos Aires;

-y por otro, se alude a las investigaciones que llevan adelante el estudio de la “implementación” de las políticas públicas educativas.

1-Trabajos que abordan el análisis de las políticas públicas en la provincia de Buenos Aires haciendo especial énfasis en la educación y el sistema penitenciario.

Al indagar en los antecedentes de la temática sobre educación en contexto de encierro encontramos sólo algunas producciones que hacen referencia al nivel secundario en la provincia de Buenos Aires, lo que da cuenta que el tema no está suficientemente explorado.

Uno de los autores que desarrolla la temática es Scarfó (2003) quien subraya en sus investigaciones la importancia del rol del Estado como garante del ejercicio efectivo de los derechos humanos en referencia a la educación en las cárceles. Para ello, ratifica que es el Estado, a través de sus instituciones y políticas públicas, el responsable de garantizar este derecho a todos los individuos de la sociedad, más allá de su situación de estar privados de la libertad. De este modo, el autor considera que impulsar a la educación en las cárceles es un requisito para el éxito de la reintegración social de los detenidos, como así también es una contribución al desarrollo real y sostenible de la sociedad que la pone en práctica. En consonancia, Scarfó et al (2013) aluden a la garantía del derecho a la educación de las personas privadas de libertad bajo criterios de calidad de realización, reconociendo el basamento de la política pública de seguridad en el respeto a la dignidad de la persona, a la justicia, a la democracia y los derechos humanos; afirmando que lo anteriormente mencionado favorecerá la búsqueda incansable de tener cárceles más democráticas. Al respecto, mencionan que el goce pleno del derecho a la educación es una manera de eliminar las desigualdades destinadas a perpetuarse en el contexto del encierro. Por otro lado, señalan que para que la educación no sea la que genere desigualdad, están las disposiciones internacionales en materia de derechos humanos que otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades como meta clave de la educación.

Scarfo (2008), en otro de sus escritos, se aboca a los fines que debería perseguir la educación básica de adultos en las cárceles de la provincia de Buenos Aires, a partir de la reforma educativa realizada en dicha provincia. Para ello, alude a los fines como los propósitos últimos que se buscan en la educación básica en las cárceles diferenciándolos de las funciones que operarían como “medios” de esos fines. Así, sostiene que la estructura curricular y las instituciones educativas de la educación

básica de adultos en las cárceles tienen funciones diferentes, pero se dirigen a los mismos fines. En consiguiente, busca determinar en su investigación cuáles serían los fines, en tanto objeto de la intención que debe perseguir la educación básica de adultos en las cárceles, como parte del sistema educativo, para que luego el currículum, la formación docente, la organización de las instituciones educativas con sede en las cárceles, en tanto fases anteriores y posteriores, se acomoden a los mismos. Asimismo, Scarfó (2003) afirma que el derecho al trabajo, a la vivienda, a la justicia, al amor, a la educación, son los factores que las políticas sociales del Estado deberían restituir para que cada vez más se pueda educar fuera de los muros de la cárcel y no tras ellos.

Scarfó et al (2013) identifican la oportunidad social que genera la educación, que al ser un derecho efectivamente garantizado aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales y cuando se niega o viola ese derecho, priva a las poblaciones del disfrute de muchos derechos y libertades. Además, se considera a la educación como una oportunidad social tanto para el presente como para el futuro, ya que permite a la persona encarcelada desarrollar trayectorias educativas provechosas, concretando el derecho humano en un proyecto de vida. De esta manera la educación en tanto derecho es inherente a la persona y a la vez, opera como un derecho llave, ya que su realización y goce abre el conocimiento y ejercicio de otros derechos.

En consiguiente, los autores mencionados profundizan en los avances históricos de la aplicación del derecho penal en la Argentina en referencia al derecho a la educación en las cárceles. Comentan el análisis llevado adelante por CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) de Argentina en el cual se menciona la existencia de concepciones disciplinarias no acordes con los principios del derecho anulando de esta manera a los/as privados/as de su libertad en tanto sujetos de derechos.

En relación a la participación ciudadana y la creación de la cultura, Scarfó (2008) sin desconocer los recaudos para cumplir la obligación internacional, destaca que las perspectivas de la educación de adultos, no sólo debe llevar a una mera acción de alfabetización o educación formal, sino sumar, de manera plena y efectiva, el aporte de las perspectivas de la educación permanente, la educación popular, la educación social y la educación en Derechos Humanos, en pos de favorecer la toma de conciencia

de ser un sujeto de derechos. Al mismo tiempo, manifiesta que el encierro es la única respuesta estatal en referencia a la presencia de síntomas de problemas sociales graves como el desempleo, la inseguridad, la violencia, la delincuencia, etc. Frente a esto, considera, que el sistema social tiene una naturaleza “totalizante”, y sus componentes, es decir, el sistema de administración de justicia y el sistema penitenciario se convierten en excelentes productores de exclusión y marginación.

De las consideraciones de los autores anteriormente aludidos se desprenden los esfuerzos para que la educación no sea entendida como un tratamiento sino como un derecho siendo necesario que las personas privadas de su libertad puedan acceder a educarse sin ninguna restricción; que haya diversidad y disponibilidad en la oferta educativa y que no sea considerada como un beneficio que haya que ganarse, decidiendo el servicio penitenciario quién accede o no a la educación. Podemos observar que el ejercicio de la educación en las escuelas alojadas en las cárceles está circunscripto a la aplicación de derechos, responsabilidades y demás aplicaciones de las normativas por parte del Estado y sus instituciones.

Reivindicamos el esfuerzo de los autores, anteriormente mencionados, por dejar en claro la urgencia de custodiar el ejercicio y la aplicación de los derechos humanos en su generalidad y de la educación en contexto de encierro, en su particularidad. Por lo tanto, coincidimos y recalcamos que la educación es un instrumento esencial para el desarrollo personal y la participación en la sociedad resultando fundamental, su reconocimiento como garantía real de los derechos humanos de las personas privadas de su libertad. Sin embargo, estimamos que en las argumentaciones de los autores prevalece un enfoque vinculado a la racionalidad del Estado Moderno que asume para sí el ejercicio y la decisión política como en una línea de “arriba hacia abajo” desconociendo la interacción de fuerzas de los diversos actores en la educación en situaciones de encierro. Consideramos, que esta linealidad interpretativa, otorga tanto poder al rol del Estado que deja escapar el juego de fuerzas que subyace y la riqueza de su análisis. De esta manera, entendemos que, en el marco de las políticas públicas educativas, comprendiendo por éstas a la gestión, toma de decisiones y acción política, el Estado es una fuerza privilegiada pero no la única, como tal, forma parte de un juego de relaciones de poder donde otros actores pueden intervenir y decidir. Desde el punto de vista de Rofman, en América Latina, y

particularmente en la Argentina, “los modelos de gestión de políticas públicas en el marco de mecanismos de articulación entre el Estado y las instancias organizadas de la sociedad civil aparecieron con fuerza en el momento de la recuperación democrática, luego de superados los gobiernos autoritarios “(2013, p. 2). Por lo tanto, la intervención de la sociedad civil organizada en los procesos de formulación y gestión de políticas estatales constituye un fenómeno que forma parte del entramado de las relaciones de poder relativamente reciente en la historia del Estado y los sistemas políticos contemporáneos.

López (2009) indaga acerca del acceso a la educación en las unidades penitenciarias de la provincia de Buenos Aires. Para esto menciona que el sistema carcelario se configura como espacio vacío de derechos, es decir, de cesación y suspensión del conjunto de normas que tienen que garantizar la vida y el desarrollo de las personas y extensión de un ámbito donde se violan y avasallan derechos, donde no hay acceso ni ejercicio. En esta delgada línea entre norma y excepción es donde entra en juego la tensión –y supuesta diferencia- entre derecho público y hecho político, entre derecho y política, entre lo jurídico y lo político. Nos parece interesante, la alusión que hace el autor con respecto al sistema penitenciario. Por lo que se refiere a la tensión entre lo jurídico y lo político, esta referencia en nuestra investigación va a estar ligada a la reflexión vinculada al campo de las políticas públicas educativas como acción política que poseen múltiples actores, vinculaciones, decisiones, luchas de poder, impacto e implementación.

Siguiendo con la búsqueda de antecedentes en la temática de estudio, y debido a los pocos autores/as que trabajan cuestiones referidas a educación de nivel secundario en contexto de encierro de la provincia de Buenos Aires, incorporamos al estado del arte, un trabajo que hace hincapié en el ámbito carcelario nacional. En consonancia, encontramos el estudio de Iglesias (2016) quien indaga en los sentidos de la educación en cárceles en la política pública nacional proponiendo un análisis crítico. Para ello, se enfoca en la implementación de políticas públicas de educación carcelaria que promueven la reducción de penas como un estímulo educativo. De este modo, su objeto de análisis, entre otros aspectos, incorpora el discurso legislativo, judicial y las experiencias de los diversos actores que forman parte de este universo intentando dilucidar lo que ha buscado el legislador mediante esta norma, teniendo en

cuenta sus posteriores tensiones con la interpretación efectuada de la ley por parte del poder judicial y de los actores intervinientes. La autora alude a que la lógica de premio-castigo genera un obstáculo en el pleno desarrollo de su práctica, acentuando que en la cárcel puede fomentarse como una “moneda de cambio” intervenida por el servicio penitenciario. Coincidimos con los señalamientos de la autora en alusión a que la Ley aludida genera dinámicas de relación que desatan diversas tensiones entre los actores intervinientes.

En un estudio que hemos llevado adelante (Paroncini, 2014), sin el objetivo de ahondar en cuestiones éticas y valorativas, mencionamos que gran parte de los estudiantes privados de libertad afirmaron haberse acercado a la escuela pensando beneficiarse con la ley anteriormente indicada para reducir su pena y luego, sin embargo, al vincularse con todo lo que atañe el campo educativo, haber sumado otra motivación. De este modo, la mirada entre el estudio de la autora y nuestro estudio precedente contiene conclusiones semejantes que develan que más allá de la búsqueda del beneficio para atenuar la temporalidad en el encierro, prevalecen sentidos de la educación como herramienta para transitar el encierro de la mano de la búsqueda de sentirse mejor, aprovechar el tiempo, alejarse de las hostilidades como también, el sentido de la educación asociada a un futuro fuera de la cárcel, como un medio para poder desplegar potencialidades en el mundo exterior. En referencia a los actores involucrados, es decir, a las y los docentes y alumnos, se manifiesta una disputa constante por hacer efectivo el derecho a la educación, sostenidamente vulnerado, posicionando al ámbito educativo como un espacio a conquistar.

Concluyendo con las apreciaciones de este primer eje de la construcción del estado del arte, consideramos que hay un área que no ha sido lo suficientemente explorada en relación con la dimensión del poder. De este modo, cuando los autores aluden a la importancia del rol del Estado como garante del ejercicio efectivo de los derechos humanos en referencia a la educación en las cárceles, con el cual acordamos, observamos que no se consideran otros factores que inciden en la dinámica del juego de fuerzas ubicando el análisis en un plano vertical con tendencia reduccionista con principio y final dando lugar a la existencia de la vacancia de nuestro objeto de investigación ligado a ámbitos de poder que quedan invisibilizados frente a un conjunto de decisiones y direccionamientos de las políticas públicas educativas.

Asimismo, la ausencia de investigaciones sobre las conceptualizaciones contenidas en las normativas vigentes, evidencian un campo de estudio escasamente explorado al considerar que las palabras, los conceptos, las categorías no son solamente acuerdos o desacuerdos lingüísticos, sino toma de posición, lucha de sentidos, es decir, luchas de poder. Por lo tanto, entendemos que la dinámica conflictual vinculada a la problemática que atañe el presente estudio es un aspecto a atender y desarrollar donde intentaremos poner en tensión la capacidad explicativa de algunas categorías.

2-Trabajos que abordan el análisis de procesos de implementación de políticas públicas educativas en la provincia de Buenos Aires, haciendo especial hincapié en sistemas de educación en contexto de encierro.

Para el desarrollo del segundo eje que sistematiza la presente investigación, los trabajos que hacen referencia a la provincia de Buenos Aires en el nivel secundario de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores en ámbitos de encierro, son muy escasos por lo que abordamos el registro de los antecedentes haciendo las especificaciones correspondientes a los estudios encontrados.

Es sabido, que las personas privadas de su libertad que están alojadas en los establecimientos penitenciarios, en su mayor parte, pertenecen a sectores marginados de la sociedad con dificultades profundas de inclusión social. Esta situación se exteriorizó, en el curso de una investigación que realizamos (Paroncini, 2014), en la instancia de indagación de las trayectorias escolares de los sujetos de estudio. La carencia de recursos económicos, la conflictividad social, la ausencia de contención y asistencia, la violencia y el delito son algunos de los significantes que fueron definiendo un escenario de profunda vulnerabilidad. Esta lógica de exclusión, propia de los sectores populares, implantada en una estructura económico-social polarizada, es interiorizada por los sujetos concibiendo un principio generador y estructurador de determinadas representaciones y prácticas mediante esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción donde la escuela no pierde legitimidad. Lo mencionado aportó diversos interrogantes que, como aclaramos en la introducción, retomamos en esta investigación.

Otra investigación sugerente de educación en contextos de encierro en el nivel primario y secundario de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores se denomina

“Itinerarios educativos y prácticas docentes en Unidades Penitenciarias de la provincia de Buenos Aires” llevada adelante desde la Dirección de Investigación y en diálogo con la Subdirección de Educación en Contextos de Encierro. El estudio pone el foco en el sostenimiento de los itinerarios educativos de aquellas personas que se hallan alojadas en establecimientos penitenciarios y que son trasladadas a otras dependencias intentando explorar acerca de este fenómeno que reviste complejidad en el marco de entramados institucionales en los que coexisten lógicas educativas y punitivas, no siempre concordantes. En el estudio mencionado, la investigadora del presente estudio tuvo participación por lo que la temática de los traslados y sus consecuencias sobre las trayectorias educativas de las personas alojadas en unidades penitenciarias, así como las condiciones institucionales que obstaculizan o facilitan la continuidad educativa son retomadas en el presente escrito debido a la observación de su relevancia.

A través del conocimiento de las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en la educación en los contextos de privación de libertad en la ciudad de Mendoza, Granados (2017) emprende el camino de intentar dilucidar si aquello que la Constitución Nacional, leyes y normativas vigentes garantizan y avalan, se encuentra en consonancia con lo que acontece y, por consiguiente, con lo que significan los actores (estudiantes; docentes y coordinadores-directores). Así, llega a inferir que la letra escrita en las normas jurídicas no siempre se encuentra en consonancia con lo que sucede en el ámbito educativo; esta brecha entre lo indicado en las leyes y lo que acontece en la realidad, es relacionada con las representaciones sociales educativas sobre dos temáticas: la obtención del estímulo educativo y las salidas del encierro que poseen los diferentes actores involucrados en la educación en contextos de encierro. Granados afirma que en los contextos de encierro se impone a los estudiantes una vivencia ambigua de la inclusión social y laboral donde se observan pensamientos ideológicos educativos diferentes que muchas veces articulan con la noción de control. De aquí que la inclusión social sea interpretada como poco posible debido a las estigmatizaciones que en muchos casos se adjudica a las personas encarceladas.

La problemática de nuestro estudio, está emparentada con el recorte de investigación que lleva adelante Granados, sin embargo, nuestro recorrido analítico pretende profundizar en los sentidos de la educación que habitan en las políticas

educativas en contextos de encierro y su posterior decodificación y puesta en práctica por el cuerpo docente del CENS seleccionado. De este modo, pretendemos encuadrar a nivel institucional la gestión escolar entendiendo a la misma como lo hacen Cantero G. y Celman S. (1998):

(...) la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a "recursos de autoridad e influencia" (Eric Hoyle) para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos... (p. 15).

Particularmente nos interesamos por los sentidos y tensiones que asume la educación democrática de la mano de la noción inclusión educativa en los discursos y prácticas de directivos y docentes, tanto como por los aspectos de la vida cotidiana escolar que los ponen en tensión, entendiéndose imprescindible tener en cuenta el contexto de encierro como marco de sentido que influye en las diversas dinámicas.

Vivas Arce y Zapata (2018), presentan una síntesis reflexiva de los alcances que tiene el Programa Educación Superior en Contextos de Encierro (EDUCA) que desarrolla la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata (FPyCS-UNLP), cuyos criterios políticos y estratégicos de trabajo se fundamentan en el derecho humano a la educación y a la comunicación. En primer lugar, enmarcan conceptualmente la experiencia, luego describen las acciones que diversos actores institucionales realizan en torno al mismo para luego compartir ejes reflexivos vinculados a encuestas realizadas el primer día de clases a estudiantes nucleados en el programa recuperando la mirada de estos.

Construyendo su objeto de estudio en relación con un Centro socioeducativo de Régimen Cerrado (CRC), ubicado en la Ciudad de Buenos Aires, Gómez, M. E. (2018) procura dar cuenta de las experiencias y prácticas educativas que se producen diariamente al interior de un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado, donde se

encuentran personas detenidas menores de edad vinculadas con delitos de distinta naturaleza. En el escrito, indaga en los relatos de operadores socioeducativos, docentes y empleados de seguridad intentando dar cuenta de las diversas transformaciones que se produjeron en estas instituciones luego de la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (N°26.061) en el año 2005³.

En relación con los trabajos relevados en esta segunda instancia del estado del arte, nos interesa destacar la existencia de perspectivas que consideran que las políticas no son meramente implementadas en el contexto de la práctica sino también interpretadas y modificadas. Asimismo, el presente estudio retoma de las investigaciones realizadas la importancia de indagar en la implementación de las políticas educativas sumando los relatos y la observación de las prácticas del cuerpo docente del CENS, en nuestro caso, lo que pondrá en valor el proceso complejo que comprende a distintos sujetos en interacción mediados por un contexto; donde inexorablemente se harán visibles las tensiones con el sistema penitenciario. En consiguiente, adicionamos las formulaciones de Giddens (2006) con respecto a la noción de poder en los sistemas sociales con cierta continuidad en tiempo y espacio entendiendo que todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de los superiores. De este modo, sostenemos que también en ámbitos de encierro los distintos agentes no se limitan a resistir, sino que producen sus propuestas originales; siempre por supuesto limitadas o condicionadas por las relaciones en las que están inmersos.

Respecto del campo de la investigación vinculada a la educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores en contextos de encierro consideramos que hay escasez de investigaciones que indaguen en sus particularidades. Sostenemos la importancia de tomar como universo empírico a los CENS (Centros Educativos de Adultos de Nivel Secundario) en tanto representan un aporte para la profundización teórica e histórica de la problemática pedagógica general y sus sentidos no pueden ser pensados independientemente del conjunto del sistema escolar.

³ Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la atención integral de su salud, a recibir la asistencia médica necesaria y a acceder en igualdad de oportunidades a los servicios y acciones de prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud.

Capítulo II. Las innumerables decisiones

«Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza»

(Bourdieu y Passeron, 1970,
p.44)

La estructuración social y su dinámica

Construir un problema de investigación desde la Comunicación posibilita un abordaje anclado en las intermediaciones de las estructuras materiales existentes y sus dimensiones simbólicas (Saintout, 2003). De este modo, en la extensión de la Comunicación se dirime el sentido por establecer el orden legítimo del mundo social, evidenciándose construcciones imaginarias que potencian identidades en disputa. Es en este proceso de construcción de hegemonía y legitimidad, donde el presente estudio pretende enlazar el análisis de las políticas públicas educativas y su posterior puesta en acción en un establecimiento educativo en contexto de encierro, intentando develar los imaginarios que subyacen en su transcurrir.

Lo anteriormente mencionado remite a la complejidad de las dinámicas socioculturales. Un autor indiscutido a la hora de comprender a las mismas es Pierre Bourdieu (1990) quien postula que los agentes construyen su visión del mundo bajo coacciones estructurales ya que existen estructuras objetivas, que son independientes de la conciencia. Las estructuras mentales a través de las cuales se aprehende el mundo social son el producto de la interiorización de las estructuras de este, las cuales orientan prácticas y representaciones. Así, propone la teoría del habitus como principio regulador y generador de las prácticas; en este sentido sostiene que la visión que cada agente tiene del espacio social en que se inscribe, depende de su posición en el mismo. El modo de pensamiento objetivista rescata las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (el sentido objetivo), pero no puede dar cuenta del sentido vivido de las mismas, ni de la dialéctica que se establece entre lo objetivo y lo subjetivo. El modo de pensamiento subjetivista toma en cuenta el sentido vivido de las prácticas, las percepciones y representaciones de los agentes, sin considerar las condiciones sociales y económicas que constituyen el fundamento de sus experiencias (Bourdieu, 2010).

Para Bourdieu, objetivismo y subjetivismo son perspectivas parciales, pero no por ello irreconciliables; ambas representan dos momentos que están en una relación dialéctica. Por lo tanto, las estructuras sociales accionan en dos sentidos debido a que lo social está conformado por relaciones objetivas, pero también los individuos tienen un conocimiento práctico de esas relaciones -una manera de percibir las, de evaluarlas, de sentir las, de vivirlas-, e invierten ese conocimiento práctico en sus actividades cotidianas. De este modo, “la experiencia de las significaciones forma parte de la significación total de la experiencia (...), la descripción de la subjetividad-objetividad remite a la descripción de la interiorización de la objetividad” (Bourdieu, 1970, pp. 18-20).

De lo anteriormente aludido se desprende la importancia de la asociación del posicionamiento de los agentes en el mundo social con su visión del mundo. Dicho en palabras de Bourdieu:

La construcción del mundo de los agentes se opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social. (2010, p. 134).

De este modo, nos parece central el concepto de habitus para nuestra investigación debido a que permite articular las estructuras sociales externas con las internalizadas enlazando lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, y comprender que tanto éstas como aquellas, son dos estados de la misma realidad.

Bourdieu hace referencia a la cultura como un proceso “estructural, estructurado y estructurante”, el “habitus”, que se construye en la práctica social y condiciona el accionar de los agentes: “La teoría del habitus está dirigida a fundamentar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que escape a la alternativa del finalismo o el mecanicismo” (1990, p.141)

Al destacar esta idea, el autor presume que la historia y la sociedad están gobernadas por esquemas “clasificatorios, organizacionales y evaluativos”. Así, al plantear el tema de la cultura, como un proceso “estructural, estructurado y

estructurante” (Bourdieu, 1990) habilita establecer conexiones relacionadas a la estructura social, la conformación de políticas educativas y su posterior puesta en práctica por las y los docentes. De este modo, entendemos que los sistemas escolares son un dispositivo central en la transmisión cultural de nuestra sociedad con accesos desiguales al conocimiento (Bernstein, 1993), que enlazan a la educación y la escolarización tensionando decisiones adoptadas en el nivel central del sistema educativo con un complejo enlace de prácticas y sentidos de los distintos agentes del ámbito educativo. Como señala Rockwell (2018), entendemos a la educación, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, transformándose en un instrumento de la acción y del poder políticos. De ahí que el escenario a analizar contemple el entramado de lo cultural con lo político configurando un proceso dialógico en disputa.

Con el fin de articular las dimensiones cultural y política en el ámbito de la educación desarrollaremos, a través de distintos autores, la noción de cultura y sus implicancias aunando el concepto de hegemonía, lo que posibilitará posteriormente profundizar en la relación de los símbolos y el dinamismo del poder en el campo educativo.

Con respecto a la noción de cultura, Geertz (1973) afirma que dicho concepto es esencialmente semiótico. De este modo, la propuesta teórica de Geertz sobre la cultura cuestiona el concepto derivado de la Ilustración, por sus implicaciones universalizadoras habiendo ubicado al hombre en unidad con la naturaleza, con la cual compartía una general uniformidad de composición que lo hacía susceptible de ser asimilado por las Ciencias Naturales. En contraposición a esta idea, Geertz (1987) afianza un concepto considerando que:

La cultura denota un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos. Un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida. (p.88) Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, consideró que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca

de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (p. 20). De ahí que el autor señale que la lógica de las formas culturales debe buscarse en las experiencias de los individuos, cuando "guiados por símbolos perciben, sienten, razonan, juzgan y obran. (p. 334).

Ahora bien, dentro de la diversidad de autores que entienden a la cultura como sistema de símbolos hallamos divergencias teóricas y metodológicas en la manera de abordarla. De la concepción geertziana, donde se construye una definición amplia de "cultura", como una "urdimbre" hecha de tramas de significación sociales, se destaca la dimensión cognoscitiva de los sistemas simbólicos, primordialmente, cuando los describe como fuentes de información acerca de la realidad y como modelos de conducta. Igualmente, aunque en su definición de los sistemas simbólicos hay elementos que rebasan la visión de éstos como modelos, en la práctica el autor no reconoce mediaciones entre la experiencia y la representación. La consecuencia más importante de esta suposición es que obstaculiza el análisis de la relación de los símbolos y el dinamismo del poder que consideramos de relevancia en el desarrollo del presente estudio. En consecuencia, las propuestas interpretativas o hermenéuticas de la cultura muestran la importancia que inviste la interpretación a la hora de encarar el análisis cultural; es así como ponemos en valor una noción de cultura que tiene su sustento en los discursos y representaciones de lo social, esto es, en su aspecto dinámico, la comunicación. Pero también evidenciamos el sesgo de tal mirada al sustentar su propuesta en el método etnográfico y la relación entre investigador y sujeto analizado, perdiendo la perspectiva histórica de segmentación jerárquica de la sociedad (Rosboch, 2006).

En consecuencia, estimamos que una mirada superadora de sesgos funcionalistas, estructuralistas y hermenéuticos, está en las perspectivas que conciben a la cultura como proceso de construcción simbólica que se conforma en las prácticas de los sujetos. Para ello, un concepto articulador que remite a la posibilidad de visualizar el proceso de producción sociocultural con mayor amplitud es el de hegemonía propuesto por Antonio Gramsci (1986). El sentido gramsciano de ese término estriba en que comprende a la hegemonía como un proceso activo de

incorporación simbólica que se construye en la negociación entre elites de poder y sectores subalternos:

En verdad, no existe la filosofía en general: existen diversas filosofías o concepciones del mundo, y siempre se hace una elección entre ellas [...] Este contraste entre el pensar y el obrar, [...] sólo puede ser la expresión de contradicciones más profundas de orden histórico social. Significa ello que un grupo social tiene su propia concepción del mundo, aunque embrionaria, que se manifiesta en acción, y que cuando irregular y ocasionalmente es decir, cuando se mueve como un todo orgánico, por razones de sumisión y subordinación intelectual, toma en préstamo una concepción que no es la suya, una concepción de otro grupo social, la afirma de palabra y cree seguirla, es porque siempre en “tiempos normales”, es decir, cuando la conducta no es independiente y autónoma, sino precisamente sometida y subordinada. (Gramsci, 1986, pp. 14-15).

Gramsci, considera que sin el acuerdo de los sectores subalternos ninguna clase social podría detentar el poder, es más, la existencia necesaria del establecimiento de esos acuerdos muestra contradicciones en el seno mismo de los sectores hegemónicos. En este sentido, se puede entender que la “hegemonía” se configura mediante un proceso dialógico en continua disputa. De aquí que el concepto mencionado sea central en sus reflexiones, debido a que las clases dominantes no ejercen su poder sólo sobre la coacción física, sino y fundamentalmente, según Gramsci, gracias a que “logra imponer su visión del mundo, una filosofía, una moral, costumbres, un ‘sentido común’ que favorecen el reconocimiento de su dominación por las clases dominadas” (Thwaites Rey, 1994, pp. 37-38). Asimismo,

La hegemonía presupone indudablemente que se tienen en cuenta los intereses y las tendencias de los grupos sobre los cuales se ejerce la hegemonía, que se forma un cierto equilibrio de compromiso [...] pero es indudable que tal compromiso no puede concernir a lo esencial, [...]

la función decisiva que el grupo dirigente ejerce en el núcleo rector de la actividad económica. (Gramsci, 1978, p.55).

A lo anteriormente señalado, se suma la contundencia de Gramsci al afirmar la importancia de la inserción de unos agentes particulares en ese proceso social de creación de sentido; los intelectuales, cuya labor está vinculada a la difusión cultural. Los intelectuales constituyen una categoría específica de un grupo social, que emerge de la estructura económica y que tienen a su cargo la producción de ideas (1978). De este modo, el autor al referirse a los intelectuales indica que en cada momento histórico éstos elaboran un corpus integrado de conocimientos y sentidos, transmitidos a través de la educación. En consiguiente, señala a la organización de la cultura vinculada a los programas de enseñanza de las escuelas, bibliotecas y universidades, reafirmando que esos eran en su época los medios de comunicación presentes a través de los cuales se producía significado. En nuestro caso consideramos que la figura de los intelectuales está representada en las y los docentes en tanto agentes profesionales del ámbito educativo legitimados para ejercer sus prácticas y promover el proceso de enseñanza aprendizaje.

Siguiendo esta línea argumentativa, Raymond Williams (2000) comprende a la hegemonía como el sistema de significados que dotan de sentido las prácticas cotidianas de los individuos, categorizando esa interiorización de sentidos y experiencias que conforman el mundo simbólico de la “tradicición” mediante la selección de sentidos y el consecuente rechazo derivado de esa selección. Así concibe que, como parte de ese proceso, se crean rasgos dominantes (sentidos incorporados), emergentes (nuevas concepciones) y residuales (aquellos que son rechazados y perduran en forma latente). Esos dos últimos sentidos sociales son los que permiten el surgimiento de prácticas contrahegemónicas que atentan contra los órdenes naturalizados. Los aportes del autor revelan que la cultura no es sólo repetición:

La cultura debe continuamente ser renovada, recreada, defendida, modificada. Siempre es resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que no le son propias. Por lo tanto, al concepto de hegemonía debe agregarse el de contrahegemonía y el de hegemonía alternativa. (Williams, 1980, p. 58).

En consiguiente, entendemos que la cultura no es algo estático y establecido de una vez para siempre, sino un campo en tensión permanente. De ahí que la homogeneidad cultural sea sólo un mito para Williams; si hay diferencias sociales no puede existir una cultura homogénea.

Encarar el análisis de las políticas educativas, en nuestro caso en contextos de encierro, implica ahondar en las articulaciones culturales de las relaciones sociales, como, por ejemplo, entre las convenciones culturales aceptadas por una sociedad, y el funcionamiento de las instituciones implicadas. Siguiendo a Williams, “la cultura opera así con inesperadas correspondencias en actividades consideradas hasta entonces separadamente” (1980). De aquí, que la cultura sea entendida como una pista central para pensar dinámicamente el campo educativo, implicando la organización social del sentido a partir de una trama de significaciones, articuladas e interpeladas por convenciones arraigadas en imaginarios sociales acerca del sentido de educar, en nuestro caso, en establecimientos educativos de nivel secundario en contextos de encierro.

Los imaginarios sociales

La problematización de las políticas públicas educativas en contexto de encierro da cuenta de un espacio de legitimación de imaginarios y símbolos que propician una identidad colectiva, debido a que todo colectivo humano crea, en su interacción, un sistema de relaciones materiales y sociales asentado en un modo de interpretación del mundo constituido por esquemas organizadores que definen las coordenadas de lo pensable en esa sociedad o institución. En palabras de Castoriadis, estos esquemas organizadores son denominados “significaciones imaginarias sociales”. Imaginarias, porque dependen de la creatividad, son productoras de identidad, aquello por medio de lo cual los individuos son producidos como individuos sociales capaces de participar en el hacer y en el decir de ese colectivo. Operando en lo implícito, conservan lo instituido, pero también conllevan la potencialidad instituyente. Por lo tanto, los imaginarios sociales, actúan como magmas de

significaciones compartidas entre los sujetos que cohabitan en una sociedad permitiendo su cohesión y haciendo posible su continuidad (1983).

Los imaginarios instituidos en una sociedad se concretan en los postulados de su normativa legal y son transmitidos intersubjetivamente por medio de procesos de comunicación, entre los que se encuentra la educación. Por lo tanto, a lo imaginario, lo entendemos como un fenómeno socio-cultural y es ahí donde indagamos en los sentidos y propósitos hegemónicos que subyacen en las concepciones sobre el derecho a la educación en los sujetos privados de libertad y las representaciones que surgen acerca de determinadas nociones como son la escuela, alumna/o, docente y demás referencias de las instituciones educadoras. Es importante develar cómo las políticas educativas significan el sentido de la escolarización en estos ámbitos y proponen las tareas del cuerpo docente, de donde se derivan las nociones de inclusión educativa que revelan las lógicas que anidan, fomentando la defensa de los derechos ciudadanos o la perspectiva basada en la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia.

Por lo tanto, en línea con la búsqueda del sentido que subyace a los fundamentos de las políticas públicas acerca de educar en contextos de encierro, se aloja la indagación acerca del conjunto de valores y creencias alrededor de los cuales se teje la pertenencia a la sociedad. Esta idea está en relación con la posibilidad democratizadora de la escuela en términos de acceso al conocimiento socialmente reconocido como válido y de enriquecimiento del propio capital cultural. Como expresa Dussel “un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad, la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas” (Dussel, 2004, p.308). En los comienzos de la escuela secundaria argentina, “la manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla” (Dussel, 2004, p. 308). El imaginario social construido a fines del siglo XIX estaba consolidado en la conformación de un “nosotros” dando cuenta que “la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad” (Dussel, 2004, p. 308).

En consecuencia, para concretar los ideales de sociedad imaginada, acaece una serie de dispositivos en forma de leyes, reglamentos, planes y programas que permiten su viabilidad y funcionalidad. Volviendo a Castoriadis, es a través del proceso de

socialización o educación que “los seres humanos absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas” (Castoriadis, 1983, p. 96). De allí que se hayan creado leyes y normas, específicamente en materia educativa, que cristalizan las significaciones imaginarias que sobre el tema posee una sociedad. Estas leyes se configuran en un marco legal de cuyo análisis se pueden extraer los ideales que el Estado y los distintos actores de la sociedad plantean sobre sus aspiraciones para la educación de sus ciudadanos. Así, las políticas públicas educativas en contextos de encierro presuponen concepciones acerca del sujeto de la educación privado de libertad, la sociedad, el papel del Estado, y de los distintos actores en la orientación y provisión de la educación a la población.

De aquí se desprende, la noción de ciudadanía pensada para las y los alumnas/os privados de libertad en función del vínculo con la comunidad, relacionada con la constitución del sentido de pertenencia al colectivo con el que se comparten determinados rasgos identitarios que difieren de los de otros grupos. Consideramos, que el sentido de pertenencia es un elemento decisivo en la construcción del lazo social y la escuela juega un papel central en el desarrollo de esta dimensión de la ciudadanía. Por supuesto se trata de un arbitrario cultural que expresa de un modo desigual los valores e intereses de los diferentes sectores de la sociedad, pero se presenta como un universal. Siguiendo a Castoriadis (2007), podríamos plantear que las raíces de los razonamientos sumados al imaginario del progreso, como concepción moderna, asociado a “lo bueno”, “lo impoluto” y “lo conveniente” se encuentran operando y justificando las políticas.

Consideramos que, en la actualidad, el derecho a la educación es una afirmación que difícilmente se cuestione. De hecho, sería políticamente incorrecto oponerse a la educación como un derecho. Sin embargo, no está de más subrayar que la educación es un campo político en disputa y como tal, los conceptos, que en apariencia generan consenso como, por ejemplo, la afirmación del derecho a la educación y la inclusión educativa, cobran sentidos diferenciales en función de las prácticas y de los posicionamientos políticos que los enuncian. Estas cuestiones nos remiten tanto a las distintas dinámicas de ejercicio del poder, como a diferentes grados de legitimidad y representación.

El espacio de la práctica

Para entender la conformación del orden social en el marco del proceso de estructuración ya presentado, consideramos necesario conceptualizar las relaciones de poder en términos, no sólo estructurales o complementarios, sino también de prácticas simbólicas en transformación.

La práctica, en ese sentido, implica para Giddens (1993), la aplicación de medios (tanto materiales como simbólicos) para conseguir resultados y la capacidad de los agentes de movilizar recursos para obtener esos medios y alcanzar esos resultados. Por tanto, poder significa también la capacidad transformadora de la práctica humana (que incluye, por ejemplo, destrezas, autoridad, uso de la fuerza, influencia, control sobre la conducta de otros, etc.) ya que, al intervenir el sujeto altera el curso de los eventos.

Para conceptualizar las características de movilidad del poder centramos el análisis en términos de interacción social. En ese sentido, el proceso de estructuración es en principio, por su doble cualidad, incontrolable y no planificado pues, al expresar el entramado de acciones de muchos individuos interactuando, no garantiza exclusivamente la continuidad de la estructura, sino que esta última se caracteriza por la existencia de multiplicidad de individuos interdependientes que se organizan en un continuo equilibrio entre tendencias a la permanencia o al cambio.

Por una parte, los tipos de relaciones que establecen los sujetos, simétricas o complementarias, provocan construcciones simbólicas diferenciales movilizando sentidos, en detrimento de otros en procura de imponer, como ya señalamos, “visiones del mundo” más legítimas, posibilitando la existencia de relaciones basadas en la igualdad o la desigualdad, respectivamente. Los significados, así, reproducen relaciones complementarias de poder, pero, a su vez, al entrar en interacción, desafían las construcciones simbólicas dominantes, lo que nos permite decir que éstas no están cerradas.

En consecuencia, al elaborar una interpretación el sujeto puede alterar el curso de las significaciones; un significado posible puede variar o entrar en contradicción o conflicto con otros significados: la movilización de significados produce, no sólo reproduce el poder. En definitiva, la interacción de significados genera también poder,

movimiento que no sólo es legitimador de un orden simbólico, sino que actúa como “fuerza creativa” que posibilita la transformación del orden social.

Siguiendo a Giddens, consideramos que la movilización de los significados que se da en la interacción social se produce a partir de motivos que la orientan: uno referido a un “orden obligado” que tiende a reproducir las representaciones legitimadas en el terreno de las valoraciones morales; otro que se plantea en un plano que podríamos denominar como “estratégico” donde la motivación se produce tanto por causas “cortoplacistas” o por una “acción reflexiva”. Esta última es la que a nuestro entender supone un empoderamiento del sujeto que lo puede conducir a una transformación de la situación⁴. De lo anteriormente narrado se desprende la importancia de investigar los procesos de apropiación institucional, asimilación y resignificación que realiza el cuerpo docente del CENS para analizar cómo se deciden, implementan y realizan las políticas educativas en las instituciones, así como también cuáles son las formas de su apropiación, generación y gestión de estrategias particulares. Consecuentemente podremos describir cómo en el CENS se entrecruzan discursos y prácticas, prescripciones normativas y dinámicas institucionales, dando realidad a “la inclusión educativa” desde sus tensiones, contradicciones y realizaciones. El esquema conceptual sugerido, permite dimensionar las prácticas del equipo docente dentro del contexto carcelario, intentando desentrañar las motivaciones que tienen en términos tanto de expectativas como de posibilidades prácticas, con respecto a lo educativo.

La/s identidad/es

A los fines del trabajo hasta aquí planteado, consideramos necesario retomar el concepto de identidad. Siguiendo a Hall (2003) el concepto mencionado cobra relevancia en tanto es central para analizar la agencia y la política. Desde la cuna hasta la tumba las personas son categorizadas, clasificadas y reguladas por procesos de política pública sobre los cuales tienen poco control o son poco conscientes. Las políticas no simplemente asignan identidades particulares a individuos y grupos específicos; construyen activamente esas identidades (Shore, 2010). Precisamente

⁴ Véase Cap.3 en Transformaciones “al aire”. Radio, Medios y poder de Analía Brandolín y María Eugenia Rosboch. Ed. UNRC, 2006.

porque “las identidades emergen en el juego de las modalidades específicas de poder y por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que un signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida” (Hall, 2003, p. 18). De ahí que las identidades “(...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posicionamientos diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall, 2003, p. 17).

Existe una base consensuada entre diversos autores que entienden a la identidad, como una construcción social producida por actos sociales de reconocimiento (Giddens 1991, Goffman 1990, Hall 1996, Jenkins 1996). Sumando las palabras de Gilberto Giménez “no basta que las personas se perciban como distintas bajo algún aspecto; también tienen que ser percibidas y reconocidas como tales. Toda identidad (individual o colectiva) requiere la sanción del reconocimiento social para que exista social y públicamente” (1997, p. 11). “La identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva” (ibíd, p. 9). Según Jenkins, la identidad social hace referencia a “las formas en que los individuos y las colectividades se diferencian en sus relaciones sociales con otros individuos y colectividades” (1996, p. 4) resultando una síntesis que los actores, individuales y colectivos, hacen -de manera consciente o inconsciente- de las definiciones internas y externas que ellos hacen sobre sí mismos.

En consecuencia, consideramos que la identidad está compuesta por dos dimensiones, una individual y otra grupal, que se construye en las prácticas de los sujetos. Por lo tanto,

La identidad no es una esencia, un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la “aprobación” de los otros sujetos. En suma, la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones. (Giménez,1997, p.12).

Como venimos desarrollando, toda identidad requiere la sanción del reconocimiento para que exista social y públicamente; de este modo, siguiendo a Melucci (1995), pueden configurarse dos dimensiones sólo divisibles con la finalidad de establecer un análisis: una que tiene relación con los procesos individuales de incorporación de sentidos, en relación a la sociedad que el sujeto considera que pertenece y, por otro lado, las marcas por las cuales la sociedad confirma o rechaza esa adscripción.

Berger y Luckman, señalan que la identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva al hallarse en relación dialéctica con la sociedad: “la identidad es mantenida, modificada y reformada por las relaciones sociales. A su vez, las identidades producidas por la interrelación entre organismo, conciencia individual y estructura social, actúan sobre esta última manteniéndola, modificándola o reformándola” (1979, p.28). De allí que resaltamos el carácter intersubjetivo y relacional de la identidad, en tanto construcción socialmente compartida y consideramos que los diferentes documentos de las políticas educativas que entran en “la escuela” y definen, entre otras cuestiones, distintas problemáticas con el fin de ser “superadas” por el cuerpo docente, al estar sujetas a complejas decodificaciones e interpretaciones (Ball, 1990) orientan la construcción de diferentes adscripciones identitarias profesionales.

Ahora bien, entendemos por adscripciones identitarias docentes a aquellas formas en que las y los docentes definen su tarea frente a las y los demás como a sí mismos. Se trata del self profesional que cambia a lo largo de la carrera (Ball y Goodson, 1985) y puede ser conformado por los contextos políticos, reformas educativas y contextos institucionales (Sachs, 2001). Por lo tanto, en el caso que nos ocupa, es decir, en la singularidad que conlleva la dinámica escolar a partir de las decodificaciones e interpretaciones de las políticas educativas por el cuerpo docente del CENS que funciona dentro de un establecimiento penitenciario, entendemos que se entretajan patrones de identidad relacionados a las prácticas docente, enlazando sus creencias, conocimientos, significaciones e interpretaciones y emociones. De este modo, consideramos que, en tales adscripciones identitarias, se articula la noción que las y los docentes forjan de sí mismos en relación a su trabajo con la concepción personal acerca de la enseñanza.

Al igual que para otros actores sociales, la expresión de la identidad docente es afectada por las relaciones de poder existentes en determinados momentos históricos (Castells, 1997). Así, las adscripciones identitarias pueden surgir legitimando los imaginarios definidos por las instituciones dominantes de la sociedad; pueden surgir resistiendo en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes, como también pueden constituir un conjunto de sentidos que proyecten, reconstruyan o redefinan su posición en la sociedad. En consiguiente, consideramos que las políticas educativas a nivel institucional proponen “un docente ideal” que se materializa en patrones identitarios que luego, en las prácticas docentes, son incorporados selectivamente.

La escuela como ámbito colectivo, particularmente en los contextos de encierro donde cobra fundamental importancia el espacio para lo escolar, cuenta con el aula tanto como espacio material como también estructura comunicativa configurando un lugar con un sentido primordial donde se da: “la corporeidad de lo cotidiano y la materialidad de la acción, que son la base de la heterogeneidad humana y de la reciprocidad, forma primordial de la comunicación.” (Barbero, 2004, p.268). Con lo mencionado queremos señalar que la identidad cultural se aprende, la aprendemos en el hogar, en la escuela, en el club, en la calle. La construimos en todos los ámbitos en los que nos interrelacionamos socialmente (Morduchowicz, 2000, pp.38-39).

En el espacio escolar es donde se da el encuentro que plasma las distancias simbólicas y concretas entre las y los sujetos, sostenidas por prácticas pedagógicas comprendidas como un tipo particular de relaciones que se constituyen en contextos comunicativos donde se produce y reproduce cultura, incluso donde a veces pareciera que la escena pedagógica “desarticulara por un instante” el panóptico generando un espacio de potencial emancipación. Asimismo, siguiendo a Bernstein (1993), comprendemos que las prácticas pedagógicas son productoras de efectos en diversos planos, inscriptos en relaciones complejas que van desde el nivel situado en las interacciones y las subjetivaciones hasta procesos sociales más amplios, como son los efectos sobre las identidades, sobre las tramas de afectos, sobre los cuerpos mismos y las conductas. Las formas de conocimiento, de saber, no se pueden reducir a la textualidad del enunciado que circula, sino que los significados son producidos en las relaciones complejas que se despliegan en las prácticas pedagógicas, que este se enlaza con procesos de producción y control de significados más amplios

En resumen, en las complejas relaciones del entramado que conlleva el proceso de apropiación y “traducción” de las políticas educativas que “llegan a la escuela” en contextos de encierro como también en sus matrices particulares y núcleos discursivos del cuerpo docente, el concepto de identidad/identidades es revelador al permitir indagar en el análisis de las adscripciones identitarias que propician en el cuerpo docente y en las y los sujetos de educación.

Para finalizar, desde esta perspectiva de análisis consideramos que las políticas educativas al ser entendidas como resultados de complejas codificaciones (productos de luchas, interpretaciones y reinterpretaciones) y como sujetas a complejas decodificaciones e interpretaciones de una diversidad de actores que aportan diversos sentidos, elaborando ajustes secundarios al propio contexto (Ball, 1990) orientan adscripciones identitarias docentes que, consecuentemente, van a impactar en las construcciones identitarias del alumnado.

Las políticas educativas y la gestión escolar

Mucha de la literatura sobre estudios de políticas públicas aún tiende a conceptualizar los procesos de formulación como lineales y verticalistas, que comienzan con la formulación y terminan con la implementación: una cadena lógica de eventos que empieza con un texto (o una declaración de principios) y finaliza con su conversión en legislación; posteriormente es traducida a medida que desciende por la cadena de mando de varios niveles administrativos, desde funcionarios del Estado y “burócratas de a pie” (Lipsky, 1979) hasta llegar a su eventual recepción por parte de las y los sujetos. La categoría “políticas” parece ser un producto de la sociedad industrial de Occidente (tal vez uno de los rasgos que definen la misma modernidad, en cuanto éstas incorporan todos los principios de lógica cartesiana e instrumentalismo legal-racional que han sido equiparados con el gobierno moderno). Se apela a las políticas cuando las reglas deben hacerse visibles o explícitas, cuando las relaciones deben ser formalizadas, o cuando las decisiones requieren del sello de una autoridad legítima. Coincidimos con Shore en que el estudio de la política pública nos lleva directamente a los asuntos en el corazón mismo de las ciencias sociales contemporáneas, incluyendo a la relación entre el individuo y la sociedad; preguntas sobre legitimidad, gobierno y poder; reglas, normas e instituciones sociales; lenguaje,

discurso y simbolismo; interpretación y sentido; las conexiones entre lo local y lo global, y los debates sobre “agencia” versus “estructura” (2010).

Es por ello que para comprender la noción de políticas públicas educativas partimos de una concepción amplia que considera no sólo la acción del Estado-Nación, sino también procesos que “por arriba y por abajo” participan de la regulación del sistema educativo, incluyendo la influencia de redes e imaginarios, organizaciones de la sociedad civil y de actores educativos a nivel situado (Ball, 1990). Bonetti las define como el resultado de la dinámica del juego de fuerzas, que se establecen en el ámbito de las relaciones de poder constituidas por los grupos económicos, políticos, clases sociales y demás organizaciones de la sociedad civil, las cuales determinan un conjunto de decisiones atribuidas a la institución estatal, que provocan el direccionamiento (y/o redireccionamiento) de los rumbos de acciones de intervención administrativa del Estado en la realidad social y/o de inversiones (2017).

Las políticas orientan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él. Contienen modelos implícitos —y algunas veces explícitos— de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros. Las políticas contienen una “voluntad de poder”; no sólo son un ejercicio de persuasión y legitimación (Majone, 1989). Comprender lo que son las políticas en toda su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven, y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social, son tal vez los primeros pasos para dar hacia una aproximación crítica de las ciencias sociales sobre el análisis de las políticas públicas. (Shore, 2010)

En referencia a las políticas educativas, Whitty y Edwards (1994), plantean que es necesario dar una definición de éstas, asumiendo de algún modo el planteo de Jennings (1976) al reseñar que lo político es producto de una decisión: “la suma de innumerables decisiones”; el enfoque racional del Estado moderno asumió para sí el ejercicio y la decisión política como en una línea de “arriba hacia abajo” pero hay tomas de decisiones que van más allá de las acciones de un gobierno. En consonancia, Burch oponiéndose a la definición clásica del objeto de estudio de la política educativa como acción de un Estado, explica que cada vez se hace más difícil sostener el modelo tradicional del objeto de estudio de la política educativa, dado que el campo está cada vez más congestionado: nuevas relaciones y formas de relación están siendo establecidas en la política y en relación con ella. “Los límites entre Estado, economía

y sociedad civil son cada vez más imprecisos” debido a que existe una multiplicidad de voces que intervienen en los diálogos en torno a la política y nuevos conductos por los que se incorpora el discurso al debate de ideas sobre el tema (Burch; 2009). Por lo tanto, si bien el Estado -considerado principalmente a nivel nacional, pero también en su instancia provincial- tiene un rol preponderante, también los organismos internacionales, las fundaciones empresariales o los movimientos sociales y estudiantiles (por citar los más significativos), son formadores de política educativa. De aquí se deriva nuestro posicionamiento que comprende a las políticas públicas educativas como la gestión, toma de decisiones y acción política, sosteniendo que, en la formulación de las mismas, el Estado es una fuerza privilegiada pero no la única, y como tal, forma parte de un juego de relaciones de poder donde diversos actores pueden intervenir y decidir, lo cual da cuenta de la naturaleza compleja, conflictiva y multisituada del proceso de producción y puesta en acto de las mismas. Asimismo, entendemos que la complejidad de intereses e influencias en juego al momento de definirse las políticas educativas rompen con las visiones lineales acerca de su “implementación” en las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del Estado que las escuelas implementan. De esta manera, en lugar de quedar atrapados en posiciones objetivistas o subjetivistas tan características de la teoría social contemporánea, reconocemos la necesidad de considerar y combinar ambas posturas comprendiendo que las escuelas y las y los docentes hacen políticas, pero al mismo tiempo son constituidos por ellas (Ball, 2006).

Consideramos que los conceptos teóricos aludidos son productivos y útiles para la investigación, brindando oportunidades interpretativas para problematizar un segundo momento del análisis de las políticas educativas vinculado a la asimilación y apropiación de éstas por el cuerpo docente poniéndolas en valor en la dinámica configurada por la gestión educativa dentro de la institución.

Los procesos de apropiación institucional remiten al análisis situado en la institución educativa y de los actores que allí participan, abriendo la posibilidad de conocer la asimilación de las políticas educativas por parte del cuerpo docente, considerando que las mismas al ser puestas en acto son interpretadas e incluso modificadas, en un proceso que comprende sujetos en interacción mediados por un contexto; y con una direccionalidad hacia el gobierno de la institución. En consonancia, entendemos que las políticas no implican desconocer las capacidades

creativas que tienen los actores escolares cuando las “traducen”, reapropian y ponen en acto en contextos sociohistóricos e institucionales específicos (Ball, 2006). Lo mencionado da lugar al análisis de cómo las y los docentes interpretan diversos sentidos de las políticas educativas, cómo los priorizan, organizan y jerarquizan en la escuela y en sus prácticas configurando sus adscripciones identitarias docentes.

Asimismo, entendemos a la gestión escolar como lo hacen Cantero G. y Celman S.:

(...) la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a "recursos de autoridad e influencia" (Eric Hoyle) para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos...(1998, p. 15).

Con respecto a la noción de poder en los sistemas sociales comprendemos que todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de los superiores (Giddens, 2006). Los distintos agentes no se limitan a resistir, sino que también producen sus propuestas originales; siempre por supuesto limitadas o condicionadas por las relaciones en las que están inmersos.

Estimamos que la voz de los actores en el campo, en nuestro caso el equipo docente del CENS, es central como punto nodal productor de conocimiento debido a que nos permite vislumbrar la posibilidad de generar aportes a las políticas de fortalecimiento de las prácticas democráticas en las escuelas. Estimamos que en el proceso aludido se evidencian distintas tensiones donde inexorablemente hace su presencia el aparato penitenciario con su impronta. De este modo, el interés también está puesto en poner en relieve las tensiones que se producen entre lo normativo y lo contingente, es decir, entre lo formal y lo efectivo en el marco de la educación de nivel secundario de jóvenes, adultos y adultos mayores en educación en contextos de encierro de la Provincia de Buenos Aires, a partir de nuestro estudio de caso. En consiguiente, las políticas educativas y sus estrategias de acción nos permiten ahondar

en la conformación de las adscripciones identitarias de las y los docentes en dicho contexto, como también en sus imaginarios acerca de educar en contextos de encierro propiciando adscripciones identitarias en el alumnado.

Particularmente nos interesamos por los sentidos y tensiones que asume la educación democrática de la mano de la noción inclusión educativa en los discursos y prácticas del equipo docente, tanto como por los aspectos de la vida cotidiana escolar que los ponen en tensión, entendiéndose imprescindible tener en cuenta el contexto de encierro como marco de sentido que influye en las diversas dinámicas. Con todo, es indispensable comprender cómo esas nociones interpelan el currículum y los procesos en cuanto práctica educativa de los y las docentes. Es así que los diferentes aspectos que hacen a la gestión educativa en el interior de la escuela (aspectos de relación, de implementación, de negociación, de administración, de decisión, etc.), afectan el currículum oficial, ocupando un lugar en los aprendizajes escolares. En consecuencia, las prescripciones curriculares toman forma, se reelaboran, se resignifican en la práctica dentro del marco de la gestión, no circunscribiendo el concepto de gobierno sólo a los y las que ocupan formalmente los cargos, sino que incluye a otros agentes de la institución abarcando las interacciones que pujan por modificar el orden establecido.

En todo lo aludido la comunicación aparece como una instancia de diálogo, de puesta en común, de relaciones de fuerza y, por lo tanto, de negociación (Barbero, 2004; Canclini, 1995), resultando imposible separar la comunicación del proceso de construcción y consolidación de las identidades sociales, ya que es a partir de esta producción, reproducción y transformación de sentido que toman forma las interacciones, las relaciones de poder y los espacios de intercambio y conflicto.

Marco teórico metodológico

La perspectiva teórico-metodológica que recupera el presente estudio se asienta en comprender a la investigación desde el paradigma cualitativo entendiéndose como un proceso dinámico y creativo (Piovani, 2009) consolidado por un conjunto de toma de decisiones y actividades orientadas a establecer relaciones entre distintos aspectos de la educación en contextos de encierro. La propuesta implica reflexionar sobre el espacio de diálogo y articulación entre estas distintas disciplinas. Coincidimos

con Shore (2010) cuando advierte que hay mucho que ganar al volver la mirada analítica de una disciplina sobre las prácticas y supuestos de otra, por cuanto a menudo este ejercicio puede generar nuevas dimensiones sobre viejos problemas. La perspectiva de un forastero puede ser una ayuda útil para la reflexividad disciplinaria y para nuevas maneras de ver, en particular donde aquellas disciplinas se yuxtaponen en cuanto a su objeto de estudio, tal y como lo hacen claramente en el caso de la Comunicación, la Sociología, la Antropología y los estudios de Políticas Públicas. Es necesario construir alguna opción teórica metodológica que posibilite organizar las prácticas de investigación potenciando diálogos interdisciplinarios en el conocimiento de problemáticas comunes.

Sostenemos que el estudio de caso contiene la potencia de “mostrar” en profundidad situaciones, sentidos y relaciones situadas que ponen en valor el espacio de trabajo diferenciado que supone una escuela en la cárcel donde las y los docentes son indudablemente actores clave. En consiguiente, entendemos a la experiencia humana como una conciencia significativa, interpretada y aprendida en la cual la lógica de las formas simbólicas no está en sí misma, sino en su uso, debido a que la cultura es producto de seres sociales que actuando dan sentido a su propia realidad. Asimismo, Geertz pone en evidencia la importancia teórica de la etnografía, la que considera como un esfuerzo intelectual definido como descripción densa, cuyo objeto es una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan las conductas humanas (1973). De este modo, propone interpretar el hecho cultural desde una visión micro-sociológica, esto es, advirtiendo el discurso social en “enunciaciones etnográficas” que permitan el debate, y la puesta en conversación de nuestras interpretaciones, de forma tal de poder descubrir las estructuras conceptuales de esa trama de significaciones. Si bien en el presente estudio no se utilizará la “descripción densa” como herramienta metodológica, es importante destacar la relevancia que pone el autor en el trabajo etnográfico donde el analista recupera la voz, y la experiencia del “otro” como dato prioritario para comprender la conformación cultural.

En línea con lo anterior, podemos avizorar la búsqueda de la investigación por desentrañar las estructuras de significación. Es aquí donde nuestro estudio quiere detenerse; en conocer los modelos para la realidad (Schutz, 1974) inscriptos en las

políticas educativas en contextos de encierro que ofrecen “información para guiar la realidad educativa”. Partiendo de que los símbolos pueden ser cualquier tipo de objeto, acto, acontecimiento o cualidad que sirva para vehicular ideas o significados, se los entiende entonces como fuentes de información (suministran un patrón o modelo en virtud del cual se puede dar una forma definida a procesos exteriores) externa (extrapersonal) que los humanos usan para organizar su experiencia y sus relaciones sociales. Son modelos de realidad (interpretaciones y representaciones de la realidad) y modelos para la realidad (que ofrecen información y guía para organizarla). En consiguiente, la intencionalidad de nuestro estudio se relaciona con las nociones que Schutz narra en su ensayo cuando comenta:

Las construcciones de las ciencias sociales son, pues, por decir, construcciones de segundo grado, o sea, construcciones de las construcciones elaboradas por quienes actúan en la escena social, cuya conducta debe observar y analizar el especialista en ciencias sociales de acuerdo con las reglas de procedimiento de su ciencia. (1974, p. 80).

Ahora bien, a estos modelos de realidad y para la realidad los anexamos a la propuesta Achilli (2005), acerca de la investigación en el campo socio-antropológico que supera la fragmentación del enfoque disciplinar basado en la división del análisis social en tres niveles: el económico, el político y el sociocultural. La autora sostiene que los núcleos problemáticos del proceso de investigación se identifican con:

- un carácter relacional dialéctico buscando enlazar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales.
- un carácter de movimiento de construcción dinámica de procesos del pasado y el presente y
- un carácter contradictorio conflictivo buscando recuperar tanto las estructuraciones hegemónicas como los distintos niveles de conflictividades que presentan los distintos sujetos en sus prácticas, sus experiencias, sus modos de constitución de los distintos espacios y modalidades de conflictividades.

Ahora bien, los dos primeros núcleos problemáticos mencionados se entrelazan cuando abordamos, en primer lugar, la recopilación y el análisis de leyes, normativas y documentos oficiales que hacen referencia a las políticas educativas en el nivel secundario en contextos de encierro desde un modelo interpretativo con una postura reflexiva acerca de los sentidos que invisten. Se profundiza la mirada en el diseño de las políticas públicas educativas y las líneas de acción propuestas ligadas al significado de educar en contextos de encierro. Por lo tanto, al llevar adelante el análisis del contenido de lo escrito se alude a la concepción del derecho a la educación y la inclusión educativa, debido a que consideramos que cobran sentidos diferenciales en función de las prácticas que proponen y los posicionamientos políticos que los enuncian. En línea con la búsqueda del sentido que subyace a los fundamentos de las políticas públicas acerca de educar en estos ámbitos consideramos, siguiendo a Dussel (2004), que se aloja la indagación acerca del conjunto de valores y creencias alrededor de los cuales se teje la pertenencia a la sociedad.

El tercer núcleo problemático propuesto por Achilli (2005) lo enlazamos con los modos de apropiación de las políticas educativas por el cuerpo docente del CENS en función de distintos aspectos particulares que se entrecruzan en el espacio institucional cotidiano. La intención consistió en captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que le atribuye a su práctica (Sautu et al, 2005) comprendiendo que las prácticas y representaciones que generan los sujetos son heterogéneas. Las condiciones de una época ofrecen un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicional (Guinzburg, 1981). Una cierta libertad a partir de la cual los sujetos, según la clásica expresión marxista “hacen la historia” en determinadas condiciones. Es en el contexto de esas circunstancias en las que a su vez se configura el sujeto alrededor de las experiencias que vive en sus prácticas y relaciones sociales, experiencias que en el juego de necesidades e intereses van constituyendo un conjunto de sentidos cuyo conocimiento resulta importante como parte de ese hacer dentro de los límites y condiciones de una época.

El análisis de las políticas públicas implica dar sentido al conocimiento tácito, a las múltiples interpretaciones, y a menudo a las definiciones en conflicto que las políticas tienen para los actores situados en lugares diferentes. Para el estudio de los

modos de apropiación de las políticas educativas se realizaron observaciones y entrevistas en profundidad al cuerpo docente del CENS, dando cuenta de prácticas reales y situadas. De este modo, sostenemos que este tipo de abordaje metodológico permitió el acercamiento a las prácticas sociales y a las significaciones que se crean y recrean a partir de las mismas, dando cuenta de las interacciones con el personal del servicio penitenciario. En consecuencia, sostenemos que cuando la aproximación es cualitativa, la información es recogida con pautas flexibles y, por tanto, no sujetas a lógicas cuantificables (Sautu et al; 2005).

El estudio implica una perspectiva que da un giro en la manera de pensar las políticas públicas, desde una aproximación crítica de las ciencias sociales donde no se tiende a conceptualizar los procesos de formulación como “procesos lineales y que vienen de arriba hacia abajo, que comienzan con la formulación y terminan con la implementación sino con un proceso complejo (Short, 2010). Consideramos que las escuelas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas”. Así, las escuelas lidian con las políticas que “ingresan” a sus edificios y sus actores transforman creativamente “las ideas y los textos” de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas (Ball 1993, Ball et al., 2012). Las políticas en acción se entrelazan en las instituciones a través de la interacción de los actores. Esto supone reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de “lo que está en juego”. En este sentido, “la puesta en acto de la política” siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas contenidas en los sentidos de las políticas en prácticas situadas, las cuales siempre suponen “interpretaciones de interpretaciones” (Rizvi & Kemmis, 1987, citado en Ball et al., 2012).

Desde una postura reflexiva e interpretativa de las acciones humanas avanzamos en la trama de sentidos entre la exploración de los documentos oficiales vinculados a políticas públicas educativas en el nivel secundario de contextos de encierro, y las resignificaciones que hace de ella el cuerpo docente, atendiendo a los distintos aspectos particulares que se entrecruzan en el espacio institucional cotidiano, dando lugar a adscripciones identitarias profesionales que tienen efecto en las

construcciones identitarias de los alumnos. Subrayamos que el modo en que las políticas son objetivadas y utilizadas proveen una comprensión crítica de algunos principios organizativos más profundos (y menos visibles) que estructuran nuestra sociedad, particularmente los regímenes de poder y los códigos culturales que moldean la manera en que se comportan los individuos y las organizaciones (Shore, 2010). Asimismo, los sujetos sociales pensados como parte de un conjunto societal reconociendo el conjunto de significaciones y sentidos que generan no como individuos aislados sino en interacción con otros siendo el único modo de producción de sentidos en tanto no existe sujeto fuera de las relaciones sociales.

Ahora bien, a partir de lo anteriormente desarrollado se puede vislumbrar que el presente trabajo se consolida en dos etapas que admitieron cambios y modificaciones en su desarrollo.

En referencia a la elección de la escuela consideramos que tanto la facilidad de acceso a la misma y su recurrencia como la permanencia sin las limitaciones que tienen las personas que ingresan con permisos se erigieron en criterios de selección con el objetivo de allanar la posibilidad de realizar un análisis minucioso del caso de estudio. En el capítulo V se desarrollará en profundidad

El trabajo de campo

Para comenzar a reflexionar sobre las herramientas que se proponen para desarrollar el trabajo aquí planteado, es importante mencionar que cuando la aproximación es cualitativa, la información es recogida con pautas flexibles y, por tanto, no sujetas a lógicas cuantificables. Por lo tanto, pensamos a la investigación en su conjunto como un proceso dinámico y creativo, una actividad que plantea reflexión crítica en cada uno de los momentos que componen el curso de la investigación y, al mismo tiempo, como un proceso no lineal en el cual cada uno de esos momentos se encuentra íntimamente vinculado. Coincidiendo con Rosana Guber (2008) se asume como parte de la investigación la interacción y la mutua influencia entre sujeto-objeto. “La realidad es subjetiva y múltiple, se construye a partir de categorías y conceptos propuestos por el investigador, que emergen de forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación” (Sautu et al, 2005, p. 40).

Desde esta perspectiva se utilizaron para la recolección de datos el análisis de leyes, normativas y documentos oficiales referidos a las políticas públicas educativas haciendo foco en educación en contextos de encierro; la observación participante previa al trabajo de campo, producto de 16 años de trabajo como docente en escuelas en contexto de encierro, relevamientos de las prácticas del cuerpo docente durante el trabajo de campo realizado en 2019, 2020, 2021 y 2022 (no interrumpido por el contexto que impuso la pandemia de COVID 19) y entrevistas en profundidad a la directora, docentes, preceptor y bibliotecario del CENS seleccionado.

Las técnicas anteriormente señaladas, sumadas al registro escrito llevado a cabo mediante notas de campo ubican a la investigadora como un agente dinámico en el proceso analizado. Es necesario aclarar que debido al compromiso de confidencialidad asumido por la investigadora se reserva el nombre de la localidad, el complejo penitenciario, la escuela y los actores entrevistados.

En una primera instancia se analizaron los siguientes documentos oficiales:

Pactos y declaraciones internacionales

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del año 1966

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del año 1966

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre del año 1966

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre del año 1948

Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas del año 1990

Declaración de Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de Personas

Privadas de Libertad en las Américas, de la OEA del año 2008

Convenios de cooperación educativa

Primer Convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (N° 13/00) del año 2000

Convenio de Cooperación Educativa - MECyT N° 375/06 que actualiza el primer convenio ME N° 13/00 del año 2006

Leyes nacionales

Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad N 24660 del año 1998

Ley de Educación Nacional N 26206 del año 2006

Ley 26.695 “Ley de Estímulo” del año 2011

Leyes provinciales

Ley de Educación Provincial N° 13.688 del año 2007

Ley de Ejecución Penal N° 12.256 del año 1999

Resoluciones

Resolución N°127 del CFE

Resolución provincial N° 396

Resolución provincial N° 439

Resolución N° 1019

Por Resolución N° 868

Resolución 2/08 de la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Pcia. de Buenos Aires

Resolución N° 2614/11

Resolución N° 110/10

Una vez analizados en profundidad los documentos, se realizaron entrevistas en profundidad a la directora, 20 docentes, preceptor y bibliotecario de la institución mencionada. En este sentido, los datos obtenidos mediante las entrevistas en profundidad, con la posibilidad de volver a preguntar lo que dejó lugar a dudas, fueron centrales para la realización de la presente investigación. Este conjunto de circunstancias facilitó la posibilidad de profundizar en las averiguaciones para que luego de la lectura profunda de la investigadora, el cuerpo docente pueda realizar aclaraciones que se tornan sustanciales para los fines de esta investigación.

Con el objetivo de conocer los procesos de apropiación institucional, asimilación y resignificación de las políticas educativas y sus documentos oficiales

confeccionamos un instrumento, la entrevista en profundidad, que fue pensada para ser iniciada por un primer grupo de preguntas que indagan en la trayectoria profesional docente generando un dispositivo de índole descriptivo y situacional. Luego, de acuerdo a determinados tópicos se confeccionaron preguntas claras y comprensibles para las y los respondientes. Los tópicos considerados son los que se mencionan a continuación:

- 1-los sentidos de la inclusión educativa y su relación con las leyes y normativas
- 2-las formas de organización institucional,
- 3-las condiciones institucionales, y
- 4-la organización de la enseñanza y las prácticas docentes

Estos tópicos dieron lugar a que el equipo directivo y el cuerpo docente del CENS relate acerca de:

- la gestión directiva,
- la comunicación institucional
- la escuela y sus actores
- la organización de la enseñanza
- las experiencias y prácticas docentes
- las instancias de trabajo colectivo
- los problemas que plantea la enseñanza
- la relación con el sistema penitenciario

La riqueza del relato en primera persona se abastece de varias fuentes: las creencias que devienen de una cierta posición desde donde se mira la realidad, el sistema valorativo en el que se está inmerso y ciertas formas o estilos narrativos (Maíz, 2000) en su planteo sobre la identidad como construcción inacabada y abierta a la temporalidad, Arfuch menciona que la misma se construye en el discurso y no por fuera de él por lo que “no hay identidad por fuera de la representación, es decir de la narrativización- necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectiva” (Arfuch, 2002, p.25) Entendemos, basados en estas conceptualizaciones que los relatos de las y los docentes adoptan formas particulares en las narrativas que hacen a sus identidades particulares.

Ahora bien, la entrevista, en tanto instrumento de recolección de datos, fue lo suficientemente abierta como para permitir no sólo indagar acerca de los temas predefinidos, sino también incluir otros que emergieran durante el transcurso de la misma sin inducir a las respuestas y por supuesto, no incomodar. Por lo tanto, como las preguntas realizadas no delimitaron de antemano las alternativas de respuestas esta situación abrió la posibilidad que las y los entrevistadas/os se expresen en sus decires y se recabe diversidad de respuestas complejizando el posterior análisis y sistematización de las mismas. La idea primordial que se sostuvo en el momento de la creación del instrumento mencionado, fue su utilidad para profundizar en los imaginarios y percepciones de las y los entrevistadas/os.

La entrevista en profundidad al proponer tópicos que bucean en los imaginarios de las y los docentes acerca de las políticas educativas y sus prácticas dentro del ámbito carcelario da cuenta del plano de lo “obligado” como del plano que profundiza en las motivaciones que movilizan al cuerpo docente desde “lo reflexivo” en tanto ejercicio de poder que abre la posibilidad de observar cómo sus prácticas pedagógicas se adscriben a patrones que dan cuenta de distintos modelos sociales.

Respecto de las aproximaciones observacionales, se elaboró en primera instancia una guía que permitió describir de manera general los espacios educativos a partir de: i) Caracterización contextual dentro del establecimiento penitenciario ii) Esquema y condiciones físicas del edificio, de las aulas, de otros espacios. iii) Caracterización de los actores, interacciones predominantes y uso de espacios.

La caracterización contextual nos permitió efectuar una descripción preliminar de la población escolar y la interacción con los agentes del servicio penitenciario. Si los alumnos provenían de cualquier pabellón o si la escuela tiene mayor cantidad de cupos destinados a los pabellones caracterizados como de “mejor conducta”. A partir de la información relevada con relación a la distribución de espacios en la escuela, fue posible inferir la manera en que se pensaba y organizaba la institución. El crecimiento de la matrícula en los últimos años y la falta de espacio, también implica una decisión institucional que tiene consecuencias en la práctica pedagógica. Conocer la disposición de espacios educativos para la expresión del trabajo del aula permitió analizar cómo se articula el trabajo “puertas adentro de las aulas” con la vida colectiva propia de una institución.

La presencia cotidiana de la investigadora en la escuela dio lugar a la participación en conversaciones de docentes acerca de temas curriculares e intercambio de puntos de vista sobre prácticas dentro del contexto lo que permitió relevar la heterogeneidad de apropiaciones de los documentos más recientes hasta la lógica de los sujetos e ir construyendo una aproximación a los procesos educativos dentro del CENS.

Es necesario aclarar que, a la hora de situar el trabajo de campo desde una perspectiva etnográfica, la propuesta de Geertz no se puede desconocer, pero si bien situamos este trabajo dentro de una perspectiva semiótica en tanto analizamos procesos de construcción de sentidos en prácticas sociales históricamente situadas, no abordamos en su complejidad la propuesta metodológica del autor por considerar que escapa a los lineamientos propuestos en este trabajo. Queda, por tanto, abierto a futuras investigaciones la posibilidad de ahondar en estas tramas hoy abiertas y sin duda no clausuradas.

La sistematización del material de campo. Instancias de intercambio

Si bien el momento del análisis del material de campo se puede distinguir como una etapa específica del proceso de investigación, en este estudio (como en general sucede en los diseños de investigación cualitativa) se fueron realizando instancias analíticas desde el comienzo y a lo largo del desarrollo del trabajo. La sistematización de los materiales empíricos permitió identificar preocupaciones compartidas por las y los docentes, que habilitaron intercambios posteriores con el objetivo de conocer y comprender con mayor profundidad las posiciones de las y los docentes sobre sus prácticas. Eso permitió ahondar en: a) los modos de concebir el propio rol docente y el papel de la escuela en relación a los estudiantes y a la sociedad en términos más amplios; b) sus estrategias para abordar algunos problemas de enseñanza (Como se desarrolla en los capítulos V a VIII).

Capítulo III. Las lógicas del encierro

*“Están tan fascinados por el rendimiento de la
herramienta, que han
perdido de vista la inmensidad infinita de la obra”*

(Cheikh Hamidou Kane, 1963)

Las lógicas del encierro

En el presente capítulo aludimos a algunas características históricas de la cárcel y el origen de la pena de prisión; luego con el objetivo de darle un marco contextual a nuestro caso de estudio enumeramos los complejos del sistema penitenciario de la provincia de Buenos Aires, para finalmente adentrarnos en las características del CENS seleccionado para el análisis.

La cárcel

Entre los años 1780 y 1820, una reforma y reorganización del sistema judicial y penal en Europa y en el resto de occidente da origen a la pena de prisión (Foucault, 1975). La misma supone una “ejemplificación extrema de la estrategia política de “moralización” desencadenada por la burguesía a comienzos del siglo XIX”, en la cual reinan “absolutamente los valores dominantes y en donde se efectúan no menos totalmente un control de los elementos refractarios de las clases dominadas” (Donzelot, 1981, pp 50-51). El objetivo de la burguesía era “gestionar el conflicto social producido a partir de la ruptura del sistema feudal y el advenimiento de la revolución industrial, como proceso de acumulación de capital” (Daroqui, 2002, p. 196).

En referencia a la teoría de la penalidad del período de la Ilustración, Foucault (1985) alude a determinados aspectos centrales. En primer lugar, la infracción penal es concebida como una ruptura con la ley establecida por el poder político separándose de una falta de índole moral o religiosa. De este modo, sólo conductas definidas por la ley pueden recibir sanciones penales. En segundo lugar, quien rompe “el pacto social” pasa a ser un “enemigo social interno” que genera perturbación para el conjunto de la

sociedad. En tercer lugar, conciben que la ley penal debe representar lo que es útil para la sociedad, reprimiendo aquello que es nocivo para la “armonía social”.

Hacia finales del siglo XIX, se comienza a delinear el “correccionalismo” de la mano de la medicina y la psiquiatría las cuales incidirán sobre el dispositivo carcelario (Terán, 1987). El delito es entendido por las y los profesionales como una “patología individual” -con incidencia del “ambiente social” (Ferri, 1905)- y el delincuente, como un “enfermo” al cual se debe encerrar para “rehabilitar” mediante un “tratamiento”. La pena de encierro comienza a pensarse de acuerdo con un proyecto de curación-rehabilitación (principio correccional-terapéutico), como pena útil en pos de “sanar” al peligroso (Daroqui y López, 2012b). El castigo ya no tiene como fin responder a una infracción (principio retributivo). Se apunta cada vez menos a la defensa general de la sociedad que al control y reforma psicológica y moral de actitudes y comportamientos de los individuos (Foucault, 1978). El “correccionalismo” pretenderá mediante “la rehabilitación” un cambio estructural en la personalidad del delincuente para imponer, forzosamente, los valores burgueses (Buján y Ferrando, 1998). Por lo tanto, la pena será “una práctica pedagógica de educación del desviado según las necesidades del proceso productivo “ (Pavarini, 2002, p. 37).

Hacia los años sesenta comienza a abandonarse como justificación de la política punitiva el discurso de la “rehabilitación” siendo reemplazado por la idea de “resocialización”, aggiornando al nuevo discurso teórico epocal que responde a un giro psicologista, pero sin abandonar, en ningún sentido, la perspectiva del derecho penal de autor y los preceptos “correccionales”. Los problemas sociales son concebidos desde esta perspectiva en sus dimensiones ético-morales y he aquí un espacio para “la psicologización de las relaciones sociales, bajo la forma de la moralización de la ‘cuestión social’” (Netto, 1997, p. 40)

A partir del último cuarto del siglo XX y hasta la actualidad, asistimos a lo que se ha denominado “correccionalismo tardío”. Si bien el correccionalismo no desaparece se ve drásticamente devaluado. En el campo de los estudios criminológicos, deviene hegemónica la crítica a este ideal mientras en el plexo normativo en materia penal se sigue proclamado como objetivo vigente (Fasciolo, 2014). El neoliberalismo como proyecto económico, ideológico y práctica gubernamental (Wacquant, 2010) comienza a implementarse en la década del 70, consolidándose en los 90, imprimiendo una nueva modalidad en su desarrollo capitalista periférico. Plantea una significativa

ofensiva hacia los sectores trabajadores, definiendo un régimen social destructor de los derechos sociales antes conquistados, desarrollando una táctica asistencial, caritativa e individualizante de tratamiento de la “cuestión social” (Fernández Soto, 2004) de la mano con la creciente “penalización” del papel del Estado. El desarrollo capitalista en estas décadas y en especial en nuestro país, tuvo como una de sus características el incremento de la población sobrante para el capital (Iñigo Carrera, 1999). Se va consolidando la sujeción a un terreno socialmente precario para un vasto sector de la población que permanece como amenaza latente a la propiedad privada y como un dispendio estatal ya que “sólo puede satisfacer sus condiciones de existencia a partir de “changas” combinadas con el ejercicio del delito y con la ayuda social estatal” (Vegh Weis, 2013, p. 10). Ante esta nueva configuración de la “cuestión social” la cárcel, eje central en el gobierno de las poblaciones empobrecidas, funciona como posible destino institucional y como parte de las trayectorias vitales socio-familiares y comunitarias.

Siguiendo a Daroqui, López y Motto, el siglo XXI inaugura un despliegue de “procedimientos destinados a dirigir la conducta de los hombres que articula aspectos de las políticas sociales y penales en el gobierno de los pobres” (2014, p. 286). La actual fase de desarrollo capitalista,

No sólo tiende a generar una demanda de fuerza de trabajo gradualmente inferior a la oferta poblacional que aspira a un trabajo digno, sino que tiende además a distribuir el poder derivado de las ganancias de un modo cada vez más asimétrico y concentrado, llegando a reducir los ingresos de la mayoría por debajo de un nivel de vida digno, acumulando procesos y consolidando estados de precarización y subordinación socio-económica. (Daroqui et al, 2014, p.284).

No es casual que, junto con el desarrollo del modelo neoliberal, desde finales de la década del 70 en adelante se produce un debilitamiento “asombrosamente repentino del ideal de rehabilitación” (Garland, 2012, p.42) quedando estas posibilidades rehabilitadoras subordinadas a otros objetivos penales, como la retribución, la incapacitación y la gestión del riesgo (Fasciolo, 2018). Según Garland

este es un proceso que involucra varios cambios en materia de control penal, como por ejemplo: comienzan a hacerse explícitos, en la retórica que acompaña la legislación y la toma de decisiones los sentimientos “vengativos”, cuestión que se constituía, en la mayor parte del siglo XX, como tema tabú; el temor al delito fue adquiriendo mayor relevancia; la preocupación clave comienza a ser “proteger al público, reducir el riesgo de victimización en el futuro, y hacerlo con un costo mínimo” (2012, p. 289).

La prisión aparece como dispositivo que satisface la demanda política popular de retribución y seguridad pública y, en este marco “las instituciones custodiales para niños y jóvenes subrayan la seguridad en lugar de la educación o la rehabilitación y se vuelven cada vez menos diferenciables de las prisiones de adultos” (Fasciolo, 2018, p. 287). Con el advenimiento del neoliberalismo, las instituciones penales en la dinámica institucional concreta y cotidiana dejan aún más en evidencia el ser obsecuentes con los fines planteados desde la prevención especial negativa (donde la utilidad de la pena corresponde con la neutralización del agresor), expresando así la tensión propia del correccionalismo tardío.

Los complejos del sistema penitenciario de la provincia de Buenos Aires

En la Argentina los establecimientos penitenciarios están organizados de modo federal y provincial con una pluralidad de organismos ubicados bajo competencias jurídicas y políticas diferentes lo que hace que el recabado de información conlleve una compleja organización que dificulta el diseño de un sistema válido de recopilación periódica de datos comparables para todo el país con las mismas unidades de análisis. Asimismo, en nuestro país existe población privada de libertad por infracción a una norma penal no solamente en el ámbito penitenciario, sino también personas detenidas en comisarías y a niñas/os y adolescentes en conflicto con la ley penal viviendo en institutos u hogares.

A continuación, hacemos mención de los establecimientos penitenciarios- Unidades Penales- localizados en los complejos que componen el sistema penitenciario bonaerense:

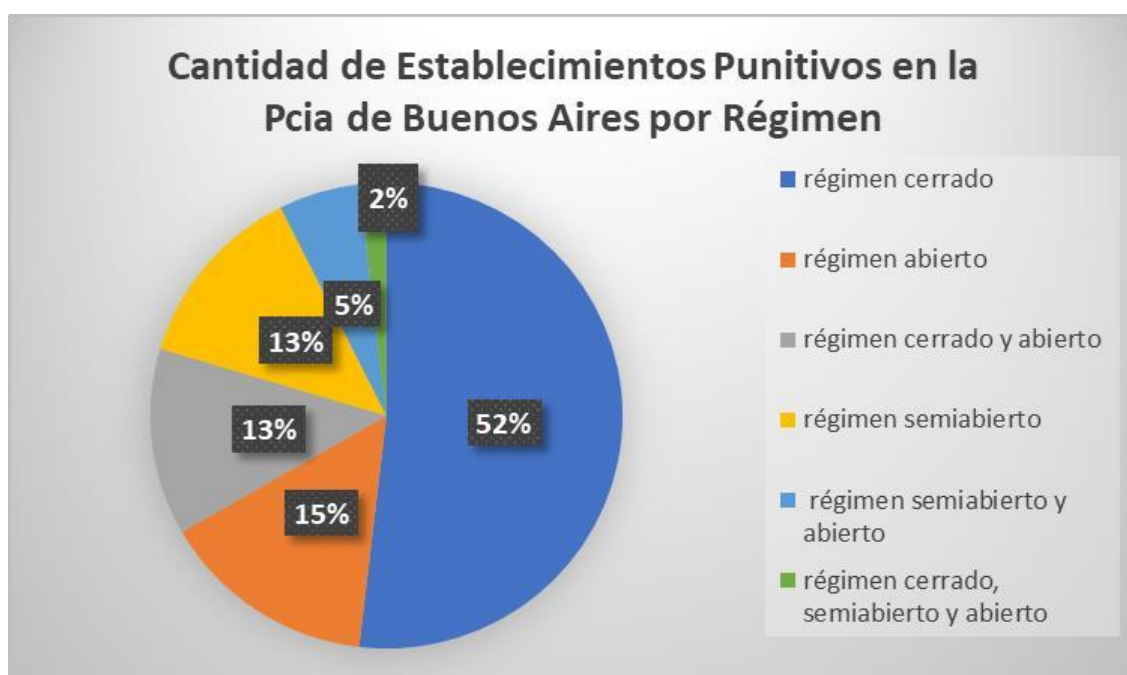
Complejo	Unidades Penales
Complejo Penitenciario La Plata	Comprende las Unidades 8 y 33 en Los Hornos, 9 en la Plata, 10, 34, 45 y 29 en Melchor Romero, 12 y 18 en Gorina
Complejo Penitenciario Olmos	Comprende las Unidades 1, 22, 25 y 26 en Lisandro Olmos
Complejo Penitenciario Norte	Comprende las Unidades 3 en San Nicolás, 5 en Mercedes, 11 en Baradero, 13, 16 y 49 en Junín
Complejo Penitenciario Este	Comprende las Unidades 6 en Dolores, 15, 44 y 50 en Mar del Plata.
Complejo Penitenciario Sur	Comprende las Unidades 4 en Bahía Blanca, 19 en Saavedra y 20 en Trenque Lauquen
Complejo Penitenciario Centro-Zona Sur	Comprende las Unidades 2, 38 y 27 en Sierra Chica, y 17 en Urdampilleta
Complejo Penitenciario Centro- Zona Norte	Comprende las Unidades 7 y 52 en Azul, 14 y 30 en Gral. Alvear, y 37 en Barker.
Complejo Penitenciario Campana	Comprende las Unidades 21 y 41 en Campana
Complejo Penitenciario Magdalena	Comprende las Unidades 28, 35, 36 y 51 en Magdalena
Complejo Penitenciario Conurbano Sur-Oeste	Comprende las Unidades 39 en Ituzaingó, 40 en Lomas de Zamora, 43 en La Matanza, y 56 en Alcaidía Virrey del Pino
Complejo Penitenciario Florencio Varela	Comprende las Unidades 23, 24, 31, 32, 42 y 54 en Florencio Varela

Complejo Penitenciario San Martín	Comprende las Unidades 46 y 48 en San Martín, 47 en San Isidro, y 53 en Alcaidía Malvinas Argentinas.
-----------------------------------	---

Fuente SNEEP

Del total de establecimientos organizados en 12 complejos penitenciarios, 64 % de los establecimientos están destinados exclusivamente a varones; el 20 % a mujeres y varones; el 10% sólo a mujeres y el 6% a varones y personas trans.

Cantidad de establecimientos de encierro punitivo según su régimen



Fuente SNEEP

En este esquema, podemos observar el porcentaje predominante de establecimientos de encierro punitivo con régimen “cerrado” (51%), mientras que las otras instancias caracterizadas por diversas posibilidades de relación con la sociedad llegan a un 49%. De estas últimas solo el 15% de los establecimientos de encierro punitivo bonaerenses posee régimen “abierto”, mientras que porcentajes igualados en un 13%, manifiestan tanto la modalidad “cerrado y abierto”, como la “semiabierta”.

Continuando de mayor a menor, encontramos que el 6% está atribuido al sistema “semiabierto y abierto” y el 2% al “cerrado, semiabierto y abierto”.

Los porcentajes trasladados a cantidades concretas en los establecimientos de encierro punitivo revelan que 28 de ellas poseen régimen “cerrado”, 8 régimen “abierto”, 7 régimen “cerrado y abierto”, otras 7 a régimen “semiabierto”, 3 a “semiabierto y abierto” y 1 a “cerrado, semiabierto y abierto”. Como se desarrollará a continuación, la escuela seleccionada para el presente estudio se aloja en dos establecimientos de encierro punitivo que se caracterizan por tener población de género masculino en un régimen cerrado de máxima seguridad.

Las personas privadas de libertad

Al 31 de diciembre de 2019, había en la República Argentina 100.634 personas privadas de libertad en unidades de detención, lo que implica una tasa de 224 cada 100.000 habitantes. Si a esta población le sumamos las 8.771 personas privadas de libertad en dependencias policiales o de fuerzas de seguridad informado por dichas instituciones, la cifra alcanza los 109.405 es decir una tasa de 243 personas detenidas cada 100.000 habitantes.

La provincia de Buenos Aires es la que más personas presas tiene en sus unidades de detención, alcanzando el 45% del total. Desde la década del noventa existe una tendencia creciente en la población penitenciaria. Más allá de algunos períodos de leves bajas o amesetamiento, como los años 2006 y 2007, cada año se registra un crecimiento en el total de personas privadas de libertad en unidades de detención. Durante el año 2019 hubo un incremento del 6% en relación al período anterior, pero del 75% en relación al año 2009 y del 145% en relación al año 2001.

En el año 2019, el 55,9% de las personas privadas de libertad tenían condena. De esta manera, por tercer año se revierte una tendencia histórica donde siempre eran más de la mitad las personas detenidas que tenían proceso sin condena.

En términos generales, la población detenida tiene una destacada presencia de jóvenes, varones, de nacionalidad argentina y con un bajo nivel de escolarización. El 95% de las/os detenidas/os al 31 de diciembre de 2019 eran varones, el 94% eran

argentinos, el 66% tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al establecimiento y el 58% tenía menos de 35 años de edad.

En la provincia de Buenos Aires en el año 2020 el SNEEP (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena) hace referencia a la situación legal de las/os detenidas/os afirmando que, de un total de 42.721 personas, 20.907 están registrados como procesados, 21.489 como condicionales y 395 con otras situaciones no detalladas. Esta situación que entrama las falencias del sistema penal con la superpoblación de las cárceles, genera violencia que repercute en la escuela. Una de las maneras en que este problema carcelario se traduce es en la falta de cupos para que las personas privadas de su libertad puedan continuar con sus estudios.

Nuestro caso de estudio El CENS en la cárcel

La escuela, objeto de este análisis, fue inaugurada aproximadamente en el año 2000. Depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Posee una orientación en Ciencias Sociales y formaliza su actividad en el turno tarde, pero por escasez de espacio físico algunos cursos se dan por la mañana. Hasta el año 2017 estaba catalogada como escuela media con un diseño curricular de 4 años de duración. A partir del año nombrado pasó a ser considerada un CENS (Centro Educativo de Nivel Secundario) para que jóvenes, adultos y adultos mayores, alcancen la terminalidad de sus estudios secundarios, con tres años de duración que siguió con el dictado diario de clases y el formato anual.

El CENS funciona en dos establecimientos penitenciarios de régimen cerrado alojados en un complejo penitenciario que está ubicado en la provincia de Buenos Aires; cuenta con una matrícula aproximada de 300 estudiantes distribuidos en 20 secciones. Cada establecimiento educativo tiene aproximadamente 5 secciones de 1er. año, 2 de 2do. y 1 de 3ro. A pesar que la institución de enseñanza depende del Ministerio de Educación no se puede ignorar que el Servicio Penitenciario y sus formas particulares de relación social ejercen autoridad e influencia sobre el funcionamiento de la dinámica escolar imposibilitando analizar el proceso educativo sin las incidencias

del contexto en que tiene lugar. El entorno restrictivo de la cárcel encierra, en un marco especialmente complejo, a las actividades educativas.

Los cursos poseen alumnos varones de entre 18 y 65 años aproximadamente. Asimismo la cantidad de alumnos durante el ciclo lectivo no es constante, la misma va variando desde el comienzo del año, contrastando una descendencia acentuada a lo largo del período educacional debido a traslados hacia otras unidades penales, desesperanza por noticias de sus causas penales y por diversos inconvenientes de distinta índole dentro de los pabellones que los hace permanecer encerrados por un tiempo prolongado (castigos) y en menor medida por la obtención de un trabajo dentro del establecimiento penitenciario.

En la Provincia de Buenos Aires, los CENS dependen de la Dirección provincial de Educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores.

Los espacios escolares

El CENS comparte los edificios educativos en los dos establecimientos penitenciarios mencionados con una escuela de nivel primario. Uno de los edificios de las unidades educativas, fue construido recientemente y el otro data de varios años.

Cuando se inauguró la escuela objeto de análisis y casi por 5 años consecutivos, como el espacio escolar en uno de los establecimientos penitenciarios era escaso las y los docentes que daban clases en tercero y cuarto año lo hacían en los pabellones denominados de población⁵. Por otro lado, en otro espacio alejado, se encontraba un área otorgada por los agentes del sistema penitenciario donde se daba clases a los estudiantes de primero y segundo año. Con esta descripción la intención es advertir no sólo el espacio desarticulado que estaba consignado para la escuela, sino también la falta de receptividad del servicio penitenciario para organizar el lugar consignado para llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aproximadamente en el año 2007, frente a determinados conflictos producidos en los pabellones de población donde las y los docentes llevaban adelante sus prácticas educativas, el servicio penitenciario decidió otorgar otros espacios para el ámbito

⁵ En los pabellones denominados “de población” los agentes del servicio penitenciario ubican a las personas privadas de su libertad que tienen las calificaciones más bajas debido, en general, a sanciones o problemas de convivencia.

escolar denominados módulos con el fin de evitar que las y los docentes dieran clases en los pabellones donde habitaban gran cantidad de personas privadas de su libertad y que no eran estudiantes. Este cambio de lugar estipulado forzosamente para lo escolar no fue pensado para unificar el espacio escolar e incluso tampoco logró, debido a la falta de recursos y espacio, albergar a la cantidad de personas privadas de libertad que demandaban un cupo en la escuela. En consiguiente, se seguía manteniendo la dinámica segmentada en un espacio no pensado estratégicamente para llevar adelante el proceso educativo desarrollándose incómoda e insuficientemente, por un lado, las clases para los estudiantes de 1ero y 2do año, mientras que los estudiantes de 3º y 4º se alojaban en otro espacio muy pequeño que además debían compartir entre ellos. Sin embargo, en el año 2012 en uno de los establecimientos penales comenzó a construirse una escuela que luego de mucho esfuerzo pudo comenzar a utilizarse en el año 2018. Esta situación posibilitó que la escuela tenga un edificio, un lugar propio, que, con el esfuerzo conjunto de docentes, agentes del servicio penitenciario y personas privadas de su libertad, fue puesto en condiciones para desarrollar las tareas educativas. Se realizaron rifas y colectas de dinero organizadas por las y los docentes con lo que se pudieron comprar distintos elementos como vidrios para las ventanas, telas para las cortinas y demás recursos pedagógicos como diccionarios y hasta bafle con micrófono. Asimismo, en el marco del proyecto “Más Trabajo, Menos Reincidencia” (2020), impulsado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, los propios internos colaboraron en la finalización de lo edilicio en el sector de la escuela.

En el otro establecimiento penitenciario donde también se aloja el CENS, desde un principio la escuela tuvo un edificio propio. Sin embargo, el espacio no contempla las comodidades necesarias para llevar adelante lo educativo debido a que el equipamiento sigue siendo muy precario y las aulas son pequeñas para albergar a la cantidad de estudiantes inscriptos y llevar adelante la clase. En cada aula hay un pizarrón negro para utilizar con tizas. Las mesas son bipersonales, en su mayoría están en mal estado y en conjunto con las sillas no están presentes en cantidad suficiente. Con respecto a la calefacción, no hay calefactores ni ningún artefacto que brinde calor. La escuela no cuenta con equipamiento tecnológico, es decir, no hay computadoras, ni televisores, y el teléfono fijo sólo se encuentra en la sala contigua a dirección donde se alojan los agentes del sistema penitenciario. Una cuestión para destacar positivamente es la cantidad de libros que son parte de la biblioteca, la cual es utilizada asiduamente por docentes y alumnos.

Las referencias aludidas se tornan medulares a la hora de analizar las prácticas docentes y sus adscripciones identitarias ya que agregan situaciones de tensión que implican una mayor ductilidad en la concreción de las prácticas pedagógicas.

Caracterización de la matrícula

Los alumnos del CENS son personas impedidas de su libertad ambulatoria debido a que, en su mayor parte, se “presume” que han cometido un delito. La mayoría de los estudiantes poseen el dictamen de su causa penal en proceso ya que aún no fueron condenados porque no se les ha dictado una sentencia jurídica concluyente.

En el año 2011 comenzó en las cárceles de la provincia de Buenos Aires el proceso de ubicar a las personas privadas de su libertad en unidades penales según posean la clasificación de condenadas (con condena otorgada) o procesadas (condena en trámite jurídico). Este hecho, hace que el alumnado sea trasladado con frecuencia dificultando, de este modo, no sólo el proceso de enseñanza- aprendizaje sino también la continuidad de las trayectorias educativas.

Con respecto a la caracterización del alumnado, son hombres, mayores de 18 años, pertenecientes en su mayoría a sectores populares de la provincia de Buenos Aires. Las características socioeconómicas de las personas privadas de libertad, en la región mencionada, evidencian la selectividad del sistema penal, al que ingresan jóvenes integrantes de los sectores pobres de nuestra sociedad, en su mayoría por imputaciones de comisión de delitos contra la propiedad.

Por lo tanto, el colectivo de individuos presos bien puede ser definido como compuesto de personas vulnerables, entendiéndose por ello el grado de fragilidad que poseen por la circunstancia de haber sido desatendidos en sus necesidades básicas y de contención, lo que usualmente acrecienta el riesgo de ingresar en conflictos con la ley penal que derivan en encarcelamientos. La vulnerabilidad aumenta la oportunidad de una efectiva criminalización, reincidencias y reiteraciones en los delitos. Miseria, marginación, vulnerabilidad, pobreza parecen ser palabras claves a la hora de hablar de la prisión. Son los estratos más bajos los que llegan para ser depositados en un nuevo tipo de desamparo, esta vez desde el encierro. Es el punto cúlmine de una larga

historia de desatenciones de sus necesidades básicas la que se juzga en la cárcel. A su vez, conviven con la desigualdad que les imparte la sociedad: una amplia fisura los separa de la inclusión social, la misma que recuerda la mala distribución de bienes, tanto materiales como culturales.

Como hemos mencionado, muchas veces existen tensiones entre las instituciones copartícipes de este entorno, es decir, la escuela y la cárcel. Éstas, están en relación, en muchas instancias, con los fines que llegan a considerarse confrontados, lo cual destaca, una vez más, la complejidad del medio en el cual se desarrollan. De esta manera, se observa que fluye una concepción por parte de muchas gestiones penitenciarias respecto al ejercicio y garantía del derecho a la educación, que lleva a suponer a ésta última como un beneficio, para aquellos que acceden, o un castigo que, muchas veces, está fundamentado como medida de “seguridad”. Estimamos que analizar las políticas públicas educativas y su “puesta en acto”, en una escuela de nivel secundario en contextos de encierro, puede otorgar algunas pistas para repensar el acceso y el ejercicio del derecho a la educación de las poblaciones marginales donde históricamente anidan lógicas propias de un campo minado de premios y castigos. Esta relación fue puesta en evidencia en un estudio anterior en donde el acceso a la escuela era aludido por los estudiantes privados de libertad con esta lógica mencionada en donde se premia muchas veces la buena conducta con la posibilidad de acceder y continuar con la escuela y se sanciona con su impedimento (Paroncini, 2014). Comprender las políticas en su complejidad y ambigüedad, a quiénes sirven, y cómo se relacionan con otros aspectos del sistema social, son tal vez los primeros pasos para dar hacia una aproximación crítica de las ciencias sociales sobre el análisis de las políticas públicas

La educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores

El campo de la educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores se fue moldeando a través de diferentes políticas públicas en distintos momentos históricos siendo atravesado por distintas tensiones hasta la actualidad. Desde su creación hasta la fecha, los CENS atravesaron varias mutaciones. Si hacemos un poco de historia podemos localizar la creación de los CENS en 1970 bajo la órbita de la DiNEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos), dirigidos a trabajadores mayores de 18 años de edad, anclada en la preocupación por vincular la educación a las problemáticas

sociales y al desarrollo, situando las ofertas en los espacios próximos a la vida cotidiana del adulto trabajador y con un currículum orientado a la cualificación profesional. A partir del golpe de Estado de 1976, los CENS fueron asimilados al Sistema de Educación Media, con la consiguiente pérdida de especificidad y autonomía. En general, fueron convertidos en el turno noche de las escuelas secundarias comunes o técnicas, conducidos por un regente con dependencia del equipo directivo de esas instituciones. Finalmente, ya en democracia, la Resolución ME N° 6.973/85 establece la denominación de “Bachilleratos Nocturnos”, dependientes del Área de Educación Secundaria, que se dictó en diferentes tipos de establecimientos de la educación común (Escuelas Polimodales, Escuelas de Nivel Medio).

En la década de los años 90, la sanción de la ley de transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias (1992) favoreció el proceso de descentralización administrativa de todo el sistema educativo nacional, incluidas las ofertas de educación de jóvenes y adultos. Una de las consecuencias de la transferencia fue la disolución de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA) lo que produjo la ausencia de un organismo que coordinara al conjunto de las ofertas ahora provinciales.

A partir de la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, la educación de jóvenes y adultos fue incluida dentro de los llamados “regímenes especiales” junto con la educación especial y la artística. Algunos autores señalan que el tratamiento dado por esta ley a la Educación de jóvenes y adultos (EJyA) fue escaso, y se enmarcó en el enfoque compensatorio, que la desjerarquizó y le quitó especificidad (Rodríguez, 2008) prevaleciendo objetivos de preparación para el trabajo antes que una formación general y ciudadana, y careciendo de lineamientos básicos que promovieran la organización de espacios institucionales específicos (Brusilovsky y Cabrera, 2005). En este sentido, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó en 1999 el “Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos”, ratificando la ubicación de la EJyA dentro de los regímenes especiales y adoptando la definición de “educación de adultos” de la declaración de Hamburgo a la que Argentina había adscrito en 1995. Las críticas más resonantes a dicho acuerdo refieren a la ausencia de reconocimiento de la educación como un derecho y la consecuente desresponsabilización del Estado Nacional como garante de la educación pública. Al interior del sistema educativo,

como consecuencia de la diversificada implementación provincial de la estructura académica dispuesta por la LFE (1993), la oferta educativa de la EJyA se concreta, también, en una diversidad de sistemas. De esta manera, hay provincias en las que conviven los niveles preexistentes a la Reforma (primaria y secundaria) con la estructura de la LFE (Educación General Básica y Polimodal) sin que exista normativa que regule y dé coherencia a este tipo de oferta.

Finalmente, en 1995 se avanza hacia una relativa homologación de las ofertas de la Modalidad cuando la Resolución DGCyE N.º 6.321/95, posteriormente modificada, aprueba un único Plan de Bachillerato para Adultos, de 3 años de duración, aplicable a los Bachilleratos Nocturnos y a los CENS. Para el año 2006, existían siete modelos de implementación de lo dispuesto por la LFE para la modalidad de EJyA (Rodríguez, 2008). A este panorama, se suman las experiencias implementadas por Organizaciones de la sociedad civil que crearon ofertas educativas de nivel secundario para esta población y que lograron reconocimiento en tanto establecimientos de “gestión social” a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206; nueva figura legal que legitima estas prácticas educativas escolares. En estos casos, se trata de los bachilleratos populares.

La Educación de Jóvenes y Adultos en el nivel secundario asume renovada relevancia a partir de la sanción de la LEN que establece, por un lado, el derecho a la educación permanente y, por el otro, extiende la obligatoriedad escolar a la totalidad del nivel secundario. La Educación de Adultos es definida en la Declaración de Hamburgo de 1997, y retomada por CONFINTEA 2009, como:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera “adultos” desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. De este modo, la Educación de Adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica. (UNESCO/CONFINTEA VI, 2009).

Esta disposición supone instrumentar diversos mecanismos para lograr que los jóvenes y adultos de 15 años y más que no culminaron sus estudios secundarios puedan terminarlos. La LEN modifica la estructura académica del sistema educativo y, también, suprime el estatuto de régimen especial que tenía la EJyA y la convierte, junto con otras, en una de las modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema. En la LEN, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es caracterizada como aquella “destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida” (Artículo 46).

La Ley de Financiamiento Educativo N.º 26.075 fue promulgada en enero de 2006 con la finalidad de otorgar centralidad al Estado Nacional para garantizar el derecho a la educación en todo el país. Se señala como puntos prioritarios en la definición de las políticas educativas “avanzar en la universalización del nivel medio/polimodal y lograr que los jóvenes no escolarizados, que por su edad deberían estar incorporados a este nivel, ingresen o se reincorporen y completen sus estudios” (Artículo 2º inciso d).

En noviembre de 2007 el Consejo Federal de Educación aprobó el “Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011”. Se propusieron diversos criterios de intervención: articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etárea de 18 a 40 años, aplicar multiplicidad de recursos, nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad, desarrollar acciones específicas según características etarias, socioculturales, laborales y económicas de la población meta. En 2008, el Ministerio de Educación Nacional aprobó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs) como respuesta a los propósitos señalados. El objetivo del Plan es que las y los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios. Para tal fin, se convoca a escuelas secundarias comunes y de educación técnica, CENS, entidades gremiales, cámaras empresarias, organizaciones de la sociedad civil, universidad, entre otros; para que, a

través de convenios, logren el objetivo de que cada vez más jóvenes y adultos terminen la educación primaria y secundaria.

Durante el año 2008 se constituyó la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) integrada por representantes de todas las jurisdicciones del país. A partir de ese trabajo, en octubre de 2009 fueron aprobados para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos claves para su organización: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”. De esta manera, se intenta reorganizar la oferta curricular tomando como punto de partida un marco conceptual básico para la concreción de acuerdos en torno a los lineamientos, estrategias y planes a implementar. En ellos, se recupera el derecho a la educación concebido desde la construcción participativa del conocimiento para toda la vida, en oposición a una visión compensadora. Desde esta perspectiva, se aborda el concepto de Educación Permanente como la formación de las y los jóvenes y adultos teniendo en cuenta los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral, pero, también, los cambios sociales y los requerimientos e intereses de los sujetos.

El nivel secundario de la Modalidad en la provincia de Buenos Aires, pone en evidencia la variedad histórica de la estructura de la oferta educativa: CENS, Bachillerato para Adultos, Bachillerato de Adultos con Orientación Técnica y Tecnológica, Plan FinEs 2 (Secundario) y CEBAS⁶. Al respecto, resulta importante señalar que estos “tipos organizacionales” constituyen respuestas político – pedagógicas e institucionales diversas, con diferente grado de cobertura. Aún con sus diferencias, el común denominador es que se han orientado a lograr que cada vez más jóvenes y adultos logren la terminalidad escolar. De todos modos, es posible afirmar que no existen criterios unánimes entre los especialistas de este campo acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría “educación de jóvenes y adultos”. Mientras algunos autores la definen como Educación Permanente, y, por tanto, como un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo (Sirvent, 1996); otros remarcan que, en rigor, el término “adulto” oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a

⁶ CEBAS significa Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos con orientación en Salud Pública.

sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica (Rodríguez, 2003). Asimismo, Brusilovsky y Cabrera (2005), señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión “Educación de Adultos” constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

En suma, las políticas educativas de EJyA se han diseñado bajo lo que distintos autores denominan el “paradigma compensatorio” (Rodríguez, s/f; Brusilovsky y Cabrera, 2005). Se trata de programas escolarizados de alfabetización y recuperación del retraso escolar desarrollados en espacios físicos precarios, con recursos humanos improvisados y financiación escasa, que alcanzan baja cobertura frente a la extensa demanda potencial y presentan elevados índices de repetición de grado. Dichas políticas suponen una definición de los destinatarios de la EJyA convencional, cuyo objetivo es la recuperación de estudios formales. Por esto, toman a la educación escolar como referencia, combinan un límite de edad con cierto grado de retraso en los niveles de instrucción y definen como prioritaria la atención de jóvenes y adultos analfabetos de 15 años y más. consideramos que las investigaciones realizadas sobre la temática son escasas lo que implicaría.

Referencias sobre la legislación de la Educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores

Año/período	Suceso
1970	Creación de los CENS bajo la órbita de la DiNEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos), dirigidos a trabajadores mayores de 18 años de edad.
Golpe de Estado- 1976	Los CENS fueron asimilados al Sistema de Educación Media, con la consiguiente pérdida de especificidad y autonomía.
1985	Resolución ME N° 6.973/85: Establece la denominación de “Bachilleratos Nocturnos”, dependientes del Área de Educación Secundaria, que se dictó en diferentes tipos de

	establecimientos de la educación común (Escuelas Polimodales, Escuelas de Nivel Medio).
1992	Se sanciona la ley de transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias, proceso de descentralización administrativa de todo el sistema educativo nacional, incluidas las ofertas de educación de jóvenes y adultos. Se disuelve la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DiNEA). Ausencia de un organismo de coordinación de las ofertas ahora provinciales.
1993	A partir de la Ley Federal de Educación (LFE) la educación de jóvenes y adultos fue incluida dentro de los llamados “regímenes especiales” junto con la educación especial y la artística. Hay provincias en las que conviven los niveles preexistentes a la Reforma (primaria y secundaria) con la estructura de la LFE (Educación General Básica y Polimodal) sin que exista normativa que regule y dé coherencia a este tipo de oferta.
1995	Se avanza hacia una relativa homologación de las ofertas de la Modalidad cuando la Resolución DGCyE N° 6.321/95, posteriormente modificada, aprueba un único Plan de Bachillerato para Adultos, de 3 años de duración, aplicable a los Bachilleratos Nocturnos y a los CENS.
1999	El Consejo Federal de Cultura y Educación aprobó el “Acuerdo Marco de la Educación de Jóvenes y Adultos”, ratificando la ubicación de la EJyA dentro de los regímenes especiales y adoptando la definición de “educación de adultos”

2006	<p>La sanción de la LEN (Ley de educación nacional) no sólo extiende la obligatoriedad escolar a todo el Nivel Secundario, sino que consagra el derecho a la educación permanente. La LEN modifica la estructura académica del sistema educativo y, también, suprime el estatuto de régimen especial que tenía la EJyA y la convierte, junto con otras, en una de las modalidades educativas que atraviesan al conjunto del sistema.</p>
2006	<p>La Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 otorga centralidad al Estado Nacional para garantizar el derecho a la educación en todo el país.</p>
2007	<p>El Consejo Federal de Educación aprueba el “Plan Federal de Educación permanente de jóvenes y adultos 2007-2011”.</p> <p>Se propusieron diversos criterios de intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> -articular estrategias y acciones conjuntas con las organizaciones de la sociedad y con el conjunto del sistema educativo, -priorizar los esfuerzos en la atención de la franja etárea de 18 a 40 años, -aplicar nuevas estrategias pedagógicas y nuevos modelos institucionales para la Modalidad, - desarrollar acciones específicas según características etarias, socioculturales, laborales y económicas de la población meta.
2008	<p>El Ministerio de Educación Nacional aprobó el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinEs)</p> <p>El objetivo fue que las y los jóvenes y adultos que cursaron la educación secundaria y adeuden materias, así como aquellos que nunca</p>

	ingresaron, logren finalizar los estudios obligatorios.
2009	Se aprobaron para su discusión en el Consejo Federal de Educación dos documentos claves para su organización: “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”

Nota: Elaboración propia de síntesis sobre la legislación de la Educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores

Capítulo IV. La fuerza de lo normativo

*“En la visión bancaria de la educación,
el saber, el conocimiento, es una donación de
aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan
ignorantes.”*

(Freire, 1970, p. 62)

La obligatoriedad de la educación

La escuela en sus orígenes fue una institución que, junto con otras, promovió la construcción de la infancia como etapa específica en la vida de una persona con necesidades y particularidades diferentes de las del adulto. Asistir a la escuela en la etapa de la infancia, entonces, se hizo parte de lo esperable para todas las personas. Por eso, cuando las y los niñas/os y adolescentes no concurren a la escuela, las vivencias personales y sociales se leen como una pérdida de infancia, como una frustración, como un “error” a ser reparado, o un derecho vulnerado, entre otros. Sin embargo, un aspecto a destacar es que, al imponerse la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, el sistema escolar supuso violentar el orden cultural preexistente. Cuando comenzó a exigirse a “todas las clases a recurrir a la pedagogía institucionalizada, los sectores dominantes, siempre se encontraron en ventaja (...) para ellos no existía ruptura sino continuidad entre la familia y la escuela. En cambio, para los grupos sociales subordinados, la acción escolar adquiere las características de una “acción de conversión”, mucho más compleja y rigurosa” (Tenti Fanfani, 1992, p.4).

En 1884 se creó la Ley N°1420 con el objetivo de materializar un régimen de educación pública, gratuita y obligatoria en todo el país. La finalidad de la educación formal se centró en disciplinar el cuerpo del niño, para ubicarlo en las bases del sistema capitalista en expansión dotando a los extranjeros y a sus hijos de una única identidad nacional posibilitando ahondar en el proceso de “construcción del país”. Se asistió a un proceso de pedagogización de la infancia como estrategia para la concreción de un orden social y cultural nuevo que requería cierta homogeneización educativa (Fasciolo,2014).

En referencia al orden, en el capitalismo interactúan y se complementan, mecanismos de control más “duros” -como serían distintas instancias del sistema penal, políticas penales, policía, jueces, y su máxima expresión: la cárcel y, más laxos

-como la familia, la religión, la escuela y otros mecanismos del Estado- existiendo una especie de complementariedad funcional entre ambos (Pavarini, 2006). Así en 1886, el proyecto de Código Penal de Carlos Tejedor crea la pena de prisión, dando comienzo a la construcción de cárceles (a las que la Constitución Nacional de 1853 ya hacía referencia) donde serán alojados niñas/os, jóvenes y adultas/os.

Durante el proceso de constitución de los Estados modernos en América Latina en general y en Argentina en particular hasta 1919, se hace referencia a una etapa en la cual el tratamiento punitivo estatal se daba de manera “indiferenciada” respecto de los mayores. La ejecución de las penas consistía en la privación de libertad en establecimientos penitenciarios, donde eran alojados indistintamente niños y adultos. Luego, los niños serán “interpelados por diversos discursos que oscilan entre la protección, la represión y la educación” (Carli, 2005, p. 19). Para esta población infanto-juvenil “desprotegida” y “revoltosa”, en 1919 se sanciona la Ley de Patronato N°10.903 conocida como “Ley Agote” en referencia al médico higienista Luis Agote, entonces diputado. En materia penal para mayores de edad, el mismo año de sancionarse la “Ley Agote”, se concreta el proyecto de legislación en materia penitenciaria llamado “Proyecto Irigoyen”. El mismo, coincidente con el clima “correccional” de la época amparado en el “positivismo criminológico”, establecía como fin de la pena la reforma moral que se lograría por intermedio del trabajo y la educación (Buján y Ferrando, 1998). Luego de la sanción de estas leyes se reforma en el año 1921 el Código Penal instalando como penas la prisión junto a la libertad condicional; y se incorporan, a su vez, enmiendas en materia de “minoridad”, estableciendo la edad de punibilidad por encima de los 14 años.

La reclusión y educación de las y los niñas/os vagabundos para su posterior incorporación al mercado de trabajo era característica de una sociedad que reivindicaba el trabajo como valor fundamental y que veía en ellos la fuerza de trabajo futura (Alanís, 2007). La “cuestión social” se irá fragmentando en una serie de “problemas sociales” (Topalov, 1990) y el Estado irá definiendo tratamientos específicos, materializados en los diferentes sectores de las políticas públicas.

Con respecto a la escuela, la gradualidad se impuso como modo de agrupar a las y los estudiantes y como parámetro de organización institucional; “dentro de las escuelas, la gramática de la escolaridad ofreció un modo estandarizado de procesar a grandes números de personas. Esa gramática era fácilmente multiplicable” (Tyack y

Cuban, 2001, p. 209). La agrupación de niños y niñas de edades iguales o similares supuso el aprendizaje de los mismos contenidos en un lapso de tiempo determinado. Si bien ésta fue la forma que se impuso en el proceso de consolidación de la escuela como institución educativa, contemporáneamente sigue siendo la forma hegemónica en que se piensan los grupos de estudiantes. No obstante, las experiencias de las escuelas rurales con multigrados o los grupos de estudiantes bajo las órbitas de la educación de adolescentes y adultas/os son una muestra de que no todo el sistema educativo se ha organizado de la misma manera.

En referencia a la formación de las y los docentes, la agrupación de las y los estudiantes supuso un proceso de instrucción bajo la monocronía de aprendizajes, sin haber contemplado que en las realidades de las aulas a que son convocados numerosos docentes, existen grupos mucho más heterogéneos que los presentados en la formación inicial o en la mayoría de las propuestas de formación. Hay aulas con estudiantes de diversas edades y con trayectorias educativas y escolares disímiles (Terigi, 2012, 2010). Esta situación compleja es un punto nodal a reflexionar dentro del campo de la educación.

Ahora bien, al tiempo que se construía el concepto de infancia, se consolidaban las nociones acerca de su “normalidad”. Así lo explica Pineau en su premisa cinco sobre la escuela como institución de la Modernidad: “la pedagogía desarrolló complejas y detalladas clasificaciones de la infancia, basadas en justificaciones biológicas, psicológicas y sociales, y construyó las nociones de «infancia normal». De ahí que las ideas de graduación y de adecuación al alumno se convirtieran en los pilares de la pedagogía moderna” (1999, p. 49). Con respecto a la edad para transitar el nivel primario, lo “normal” –estipulado– es que sea antes de los catorce años y que se curse un grado por año hasta completarlo. En este sentido, cuando se “clasifica” a las y los estudiantes con “sobreedad”, se realiza una categorización sobre un atributo que no es intrínseco al sujeto, sino que, como expone Terigi:

la (sobre) edad fue, en cambio, redefinida como una situación en que quedan colocados determinados sujetos debido a la organización temporal de la escolarización, que supone un ritmo esperado – transformado en «normal»– de despliegue de las trayectorias escolares” (2004). Quienes se apartan de ese ritmo esperado –quienes ingresan más tarde a la escuela, repiten uno o más años o abandonan temporalmente

la escolaridad— son considerados “«población en condición de sobreedad», lo que trae consigo la anticipación/sospecha de riesgo educativo que, cabe aclarar, es relativo a las condiciones pedagógicas de la escolarización (2010, p. 102).

En lo que menciona la autora se evidencia que la organización temporal escolar establece trayectorias escolares teóricas —concepto desarrollado por Terigi en el 2007— en tanto se espera que las y los estudiantes realicen una progresión lineal de los tiempos pautados. No obstante, si bien la realidad de las aulas del sistema educativo en todos los niveles y modalidades da cuenta de la existencia de itinerarios de las y los estudiantes que se acercan a esa clase de trayectorias, también muestra que existen otras trayectorias escolares que se alejan de las teóricas, ya que asumen modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2010). A las y los estudiantes que tienen trayectorias escolares alejadas de las teóricas se les presentan dificultades para continuar su escolaridad. Por un lado, hay normativas y reglamentos escolares que estipulan los requisitos etarios para incluirse en las instituciones, según el nivel y la modalidad mientras que, por otro lado, hay instituciones educativas que promueven prácticas informales, y no legales, para desalentar el ingreso de estudiantes con estas características. Asimismo, Tiramonti relata:

Sin embargo, ante dichas creaciones las instituciones parecería que llegan a incorporar a un grupo y, al mismo tiempo, expulsan a aquellos que presentan las condiciones más desfavorables. Así, las instituciones operan como una malla que retiene a un sector al tiempo que otros “fluyen”, quedando por fuera. Aquí, cabe pensar entonces que las diferentes instituciones presentan un “límite” que demarca la población que admite retener. Cuando dicho “límite” es rebasado, quienes quedan por fuera deben acudir a otro tipo de institución que tenga un patrón de admisión más “acorde” o “dispuesto” a recibirlo. Cabe considerar que a pesar de que el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires cuenta con normativa explícita que resguarda a la población de estos mecanismos expulsivos, persisten modalidades informales cada vez más selectivas y discriminatorias a través de las cuales los grupos más

vulnerables son limitados en su derecho a ser educados en cualquier institución educativa. (2007, p.108)

Ese límite de admisión al que alude Tiramonti obstaculiza, por un lado, la apertura de la escuela como oportunidad a ser transitada y por otro interfiere en qué experiencia escolar adquiere sentido al entrar en el horizonte de las expectativas de vida de los sujetos (Duschatzky, 2000). En línea con lo mencionado, el alumnado de las escuelas que funcionan dentro de los establecimientos punitivos parecería que no cumple con los parámetros de “lo esperable”.

Entendemos que la conformación de un imaginario social sostenido en el modelo educativo etario, en referencia a las expectativas del sistema, evidencia la doble marginación del estudiante en contextos de encierro debido a que no sólo lleva adelante su proceso educativo estando privado de su libertad, sino que también por estudiar a “destiempo” es identificado en el sistema educativo como un sujeto con “sobreedad” que rompe con lo esperado; a su vez, en tanto imaginario social, estas nociones también son parte de la construcción identitaria del docente, como veremos en los capítulos siguientes.

Las normas y su relación con la direccionalidad de la política educativa

La educación en contextos de encierro constituye un escenario complejo para la política educativa. A continuación, presentamos un recorrido de cómo se fue configurando el marco regulatorio para la educación en contextos de encierro enlazado a los aspectos políticos normativos.

Los derechos humanos universales enunciados en documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos⁷ (1966) y el Pacto Internacional de Derechos

⁷ Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su resolución 2200 A (XXI), Nueva York, Estados Unidos de América, el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 23 de marzo de 1976, de conformidad con el artículo 49.

Económicos, Sociales y Culturales⁸ (1966) reconocen los derechos básicos para toda persona independiente de su género, etnicidad, lengua y religión.

En referencia a la educación, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (en su artículo 12), la Declaración Universal de Derechos Humanos (artículo 26) y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (artículo 28) la entienden como un derecho fundamental y universal. Esto da lugar a la conformación de una base para que todos los derechos humanos sean entendidos y practicados como una forma de vida.

Al particularizar en la educación en cárceles, los Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas, sostienen que “con excepción de las limitaciones que sean evidentemente necesarias por el hecho del encarcelamiento, todos los reclusos seguirán gozando de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Principio V). En consecuencia, las medidas de privación de libertad por condena o detención no pueden afectar otros derechos fundamentales reconocidos más allá de la libertad ambulatoria. A su vez, la Declaración de Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de Personas Privadas de Libertad en las Américas, de la OEA (2008), establece que:

Las personas privadas de libertad tendrán derecho a la educación [...] y los Estados deberán garantizar que los servicios de educación proporcionados en los lugares de privación de libertad funcionen en estrecha coordinación e integración con el sistema de educación pública. (Principio XIII).

Se advierte que el derecho internacional proporciona un marco normativo que orienta la elaboración de las políticas públicas. Los derechos humanos, reconocidos en los tratados internacionales e incorporados a las constituciones nacionales, inciden en la definición del campo de lo público (Abramovich, 2006). Así, lo público se conforma como un espacio de responsabilización del Estado, debido a que configura cuestiones sobre las cuales se debe asumir algún tipo de decisión que implique la elaboración de

⁸ Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 2200 A (XXI), Nueva York, Estados Unidos de América, el 16 de diciembre de 1966. Entrada en vigor: 3 de enero de 1976, de conformidad con el artículo 27

propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad suponiendo la construcción de la institucionalidad pública con enfoque de derechos (Cunill Grau, 2010). Este enfoque surge como nexo entre las perspectivas de análisis de las políticas públicas y el andamiaje de los derechos humanos. El derecho a la educación sólo puede garantizarse desde un enfoque de derechos, lo que implica articular los derechos económicos, sociales y culturales que los estados deben garantizar con criterios de universalidad y progresividad para el conjunto de la población. De todos modos, los derechos económicos, sociales y culturales requieren de recursos, instituciones y capacidades públicas (CEPAL, 2006), y es la vinculación entre los tres la que realmente determina la medida en que una política con enfoque de derechos puede ser plenamente ejecutada.

En el orden nacional, en referencia a la educación en cárceles, el 24 de mayo de 2000 se firmó el primer Convenio de Cooperación Educativa (N° 13/00) entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (luego actualizado en el año 2006) en el cual, según figura en la Cláusula Primera:

Ambas partes formalizan el Convenio de Cooperación con el objetivo de establecer un Programa de acciones sistemáticas de desarrollo educativo en el ámbito de las unidades penitenciarias dependientes del Servicio Penitenciario Federal. A tal efecto, las partes convienen en el diseño, la organización y el desarrollo de un Programa de educación con distintas modalidades de implementación destinado, por una parte, al personal penitenciario de las unidades penitenciarias federales y, por otra, a los internos alojados en los establecimientos dependientes del Servicio Penitenciario Federal.

Hasta ese momento, la educación en los establecimientos de encierro punitivo Federales era brindada por agentes penitenciarios con título docente, quienes sólo se encargaban de la educación primaria. En la década del noventa las escuelas en contextos de encierro no habían sido consideradas en las actas correspondientes a la transferencia de los servicios educativos de adultos a las provincias. Por ello, como la educación que se ofrecía en los establecimientos de encierro punitivo federales no se extendía a los sistemas educativos provinciales, hacia el fin de cada año lectivo debían

constituirse mesas de examen para que las y los alumnas/os de nivel primario pudieran rendir en calidad de “libres”. De este modo la certificación de los estudios realizados quedaba totalmente subsumida a la lógica de la seguridad.

El primer Convenio de cooperación comprende la Educación de Nivel Medio pautando que será el área de Educación la que aprobará los planes de estudios, señalando que,

A través del Programa de Capacitación y Gestión Curricular, se hará cargo del diseño, organización, orientación, control, evaluación periódica del Programa y final del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la normativa vigente en las distintas áreas curriculares.

Asimismo, el mencionado convenio en su Cláusula Cuarta alude a que el Ministerio de Justicia tendrá a su cargo el funcionamiento del Programa en lo referido a los gastos operativos relacionados con la infraestructura y la administración mientras que el Ministerio de Educación tendrá las funciones asociadas a la provisión del equipamiento tecnológico inicial para la puesta en funcionamiento del sistema, el desarrollo de un diseño curricular adecuado funcionalmente a las necesidades y a las características específicas de los destinatarios, la colaboración en la capacitación de los docentes a cargo de los cursos y de los tutores que participarán del programa, y el desarrollo de materiales didácticos ajustados a las necesidades del Programa. Entonces, a partir del año 2001 el convenio aludido comienza a ser aplicado en los establecimientos penitenciarios dependientes del Servicio Penitenciario Federal y habilitando también a los establecimientos penitenciarios provinciales cuando las provincias respectivas deseen firmar Convenios con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en el marco normativo del Convenio Educación - Justicia referencial.

En el orden de la Provincia de Buenos Aires⁹, se manifiesta que el Servicio Penitenciario Bonaerense, en articulación con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) y las Universidades Nacionales, debe procurar garantizar los distintos niveles de educación en todas y cada una de los

⁹ En los arts. 35/36, 199/200 de la Constitución Provincial, arts. 21, 46, 50/51 de la Ley de Educación N° 13.688, art. 4/6, 9 inc. 6to., 10, 31 y 41 bis de la Ley de Ejecución Penal N° 12.256, art. 4 de la Res. 11/07 de la Subsecretaría de Política Penitenciaria de Readaptación Social del Ministerio de Justicia Provincial

establecimientos de encierro punitivo bonaerenses. En correspondencia con lo mencionado, la Ley de Ejecución Penal Bonaerense en el apartado de Educación (1999), en el artículo 87 enuncia que:

En las distintas modalidades, los procesados podrán participar de la educación sistemática o no sistemática que devenga de las propuestas curriculares elaboradas a tal efecto por los organismos correspondientes, en los diversos niveles, con las limitaciones que pudieran determinar los recaudos de seguridad y mayor control.

Ahora bien, el derecho a la educación en general y en condiciones de encierro en particular, encuentran su base en los siguientes instrumentos normativos¹⁰: la Ley de Educación Nacional N 26206 y la Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad de 1996 que fue modificada en el 2011 incluyendo la noción de estímulo educativo (la misma será desarrollada más adelante). A su vez, el convenio de Cooperación Educativa¹¹-que actualiza el primer convenio ME N° 13 del año 2000-comenzó a habilitar nuevas posibilidades de acción educativa sentando las bases para sustituir la dependencia de la oferta educativa de las cárceles hasta entonces a cargo de los agentes de seguridad, por la de los sistemas educativos provinciales. A partir de ese momento, cada una de las provincias debía firmar convenios de adhesión con vías a operativizar las acciones en las cárceles situadas en su territorio renovando el compromiso del Ministerio de Justicia en sus funciones de habilitar el ingreso de las y los docentes del sistema educativo, disponer las aulas y trasladar a las y los estudiantes para asistir a clase dentro de las unidades penales, así como a encargarse de los gastos operativos relacionados con la infraestructura y la administración; como así, el del Ministerio de Educación de asumir la responsabilidad de la capacitación de los equipos directivos y docentes, la provisión del equipamiento tecnológico inicial, así como de los materiales de apoyo a las actividades educativas.

De todos modos, a pesar de que las instituciones mencionadas trabajan con las mismas personas en el mismo contexto, la mirada que cada uno ofrece constituye sujetos diferentes, en un caso son internos, en el otro, estudiantes. Unas primeras

¹⁰ arts. 2/4, 9 y 12 de la Ley de Educación Nacional N 26206 y arts. 133/142 de la Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad de 1996 N 24660 cuyo Capítulo VIII relativo a Educación, fue modificado en el año 2011 por la Ley 26695 en los artículos 133 al 144

¹¹MECyT N° 375/06

aproximaciones a nuestro objeto de estudio permiten avizorar la existencia de distintas lógicas institucionales que se entrecruzan y tensionan el espacio analizado evidenciando que las prácticas educativas implican que las y los docentes redoblen esfuerzos para instalar la idea que las personas privadas de libertad en el espacio educativo son alumnos y no internos (esta oposición será retomada con el desarrollo de la ley de estímulo educativo).

En referencia al Consejo Federal de Educación (CFE) la Ley Nacional de Educación (ley N° 26.206 del año 2006) establece que las Resoluciones del mismo son vinculantes. Es decir, el CFE es el “organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional” (art. 116) y sus resoluciones serán de cumplimiento obligatorio (art. 118) en los casos que así lo determine la Asamblea. La ley 26.206 en su artículo 4, y en el capítulo 12 regula, específicamente, la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, afirmando que:

“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”.

En consiguiente, la ley N° 26.206 es explícita al disponer la educación de las personas privadas de la libertad en la órbita del sistema educativo apartando a la educación de la concepción de tratamiento, avanzando sobre un terreno al que nunca se había abordado plenamente sostenido por principios y pactos superiores. La ley fue dictada en un contexto de políticas públicas expansivas en el área de educación y pensada como una herramienta que apartaba el lenguaje criminológico del educativo. Argentina al incorporar a la educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo aportó al reconocimiento de un espacio escolar y de un sector de la población olvidado y completamente excluido dentro del discurso de los Derechos Humanos, en donde el derecho a la educación se presenta como la llave al conocimiento de otros derechos y posibilita el desarrollo integral de las personas. En otras palabras, la modalidad de educación en contextos de encierro hizo visible un territorio y una problemática que durante la década de 1990 había quedado

en el olvido y esto permitió identificar a las personas privadas de libertad como sujetos de derecho y miembros de la sociedad.

De acuerdo con el enfoque de derechos humanos, el punto de partida para formular una política ya no es la existencia de ciertos sectores sociales que tienen necesidades insatisfechas, sino fundamentalmente la existencia de personas que tienen derechos que pueden exigir o demandar, esto es, atribuciones que dan origen a obligaciones jurídicas para otros y, por consiguiente, al establecimiento de mecanismos de tutela, garantía o responsabilidad (Abramovich, 2006). El enfoque basado en derechos establece obligaciones correlativas cuyo incumplimiento activará diferentes mecanismos de responsabilidad o de garantías. Por lo tanto, este tipo de abordaje implica el reconocimiento de un ámbito de poder para sus titulares y en ese sentido puede ser una forma de restablecer equilibrios en el marco de situaciones sociales marcadamente dispares. De este modo, se procura cambiar así la lógica de la relación entre el Estado —o los prestadores de bienes y servicios—, y los futuros beneficiarios de las políticas.

Cabe decir que para el enfoque basado en derechos es fundamental partir del reconocimiento de una relación directa entre el derecho, la obligación correlativa y la garantía, pues ella, sin duda, influirá en el marco para la implementación de políticas públicas y de mecanismos de responsabilidad que puedan considerarse compatibles con la noción de derechos (Abramovich y Pautassi, 2006). El rango legal que definió una progresiva ampliación de la obligatoriedad en las distintas modalidades del sistema educativo, volvió exigible que el Estado garantizara una ampliación de la oferta educativa con más instituciones, más diversificadas, con políticas activas que generaran mejores condiciones para la escolarización. Sin embargo, como ha resultado evidente en los últimos treinta años de nuestro sistema educativo, las leyes requieren políticas que las concreten. Es en esas políticas y en algunos de sus repliegues en donde se ha puesto en disputa el sentido y el alcance del derecho a la educación.

La Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad (N°24660) establece que “desde su ingreso se asegurará al interno el ejercicio de su derecho de aprender, adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción” (art. 133) y que “los planes de enseñanza corresponderán al sistema de educación pública para que el interno pueda, a su egreso, tener la posibilidad de continuar sus estudios sin inconvenientes”. Sin embargo, en el CENS

objeto de nuestro estudio, se evidencia que el espacio educativo no es suficiente para poder dar lugar a todas las personas privadas de libertad que quieren ejercer su derecho a la educación. Esta situación se contrapone con el fundamento que está en sintonía con las normas del CFE que intentan impulsar cambios en distintos aspectos del nivel secundario con la intencionalidad de poder impactar sobre su matriz excluyente (Terigi, 2008) y darle unidad en todo el país a partir de garantizar ciertas pautas y contenidos comunes que les garanticen los saberes mínimos para su inserción como ciudadanos, para la continuidad de los estudios y para el mundo del trabajo.

Es sabido que las y los alumnas/os que asisten a las escuelas en los establecimientos de encierro punitivo fueron y son sujetos de múltiples exclusiones. Siguiendo a Wacquant (1999), las reformas neoliberales en el ámbito penal implementaron las políticas de Tolerancia Cero, creadas en Nueva York y exportadas a América Latina que dieron lugar a que algunos Estados respondan criminalizando a un amplio sector de la población que quedaba al margen de los mercados laborales viviendo en condiciones de pobreza extrema. Al hallarse la matriz de las condiciones de vida en el trabajo, coincidimos con Danani (2009) que es en el ámbito laboral que se definen las posibilidades de satisfacción de necesidades, de participación en la distribución, el acceso al consumo, la producción de identidad y el reconocimiento social.

Ahora bien, la referencia al merecimiento puede resonar ajena al registro de la gestión de políticas; sin embargo, no lo es, ya que “implica una cosmovisión sobre la que la definición de la población destinataria de la política se hace, simultáneamente, inteligible y exteriorizable en acciones” (Abramovich y Pautassi 2006, p 16). Esto se enlaza a que en ocasiones la igualdad se ve limitada a los incluidos, mientras que los más frágiles, los outsiders, encuentran dificultades para entrar en el sistema y para acceder al núcleo duro del mundo del trabajo, con todos los derechos que ofrece (Dubet, 2011). Este tema permite asomarse a una cuestión importante de la historia y la dinámica de la política pública, la del merecimiento, que, en definitiva, es una forma que asumió la definición de la población destinataria de las políticas.

La prescripción de la inclusión educativa

La inclusión escolar resulta una prescripción normativa a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N°26.206 que, de distintos modos, y a través de distintos tipos de discursos venía instalándose previamente. Se reconoce legalmente la obligación del Estado de garantizar el derecho a la educación, incluyendo en este derecho la educación de nivel secundario. El carácter “nacional” y “provincial” de las leyes intenta aportar, a partir de expresiones referidas al acceso y la permanencia en la educación básica la igualdad de oportunidades definiendo un nuevo ámbito de las políticas públicas de carácter educativo que interpela al espacio reciente (Cunill Grau, 2010). Sin embargo, consideramos que para que la adopción de un enfoque de derechos en el diseño de una política pública no sea sólo de carácter declamativo exige la presencia de instituciones que realmente se encarguen de su implantación con la finalidad de evitar el peligro anotado por Abramovich y Pautassi (2006), en términos de que quienes utilizan el concepto de enfoque de derechos en forma parcializada, vaciándolo de significado, promueven nuevas formas de institucionalidad que nada tienen que ver con la garantía de los derechos.

La modalidad educativa que crea la Ley de Educación Nacional en referencia a los contextos de encierro se desarrolla en un ámbito específico, teniendo en cuenta que se trata de una situación circunstancial. A partir de 2007, los grupos destinatarios comienzan a ser jóvenes y adultos/os, tanto varones como mujeres, alojados en cárceles federales y provinciales; adolescentes y jóvenes menores de 18 años que habitan temporalmente en institutos cerrados; niños y niñas hasta los 4 años de edad, nacidos y/o criados en estos contextos, que viven con sus madres presas; niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de rehabilitación de adicciones advirtiendo su pérdida temporal y circunstancial de su libertad ambulatoria. Esta modalidad se generó con el objetivo de romper con la visualización del diferente como discapacitado, peligroso, anormal, enfermo o loco, asentado en un paradigma jurídico o médico jurídico, que autorizó que la separación del resto de la sociedad y abordado de manera “especial”.

Estudiar en la cárcel significa recuperar el derecho a la educación habilitando un espacio que rompe con la idea de ocupante que remite a la idea de “galpones” (Lewkowicz, 2003) para abrir una posibilidad diferente que sale de la lógica del

tratamiento resocializador e instala lógicas alternativas al encierro, al castigo y la exclusión de las personas privadas de su libertad. En consecuencia, lo aludido implica atender a los sistemas escolares en su integridad debido a que al conformar un dispositivo central de la transmisión cultural de nuestra sociedad con accesos desiguales al conocimiento (Bernstein, 1993), enlazan a la educación y la escolarización tensionando decisiones adoptadas en el nivel central del sistema educativo con un complejo enlace de prácticas y sentidos de los distintos agentes del ámbito educativo. La educación, como prueba de derecho respetado, también conlleva una propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, transformándose en un instrumento de la acción y del poder políticos (Elsie Rockwell, 2018). El estudio de la política pública nos lleva directamente a los asuntos en el corazón mismo de las ciencias sociales contemporáneas, incluidos la relación entre el individuo y la sociedad; reglas, normas e instituciones sociales y las conexiones entre interpretación y sentido, “agencia” versus “estructura”. De ahí que el escenario a analizar contemple el entramado de lo cultural con lo político, configurando un proceso dialógico en disputa.

La instalación de la inclusión educativa como política de Estado refleja un posicionamiento político y pedagógico que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente de la escuela secundaria: del sistema educativo y de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1967). A partir de la implantación de la obligatoriedad del nivel secundario se intentó promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva. Esto buscó tensionar el mandato que tenía la matriz fundante de la escuela secundaria, históricamente caracterizada por su selectivo patrón de normalidad escolar, un currículum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, la uniformidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo y normalizado (Giovine y Martignone, 2011). La obligatoriedad puso en evidencia las dificultades de la escuela secundaria para cumplir el mandato de inclusión. Una serie de cambios en las expectativas de inclusión educativa desafiaron las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectiva y diferenciada tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, la escuela secundaria debió afrontar nuevos tiempos y públicos. De ahí que la llegada de nuevos sectores sociales haya contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrentar a los

gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional (Terigi, 2007).

Mientras la escuela secundaria no era para todos quedaban invisibilizados los procesos de exclusión propios de este nivel. A nivel local, el uso del concepto de inclusión recién aparece con intensidad a partir del año 2004 en los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional. En este contexto, las instituciones educativas son significadas como los lugares donde “deben” estar las y los niños/as y jóvenes: “es mejor que estén en la escuela y no en la calle”. Así, la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa per se. Este sentido vinculado al acceso y permanencia de los estudiantes en el ámbito escolar se advierte en gran parte de los relatos de las y los docentes entrevistadas/os de nuestro caso de estudio cuando mencionan a la inclusión; incluso consideramos que este imaginario orienta gran parte de las prácticas identitarias de las y los docentes seleccionados para nuestro estudio. Lo aludido implica un proceso de construcción conceptual y política que supone poner en debate la idea misma de inclusión, apartándose del sentido reproductor que significa la mera inserción o reinserción de los individuos en un sistema hegemónico.

Como venimos sosteniendo las normas tienen relación con un contexto de producción y de aplicación, y a su vez con una trama normativa que las precede y que funciona como restricción. El patrón que habilita la Ley Nacional de Educación para el tratamiento equivalente de un gran número de casos, entre ellos la educación en contextos de encierro, con una nueva modalidad de la educación que intenta sostener la tensión entre lo común y lo diferente, reconociendo la necesidad de dispositivos heterogéneos, es posible de ser pensado y aceptado en determinados momentos históricos y no en otros. Esto implica sostener que las normas están condicionadas por el contexto histórico en el que se elaboran y son producto de disputas de sentido de determinados grupos y luchas sociales acerca de temas que están regulados de otro modo o que carecen de regulación. La norma es ante todo un producto de los hombres para conducir a los hombres, y en este sentido podemos hablar en términos de lo que Castoriadis (1983) denomina una sociedad autónoma y a la norma como un instrumento de esa sociedad:

Así que llegamos a la idea de que lo que define a una sociedad autónoma es su actividad de autoinstitución explícita y lúcida, el hecho de que ella misma se da su ley sabiendo que lo hace (...) Pero esa autoinstitución siempre estuvo oculta, encubierta por la representación de una fuente extrasocial de la institución (los dioses, los antepasados o la "razón", la "naturaleza", etc.). Y esa representación apuntaba y continúa apuntando a anular la posibilidad de cuestionar la institución existente. En este sentido, dichas sociedades son heterónomas pues se someten a su propia creación, a su ley. (Castoriadis, 1983, p. 2).

Ahora bien, el imaginario social instituido, aceptado, y por lo tanto potente productor de realidad, ha constituido históricamente el sentido ligado a que las personas privadas de su libertad como población peligrosa a quienes la sociedad teme y desea tener lo más lejos posible y esto tuvo incidencia en lo normativo como parte de la disputa por el sentido común. Con este escenario complejo, la Ley Nacional de Educación pudo visibilizar un rincón olvidado del sistema educativo al reconfigurar la política educativa para los contextos de privación de la libertad en la Argentina. En este sentido, la norma plasma este proceso de instalación en el espacio público al mismo tiempo que es parte de su concreción pudiendo cristalizar ciertos sentidos y posiciones dominantes, como también colaborar con la transformación de sentidos instalados. Estos últimos están en relación con la urgencia de romper con concepciones que entienden a los contextos de encierro –las cárceles, institutos para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito, o los centros de tratamiento de adicciones y hospitales psiquiátricos– como ámbitos de “desechos” (Bauman, 2004) donde fueron convenientemente guardados aquellos sujetos que al carecer de oportunidades, “han dejado de interesar entre otras cosas porque no consumen” (Neuman, 2005), y que configuran el núcleo duro de lo que se denomina “población en riesgo”.

En cuanto al poder de instalar en la esfera pública determinadas concepciones, como menciona Fraser (1994), no todos los individuos o grupos sociales tienen las mismas posibilidades de instalar temas de interés público y desde allí influir en la dirección del Estado. No todos los actores tienen el mismo poder en la disputa pública por nombrar el mundo. Por lo tanto, los significados que construimos están vinculados con las desiguales relaciones de poder existentes en una determinada formación social.

Con esto estamos enfatizando que no hay un discurso verdadero que dé cuenta “de la realidad” como tampoco hay un discurso dominante que se impone en forma directa y lineal a los sujetos, ya que estos participan activamente de los mismos transformándolos y muchas veces dándole usos distintos a los previstos (Apple, 1999). De acá se deriva que en la formulación de las políticas públicas educativas el Estado es una fuerza privilegiada pero no la única, debido a que en el juego de relaciones de poder son diversos actores los que pueden intervenir. Asimismo, las y los docentes están en medio de disputas entre las normativas educativas y las normativas que rigen al sistema penitenciario. En esta lógica convenida, el peso de la institución punitiva, muchas veces, se impone por sobre lo educativo.

En consiguiente, aludimos a una concepción amplia de política educativa que considera no sólo la acción del Estado-Nación, sino también procesos que “por arriba y por abajo” participan de la regulación del sistema educativo, incluyendo la influencia de redes e imaginarios, organizaciones de la sociedad civil y de actores educativos a nivel situado (Ball, 1990). De ahí que una norma sea sancionada implique que ciertos sentidos lograron instalarse en el espacio público, pero no alude necesariamente que esta construcción de sentido sea compartida por la mayoría de la opinión pública. Siguiendo a Gramsci (1986), el espacio de lucha por la hegemonía en virtud de la asignación de sentidos es central en la constitución de “la realidad” no solo implicando representaciones sino formas de actuar en el mundo.

La aceptación de lo regulado por una norma en un determinado momento histórico nos habla de la legitimidad de la norma, más allá de su legalidad. Esta legitimidad puede ser mayor o menor y posiblemente se vaya ampliando con la misma aplicación de la norma. Sin embargo, no todas las normas legales cuentan con legitimidad social. Lo que estamos mencionando es que el proceso de construcción e implementación de una norma es parte de la disputa de sentidos y, por lo tanto, de la disputa sobre la materialidad de estos sentidos. Por otro lado, las normas según los contextos locales serán apropiadas diferencialmente. Coincidimos con Rockwell cuando indica que:

las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto... La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional

existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela (2018, p. 13).

En el acto de nombramiento se imponen determinadas concepciones de sociedad que implican distintas formas de comprenderla y narrarla. Las normas, por lo tanto, suponen distintas formas de nombrar el mundo y contribuyen a la construcción de criterios de normalidad en distintos momentos históricos, cumpliendo un rol central en el señalamiento de nuevos límites y posibilidades. Lo aludido evidencia que el lenguaje ocupa un lugar central en esta disputa, ya que como nos sugiere Bourdieu (1988), encierra una función performativa.

Una vez iniciado el gobierno de Néstor Kirchner en el año 2003 se adoptaron una serie de medidas de política educativa que representaron un fuerte viraje respecto del período anterior. Los modos en que se plantearon los vínculos entre escolarización, trabajo docente e igualdad fueron revisados y reformulados por el discurso pedagógico oficial. La equivalencia discursiva igualdad-inclusión educativa, dio lugar a dos cadenas de significantes emparentadas. Una de ellas asoció la igualdad y la inclusión educativas a la afirmación de la educación como derecho social, la principalidad estatal, la restitución de lo común y la consideración de la diversidad; mientras que la otra enlazó la igualdad y la inclusión educativas a la idea de centralidad de la enseñanza, el trabajo con situaciones de “desigualdad educativa” –tales como la sobreedad y la repitencia– y de “vulnerabilidad social”, y la promoción de modos organizacionales alternativos para las instituciones escolares (Vassiliades, 2014). En ambos sentidos se aloja la necesidad de revisar el modelo organizacional y pedagógico de la escuela secundaria asociado a un entramado excluyente.

La política educativa referida a la educación en contextos de encierro generó un desafío que implicó despegar a la educación de lo carcelario para lograr el objetivo educativo; de ahí la importancia de que lo educativo y lo carcelario no estén relacionados en función de las posibilidades de obtener la libertad. Por añadidura, como la educación es un derecho universal no puede estar afectada por sanciones disciplinarias de la persona en tanto sujeto privado de su libertad, ni por interrupciones del ámbito educativo por cuestiones arbitrarias o abusos de poder. Sin embargo, se advierte que estas situaciones improcedentes muchas veces se llevan adelante dentro del contexto punitivo. La escuela en contextos de encierro, como venimos sosteniendo,

funciona a modo de una institución dentro de otra, lo que supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero, la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo, la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación (Blazich, 2007). Este es el escenario en donde,

[...] los discursos y las prácticas pedagógicas de la escuela conviven con otros originados al interior de distintos dispositivos que también configuran la subjetividad. Pero desde el punto de vista de la legitimidad social, la escuela en cualquier ámbito en que se localice sigue siendo una institución fundamental en la formación de sujetos, y puede plantear puntos de ruptura (o no) con respecto a otros dispositivos». Lewkowicz (2004, p 46)

La escuela es el lugar que puede brindar la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que permita la construcción de nuevas formas de identidad. De ahí la importancia fundamental del lenguaje y su función performativa que implica el acto de nombramiento de las personas privadas de libertad como estudiantes y no como internos.

Ahora bien, no es lo mismo la sanción de una ley que la aprobación de una Resolución. Sin embargo, es importante destacar que recién en el año 2010 la Resolución N°127 del CFE aprueba en el Art. 1° el documento “La Educación en contextos de privación de libertad en el Sistema Educativo Nacional”. La Resolución mencionada especifica que la modalidad ECE aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en los siguientes tipos de instituciones: Cárceles, Centros socioeducativos para jóvenes infractores a la ley penal (Centros cerrados), Centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada: aloja niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos y todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas. Asimismo, se establece por Resolución N° 1019 la dependencia institucional de la Dirección de Adultos de todas las secciones de los niveles obligatorios de educación primaria y secundaria de adultos, que se desarrollan en ámbitos de contextos de encierro.

En el año 2017, por Resolución provincial N° 439 se aprueba la creación del “Programa Educación en Contextos de Encierro”, el cual incluye la articulación de la totalidad de los servicios educativos de los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo de la Provincia de Buenos Aires, que funcionan en las Unidades Carcelarias y Centros de Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal y encomienda que “la Implementación del programa mencionado, a la Subsecretaría de Educación a través de la Dirección de Educación de Adultos, la que asignará un Coordinador del Programa de Educación en Contexto de Encierro”. Esto da cuenta que antes del 2017 la educación en contextos de encierro en cárceles dependía de la Dirección de Escuela Media. Esta nueva incorporación implica involucrar la problemática de la autonomía de las prácticas de enseñanza en contextos de encierro haciendo esfuerzos por desplazar procesos vinculados a prácticas asistencialistas o controladoras. Es sabido que el ideal de la rehabilitación, la reeducación y la reinserción social no pudo dar verdaderas respuestas a esta problemática compleja, considerando a las personas destinatarias de medidas de intervención y curación.

Consideramos relevante señalar que el programa nacional cambió varias veces su nombre lo que en paralelo se asoció a los compromisos que el Ministerio de Educación de la Nación estuvo dispuesto a asumir para abordar con complejidad creciente la atención educativa de quienes viven en diversas situaciones de privación de libertad. El primer nombre fue Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios. El cambio siguiente de denominación –Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad– se relacionó con la decisión política de ampliar la población destinataria del Programa, extendiendo la atención educativa hacia un nuevo grupo: el de los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito alojados en institutos de régimen cerrado. Sin embargo, esta denominación nunca satisfizo dado que el término “minoridad” reenviaba a una concepción ideológica relacionada con la Ley de Patronato N°10.903 conocida como “Ley Agote” del año 1919. Fue hacia fines de 2005 que se propuso el nombre actual, “Educación en contextos de encierro”, con la finalidad de habilitar nuevos espacios invisibilizados aún para el sistema educativo.

El sentido que predomina acerca de la inclusión educativa asociado a la política de estado como prescripción normativa está en relación a la conformación de sujetos de derecho, pero en función del acceso a la escuela que se constituye como la nueva

meta escolar. Esta noción de inclusión dentro de contextos de encierro intenta apartar a la educación de la concepción de tratamiento, sin embargo, en ese acto prometedora deja en evidencia el modelo excluyente de la escuela secundaria instando a un cambio de expectativas que desafía las funciones y organización tradicional de la escuela secundaria de manera integral. Siguiendo a Cunill Grau (2010), en el nivel de las políticas públicas, un abordaje de restitución de derechos que reconoce situaciones de vulneración, fundamentalmente para personas privadas de libertad, implica asumir un posicionamiento que trascienda una idea de “compensación” de carencias-deficiencias. Todo este proceso aún inconcluso implica una construcción conceptual y política que a nuestro parecer supone poner en debate la idea misma de inclusión, apartándose del sentido reproductor que significaba la mera inserción o reinserción de los individuos en un sistema hegemónico.

En suma, si con la noción “política pública”, hicimos referencia necesariamente a procesos políticos y sociales que se han desarrollado en el tiempo, cuando se habla de “programa” entendemos que se podría estar haciendo referencia a una construcción meramente técnica, con mayor o menor capacidad de expresar la complejidad del problema al que se refiere. Recuperando la definición dada por la ONU (1984) un programa se constituye por un conjunto de proyectos que persiguen los mismos objetivos. Establece las prioridades de la intervención, identificando y ordenando los proyectos, definiendo el marco institucional y asignando los recursos que se van a utilizar. Un proyecto es una empresa planificada consistente en un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas con el fin de alcanzar objetivos específicos dentro de los límites de un presupuesto y un periodo de tiempo dados. En ambos casos, se trata de acciones que se orientan a objetivos definidos conforme un determinado diagnóstico de una situación o problema.

Los conceptos de “política pública” y “programa” se diferencian en la naturaleza de los propósitos que persiguen, los supuestos acerca de la acción sobre los que se sostienen y, por último, el espectro de actores que involucran. Siguiendo a Chiara y Di Virgilio, “Programa” y “proyecto” son conceptos relacionados que aluden a distintos niveles de organización en la “cascada de la planificación”. La relación de los “programas” con la “política pública” en los distintos niveles (nacional, provincial o municipal) será virtuosa o no, según cuáles sean las características que asuman los procesos de gestión, las condiciones del contexto y las capacidades estatales (2008). Oszlak, y O'Donnell (1981) señalan que las “políticas” perdieron entidad como objeto

emergiendo en su lugar los “programas”, jerarquizados no solo por la dotación efectiva de recursos propios que los acompañan y sostienen, sino también, por la capacidad de movilizar otros financiamientos a través de mecanismos alternativos a la gestión presupuestaria de la administración pública.

En el año 2021 se produce un cambio dentro de la estructura del ámbito de educación provincial en donde, a través de la Resolución N°868 se crea una Subdirección de Educación en Contexto de Encierro y otros ámbitos específicos que depende de la Dirección de Ámbitos de Desarrollo de la Educación, en donde una de sus principales tareas es la siguiente:

Articular con las Direcciones de Nivel y Modalidad involucradas, la planificación y alcance de las distintas ofertas educativas en instituciones en contexto de encierro o vinculadas con las mismas, facilitar la movilidad de las y los estudiantes entre las diferentes ofertas educativas que funcionan en las instituciones de contexto de encierro y en otros ámbitos específicos, elaborar estudios sobre la oferta educativa para la terminalidad del nivel primario y secundario de quienes se encuentran en contexto de encierro, entre otras.

En consecuencia, se creó la titulación de posgrado de educación en contextos de encierro, como una especialización, y para replicarlo a nivel nacional se firmaron convenios, con las distintas agencias de gobierno provinciales de justicia y educación. Asimismo, muchas provincias crearon coordinaciones de Educación en Contextos de Encierro, para articular con la Coordinación Nacional. De este modo, el postítulo de educación en contextos de encierro fue una medida que estuvo en línea con la posibilidad de otorgar a las personas privadas de la libertad educación de calidad.

La continuidad educativa, los traslados y “el estímulo”

Un elemento que tiene incidencia en la continuidad educativa de las personas privadas de su libertad ambulatoria son los traslados a distintos establecimientos

penitenciarios. En referencia a dicha problemática los arts. 1/4 de la Resolución 2/08 de la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires, aluden a que el Servicio Penitenciario Bonaerense debe evitar los traslados de estudiantes sin causa debidamente justificada (art. 1ero). En el caso que, por razones de extrema seguridad, se deban realizar traslados de “detenidos estudiantes” a otras unidades, se deberá justificar el mismo por escrito fundando las razones y teniendo especial atención que la unidad de destino tenga ofertas educativas para asegurar la continuidad de los estudios correspondientes (art. 2do). Asimismo, las normativas señalan que el Servicio Penitenciario Bonaerense deberá arbitrar los medios necesarios para que el “interno estudiante” trasladado lleve incorporado en su legajo jurídico la siguiente documentación emitida por la escuela de la unidad de origen: nivel de estudio, notas parciales al momento del traslado, constancias de estudios aprobados y/o cursados, Número de Resolución del Plan de Estudios, mail o teléfono de la escuela de la cual proviene y en caso de existir DNI o partida de nacimiento (art. 3ero). En caso de “efectivizarse un traslado” en día y horario escolar inhábil, “la unidad de origen” deberá enviar en un plazo breve a la “unidad de destino a la cual fue trasladado el interno la documentación referida en el art. 3o” (art. 4to). No obstante, para llevar esta medida adelante es importante que las distintas escuelas de nivel secundario alojadas en los establecimientos punitivos, tengan planes de estudio lo suficientemente flexibles para que posibiliten que los estudiantes puedan ingresar a la escuela y continuar sus trayectorias educativas sin tener que perder un año de estudio ni días de clases. Como se desarrollará más adelante esta medida por lo general no se cumple, es más, el/la docente no tiene acceso a esa información ya que el legajo es un instrumento confidencial del sistema carcelario.

Como bien lo destacan Abramovich y Pautassi (2006, p.21), la institucionalidad pública encargada de la implementación de una política con enfoque de derechos debe ser consistente con el marco normativo que sustenta este tipo de políticas. La cuestión clave es que una política con el enfoque aludido no puede ser implementada por instituciones que contradicen su sustrato normativo basado en la búsqueda de la equidad, la cooperación, la participación y la construcción de ciudadanía. Por tanto, consideramos relevante destacar que, si no se disputa la construcción de la institución pública estatal de protección de los derechos, la perspectiva de los derechos es sólo declamativa.

Ahora bien, consideramos que el objetivo de los procesos de producción de políticas públicas, es el logro de una nueva configuración de la realidad sobre la cual intervenir para conseguir la realidad que se considera adecuada o deseada (Subirats et al, 2006). Sin embargo, observamos que cuando el contexto normativo se había encauzado en la dirección de favorecer un proceso que indicaba que el complejo penitenciario debía compartir espacios y población con otras áreas de gobierno, ocurrió que en el campo penal se llevó adelante una transformación de la política educativa. Así, se sancionó el 27 de julio de 2011 la “Ley de Estímulo” otorgando la posibilidad de “reducir la condena en base a esfuerzo y estudio siendo un enorme beneficio”. En contraposición al art 2 de la ley N° 24660 donde se reconocía que la persona privada de libertad podía ejercer todos los derechos no afectados por la condena, notamos que la reforma abre la puerta a su excepción, al advertir que la reglamentación de la ley puede limitar alguno de estos derechos. Consideramos que aunque la ley de estímulo educativo constituyó un avance en la garantía y universalización de la educación, aumentado la matrícula de estudiantes, su esquema normativo sigue permitiendo la vieja práctica penitenciaria en la que todo derecho se reconvierte a un "beneficio" que puede ser otorgado o no, discrecionalmente, por el personal jerárquico, y por lo tanto, está en condiciones de poder ser utilizado como moneda de cambio teniendo consecuencias punitivas mensurables en el tiempo de privación de libertad.

La ley de ejecución tras las reformas de esta “Ley de Estímulo” aclara en el artículo 137 que el nivel de instrucción será certificado por las autoridades educativas y penitenciarias haciendo ingresar a la burocracia penitenciaria en funciones estrictamente educativas, como así también el art 139 al mencionar que "los créditos y logros educativos" serán plasmados en el legajo penitenciario, vuelve a mezclar la idea de tratamiento penitenciario con el comportamiento de la persona como estudiante.

Finalmente, según el artículo 140, las personas privadas de su libertad que acrediten los años de ciclos lectivos avanzarán más rápidamente en las fases progresivas previas a su libertad condicional (de un mes a cuatro meses según tipo de estudios y materias aprobadas). Es decir, que quien “no apruebe” estará más tiempo detenido que aquellos que sí lo hagan. Esto devela que todo premio en tiempo de encierro implica a la inversa un castigo para quien no cumpla esa condición, con lo cual premiar un éxito es castigar un fracaso. Siguiendo a Morris (2009) ningún tratamiento ni proceso de cambio puede considerarse voluntario ni efectivo bajo este

esquema de coacción encubierta. Para toda persona encarcelada que está privada de su libertad ambulatoria el mundo se ordena de modo binario en las siguientes categorías: afuera o adentro; preso o en libertad.

Por otra parte, la problemática mencionada, desdibuja al rol docente debido a que ya no se trata únicamente de una relación de enseñanza unida a la confianza necesaria para poner en marcha el vínculo educativo; de ahora en más la/el docente debe evaluarlo y en función de ello ayudará a que salga antes o no, volviendo a prácticas correspondientes al modelo correccional (Gutiérrez, 2012). Esta problemática ilustra que la “escuela en situación de encierro” está atravesada y en continua transformación por la institución penitenciaria. En consecuencia, las y los docentes no pueden escapar a esta situación aludida, por el contrario, tienen que negociar, lo que implica una transformación en sus apropiaciones identitarias laborales. Por lo tanto, a pesar que jurídica y judicialmente el derecho a la educación de la persona privada de su libertad “esté protegido por sus mecanismos”, la lógica del espacio educativo está permanentemente permeada por la lógica penitenciaria. En suma, lo novedoso a nivel normativo de la ley de educación en relación a la educación en contextos de encierro al intentar desligar las tensiones y contradicciones establecidas por el eterno dilema penitenciario regresan de la mano de la reforma de Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad al incluir a las autoridades penitenciarias en "los créditos y logros educativos" plasmados en el legajo penitenciario.

En suma, la sanción o aprobación de las normas está atravesada por relaciones de poder que dan cuenta de disputas por la direccionalidad de los procesos sociales. En la construcción de lo público se disputan los sentidos acerca de las formas de integración en una sociedad: incluso como se piensa la construcción de la institución pública para posibilitar intercambios entre sectores sociales. En términos gramscianos (1986), estriba un proceso activo de incorporación simbólica que se construye en la negociación entre elites de poder y sectores subalternos implicando intervenciones acerca de lo que una sociedad considera que debe ser, en nuestro caso, la educación mediante un proceso social y político no lineal ni necesariamente deliberado de “diseño”.

Hasta aquí el estudio dio cuenta de la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo

disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas. Una reflexión sugerente al respecto refiere a las posibilidades de desarrollar investigaciones empíricas que permitan reconstruir experiencias democratizadoras que rompan con el paradigma compensatorio y habiliten a pensar prácticas y políticas superadoras. Las políticas orientan maneras de pensar sobre el mundo y cómo actuar en él; contienen modelos implícitos —y algunas veces explícitos— de una sociedad y de visiones de cómo los individuos deben relacionarse con la sociedad y los unos con los otros de tal manera, que, en ocasiones, crean nuevos conjuntos de relaciones entre individuos y grupos. Como los mitos, las políticas públicas ofrecen narrativas retóricas que sirven para justificar —o condenar— el presente, y algo más usual, para legitimar a quienes están en posiciones de autoridad establecidas (Shore, 2010). Como los mitos, las políticas a su vez, proveen de medios para unificar el pasado y el presente, de tal manera que otorguen coherencia, orden y certeza a las acciones a menudo incoherentes, desorganizadas e inciertas del gobierno. Finalmente, como los mitos, las políticas también proveen una zona de alianza, una manera de unir a la gente en pro de una meta o finalidad común y un mecanismo para definir y mantener las fronteras simbólicas que nos separan a “nosotros” de “ellos” (Shore y Wright, 1997).

En suma, en el análisis de las políticas educativas va cobrando significatividad la posibilidad de reconstruir -o deconstruir- la trama de sentidos a través de la cual se constituyen creencias, valores y representaciones acerca de determinadas nociones de educación, escuela, docente y alumna/o que, en nuestro caso, es trabajado y desarrollado, en el capítulo siguiente, a través del análisis de las representaciones de las y los docentes del CENS seleccionado. De todos modos, estamos en condiciones de afirmar que de los relatos de las y los docentes entrevistadas/os no se advierte un conocimiento cabal sobre las normativas seguramente porque las mismas no están sistematizadas de manera clara para que tengan una gran llegada al cuerpo docente. Se ha asumido que las instituciones intervinientes no son independientes una de otra. Aunque aún se podría sostener que el debate está vigente y que los sentidos de la inclusión no son unívocos, nos preguntamos ¿cómo llegan estos sentidos a las escuelas secundarias? ¿Qué es lo que logran interpelar y eventualmente transformar? En lo siguiente, el centro de la escena lo ocupan las escuelas y su equipo directivo, las y los docentes y sus alumnos, actores y protagonistas de acciones educativas contraculturales a la violencia del encierro, capaces de reducir sus efectos negativos,

mientras generan proyectos de inclusión y desarrollo personal. En estos espacios la tarea de los actores mencionados adquiere una relevancia particular.

Referencias normativas de la Educación en contextos de encierro

Pactos y Declaraciones Internacionales	
Nominación	Artículos y Principios
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	Reconocen derechos universales para todas las personas
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Reconocen derechos universales para todas las personas
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	Entienden a la educación como un derecho fundamental y universal
Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre	Art 12 entiende a la educación como un derecho fundamental y universal
Declaración Universal de Derechos Humanos	Art 26 entiende a la educación como un derecho fundamental y universal
Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas	Principio V comprende que la condena o detención no pueden afectar otros derechos fundamentales reconocidos más allá de la libertad ambulatoria
Declaración de Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de Personas Privadas de Libertad en las Américas, de la OEA	Principio XIII comprende que los Estados deben garantizar los servicios de educación
Leyes nacionales	

<p>La Ley de Educación Nacional N 26206</p>	<p>Arts. 2/4, 9 y 12; 57; 116 y 118 atañen a la universalidad del derecho a la educación.</p> <p>El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro</p> <p>Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) son vinculantes.</p> <p>Aparta a la educación de la concepción de tratamiento</p>
<p>Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad N 24660/Ley 26695 “Ley de Estímulo”</p>	<p>Arts. 133/142 cuyo Capítulo VIII relativo a Educación, fue modificado en el año 2011 por la Ley 26695 en los artículos 133 al 144 incluyendo la noción de estímulo educativo.</p> <p>El régimen del Estímulo Educativo previsto en el artículo 140 de la ley 24.660, fue modificado por ley 26.695 posibilitando “reducir la condena en base a esfuerzo y estudio siendo un enorme beneficio”.</p>
<p>Convenios de cooperación educativa</p>	
<p>Primer Convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación N° 13/00</p>	<p>Ministerio de Educación: provisión del equipamiento tecnológico inicial para la puesta en funcionamiento del sistema, desarrollo de un diseño curricular adecuado funcionalmente a las necesidades y a las características específicas de los destinatarios, colaboración en la capacitación de los docentes a cargo de los cursos y de los tutores que participarán del programa, desarrollo de materiales didácticos ajustados a las necesidades del Programa.</p> <p>Ministerio de Justicia y Derechos Humanos: Funcionamiento del programa operativos relacionados con administración.</p>
<p>Segundo Convenio de Cooperación Educativa - MECyT N° 375/06 que actualiza el primer convenio ME N.º 13/00</p>	<p>Habilita nuevas posibilidades de acción educativa sentando las bases para sustituir la dependencia de la oferta educativa de las cárceles hasta entonces a cargo de los agentes de seguridad, por la de los sistemas educativos provinciales.</p>
<p>Leyes provinciales</p>	
<p>Constitución Provincial</p>	<p>La provincia de Buenos Aires, como parte integrante de la República Argentina, constituida bajo la forma representativa republicana federal, tiene el libre ejercicio de todos los poderes y derechos que por la Constitución Nacional no hayan sido delegados al Gobierno de la Nación.</p> <p>Arts. 35/36, 199/200 procuran garantizar los distintos niveles de educación en todas y cada una de los establecimientos de encierro punitivo bonaerenses</p>

Ley de Educación Provincial N° 13.688/2007	Otorga un marco regulatorio a la formulación de políticas curriculares para los niveles y modalidades de los sistemas educativos, en este caso para la modalidad de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores.
Ley de Ejecución Penal N° 12.256	Asegura el principio de igualdad de trato en el territorio bonaerense, cualquiera sea la autoridad judicial, provincial, nacional o extranjera, a cuyo cargo se encuentren. Los procesados y condenados gozarán básicamente de Educación El Servicio Penitenciario facilitará instalaciones, bibliotecas, salas de lectura y materiales necesarios para la implementación de los planes de educación. Los procesados podrán participar de la educación sistemática o no sistemática que devenga de las propuestas curriculares elaboradas a tal efecto por los organismos correspondientes, en los diversos niveles, con las limitaciones que pudieran determinar los recaudos de seguridad y mayor control.
Resoluciones vinculantes	
Resolución N°127 del CFE	Aprueba en el Art. 1° el documento “La Educación en contextos de privación de libertad en el Sistema Educativo Nacional”
Resolución N° 439	Aprueba: “la creación del “Programa Educación en Contextos de Encierro”, en las Unidades Carcelarias y Centros de Jóvenes en Conflicto con la Ley Penal y encomienda “la Implementación del programa mencionado, a la Subsecretaría de Educación a través de la Dirección de Educación de Adultos, la que asignará un Coordinador del Programa de Educación en Contexto de Encierro”.
Resolución N° 868	Se crea una Subdirección de Educación en Contexto de Encierro
Resolución 2/08 de la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Pcia. de Buenos Aires	Del art 1 al 4 se hace referencia a la continuidad educativa y los traslados
Resolución N° 2614/11	Se aprueba el “Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro”

Nota: Elaboración propia de síntesis de normativas de la Educación en Contextos de Encierro

Capítulo V. Las políticas educativas en acción

“Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de experiencias democráticas”.

(Freire, 1997, p. 28)

El entramado de las prácticas docentes

La historia del sistema educativo y el análisis de las trayectorias de las políticas ponen en evidencia la distancia entre lo normado, las políticas destinadas a garantizar lo que las leyes establecen, las institucionalidades que generan y los diversos modos de “recontextualización y apropiación” por parte de las comunidades educativas y las y los sujetos. En este apartado desarrollamos el análisis de los procesos de apropiación institucional, asimilación y resignificación por el cuerpo docente del CENS de las políticas educativas y sus documentos oficiales. Al respecto compartimos reflexiones sobre los sentidos y tensiones que asume la inclusión educativa en los discursos y prácticas del equipo directivo y las y los docentes, reparando además en los aspectos que condicionan la vida cotidiana escolar. Más específicamente, nos interesamos por analizar cómo se ponen en acto las políticas educativas en la institución, así como también cuáles son sus formas de apropiación.

Para comprender la noción de políticas públicas educativas partimos de una concepción amplia que considera no sólo la acción del Estado-Nación, sino también procesos que “por arriba y por abajo” participan de la regulación del sistema educativo, incluyendo la influencia de redes e imaginarios, organizaciones de la sociedad civil y de actores educativos a nivel situado (Ball, 1990). En referencia al Estado consideramos que no es sólo un aparato institucional, sino también:

[...] un régimen de creencias, de percepciones, es decir, es la parte ideal de la materialidad del Estado. Es también idealidad, percepción, criterio, sentido común. Pero detrás de esa materialidad y detrás de esa idealidad, el Estado también es relaciones y jerarquías entre personas sobre el uso, función, y disposición de esos bienes y jerarquías en el

uso, mando, conducción y usufructo de esas creencias. (García Linera, 2010, p.17).

En este sentido, la relación con el Estado es constitutiva y constructora de identidad y en el vínculo se juega una gran cantidad de elementos que refieren a las formas de vida esperables, a las posibles y a las formas de organización de la vida común que se plantea (Natalucci, 2018); dicho de otra manera, elementos que refieren a un tipo de orden social. Esa relación difiere según los gobiernos que dirijan el Estado, pero, sin dudas, lo esperable y considerado posible del vínculo estatal no solo refiere al gobierno, sino también a una idea más general acerca de la vida común. Existe en la construcción de la subjetividad colectiva una idea de la estatalidad que supera a la de la relación política con el gobierno como ordenadora de sentido (Franco, 1994). Lo que el Estado debe, lo que el Estado puede, los límites y posibilidades de los vínculos, son cimentaciones históricas que ordenan gran parte del sentido de las y los sujetos. Sin embargo, la perspectiva que adoptamos implica dar un giro en la manera de pensar las políticas públicas, desde una aproximación crítica de las ciencias sociales donde no se tiende a conceptualizar los procesos de formulación como procesos lineales y que vienen de arriba hacia abajo, que comienzan con la formulación y terminan con la implementación sino con un proceso complejo (Shork, 2010)

Sumando la perspectiva de Ball, consideramos que las escuelas “hacen a las políticas” y éstas “las hacen a ellas”. Las escuelas lidian con las políticas que “ingresan” a sus edificios y sus actores transforman creativamente “las ideas y los textos” de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas (Ball 1993, Ball et al., 2012). Las políticas en acción se entrelazan en las instituciones a través de la interacción de las personas. Esto supone reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de “lo que está en juego”. En este sentido, “la puesta en acto de la política” siempre supone la traducción de los textos de la política en acciones y de las formulaciones abstractas contenidas en los sentidos de las políticas en prácticas situadas, las cuales siempre suponen “interpretaciones de interpretaciones” (Rizvi & Kemmis, 1987, citado en Ball et al., 2012).

Así, la interpretación de las políticas es un proceso de traducción reflexivo, creativo y situado. En otras palabras, la traducción de las políticas es resultado de una actividad intersubjetiva sofisticada y cotidiana llevada adelante por los actores escolares. Los actores escolares “hacen” las políticas, significando y resignificando los textos de las políticas en relación con sus biografías profesionales, su contexto histórico, institucional y social, y su ubicación en el sistema educativo local (Braun et al., 2011b).

Siguiendo a Ball (1989), consideramos que el campo de la política educativa posee mediaciones -no lineales, sino más bien reticulares- que se establecen en ese recorrido entre los planos macro políticos y micro políticos en tanto ciclo continuo. De ahí que el derecho a la educación sea considerado como una realidad que se presenta disociada entre el cumplimiento formal y el efectivo. La posibilidad de pensar a las políticas educativas capitalizando las experiencias en el ámbito estatal, nos permite reconocer la puja por la definición de sus contenidos, los que son siempre contingentes, provisorios y moldeados por la configuración de las relaciones de fuerza, que se encarna en las interacciones entre la multiplicidad de actores involucrados.

La mayoría de los estudios sobre las políticas tienden a describir el mundo como racional y sin emociones, eliminando de sus análisis “los conflictos de personalidades, el compromiso y la dedicación, la ambición y el sentirse ‘quemado’, el humor y los momentos de cinismo y frustración” (Ball et al., 2012, p. 5). Los estudios de corte tradicional no se interrogan sobre cómo determinadas políticas se inscriben en la compleja trama de sentidos que organiza la cotidianeidad escolar, ni en los ritmos del trabajo de las y los docentes desconociendo los diferentes momentos en el año de las escuelas, así como el cansancio con que las y los docentes los enfrentan. Por todo lo mencionado consideramos que la voz de los actores en el campo se constituye como punto productor de conocimiento permitiéndonos establecer los sentidos y procesos que éstos aportan a las prácticas democráticas en las escuelas secundarias de contexto de encierro.

Prácticas y sentidos de la educación

En la instancia de indagación de los procesos de apropiación institucional, asimilación y resignificación de las políticas educativas y sus documentos oficiales por

parte del equipo directivo y el cuerpo docente del CENS seleccionado, se evidenciaron instancias que nos permitieron despejar los aspectos relativos a las condiciones y organización general de la enseñanza en el marco de las políticas educativas vigentes, de aquellas prácticas y sentidos puestos en juego por las y los docentes. A continuación, se abordan tres aspectos que dan cuenta de la dinámica institucional:

1-las formas de organización institucional,

2-las condiciones institucionales que permean las posibilidades educativas de los estudiantes y,

3-la organización de la enseñanza.

A continuación, desarrollamos cada una de las dimensiones mencionadas.

1-Formas de organización institucional

En el presente apartado hacemos referencia a algunos componentes de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional indicadas por los actores entrevistados. Como ya hemos mencionado, entendemos a la gestión escolar como lo hacen Cantero G. y Celman S.: “(...) la gestión escolar consiste en un proceso de tipo interactivo e intersubjetivo, ubicado en un ámbito organizacional y orientado al gobierno de las escuelas, que incluye dinámicas interpersonales, grupales e institucionales, de carácter reflexivo e intencional que, en cada caso concreto, combinan y acentúan distintas estrategias, apelando a "recursos de autoridad e influencia" para la satisfacción de determinados intereses y el logro de un conjunto de objetivos...” (1998, p. 15). Las políticas educativas en acción se entrelazan en las instituciones a través de la interacción de los actores e integran, de manera particular, lógicas propias. Esto supone reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de “lo que está en juego”.

La propuesta del CENS se organiza en un ciclo de tres etapas divididas por año, que cuenta con un total de 29 materias con un diseño curricular prescriptivo que señala como imprescindible que, cada docente pueda seleccionar las temáticas curriculares que resulten apropiadas para las circunstancias que caracterizan al ámbito, para tratarlas en niveles crecientes de profundidad, que permitan poner el funcionamiento

la reflexión, el conocimiento, y la intervención de los alumnos sobre los hechos y las cosas enunciando contenidos que no prescriben temas, sino modos de tratarlos. La situación de revista del cuerpo docente se enmarca en cargos de orden provisional o suplente y las horas frente a clases están estipuladas con una duración de 35 minutos.

La directora¹² distribuye su carga horaria entre los dos espacios educativos que conforman el CENS emplazados en dos establecimientos penitenciarios alojados en un mismo complejo penitenciario (véase descripción detallada en capítulo 3) en días específicos, a fin de organizar y posibilitar el contacto presencial con docentes y estudiantes como también con las y los coordinadores educativos¹³ e intentar responder a las necesidades y demandas de las/os mismas/os.

La directora relata:

Hay una organización planificada para que los alumnos sepan qué días voy a estar en cada unidad para que se contacten y puedan hablar conmigo. Con los docentes tenemos distintos modos de comunicarnos además del presencial, el correo, dos grupos de WhatsApp, uno por donde envío las cuestiones formales como comunicados y distintos documentos oficiales y otro más informal por donde está abierta la comunicación para lo que los docentes quieran comentar. Además, estoy siempre comunicada con los coordinadores educativos.

La directora es la portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior de la institución y resulta una figura clave que actúa como bisagra entre la institución y el resto del sistema educativo, fundamentalmente, al dar a conocer los documentos oficiales que llegan del nivel central. En la instancia de indagación de los procesos de apropiación institucional, asimilación y resignificación de las políticas

¹² En el transcurso de la investigación la directora se jubiló y su cargo lo tomó la secretaria. Por este hecho la entrevista realizada fue a la docente que era secretaria ejerciendo el cargo de directora. El cargo de secretaria aún está vacante.

¹³ La coordinación educativa la lleva adelante un agente del servicio penitenciario con rango de oficial. Su tarea está en relación con la organización de temas relacionados con la matrícula escolar, el acceso a la escuela, y la redacción de informes respecto a las trayectorias escolares como también la garantía de las condiciones de seguridad en la escuela con la colaboración de suboficiales.

educativas por parte del equipo directivo y el cuerpo docente del CENS estudiado, se evidenciaron instancias que nos permitieron despejar los aspectos relativos a las condiciones y organización general de la enseñanza en el marco de las políticas educativas vigentes, de aquellas prácticas y sentidos puestos en juego por las y los docentes. A continuación, se abordan aspectos que dan cuenta de la dinámica institucional:

Una docente señala:

La directora es una persona que está presente, que escucha a estudiantes y docentes y más allá de su posición no es autoritaria, no manda. Ella se ocupa y trata de resolver los conflictos dentro de este contexto escolar que es bastante difícil.

Otra docente indica:

La directora se ocupa de que la escuela funcione, ella coordina y está atenta. Si alguien tiene un problema puede acercarse a hablar e incluso también está abierta la posibilidad de llamarla por teléfono.

Se observa que la directora ha podido generar la construcción de una autoridad democrática en base al respeto y la circulación de la palabra. Siguiendo a Fraser la autoridad se funda en la reciprocidad de “reconocimiento” en la constitución de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro y ser reconocido por él (Fraser 2008, p. 85) para que los actores, en este caso docentes y estudiantes, sean considerados interlocutores genuinos. Un aspecto significativo en la configuración de la autoridad y que hace a la gestión es la importancia que tiene que la directora esté en la escuela para dar respuesta a los imprevistos que se puedan generar.

Las y los docentes relatan en las entrevistas la buena comunicación al interior del equipo educativo. No obstante, las y los docentes señalan que debido a que la organización escolar no permite que todas/os las y los docentes puedan interactuar presencialmente, utilizan el WhatsApp grupal “informal” para ponerse al tanto de las distintas cuestiones que suceden en la escuela. Una docente relata: “trabajar en contextos de encierro implica trabajar con cierta tensión y estar informada de lo que sucede en el día a día es muy importante “. Otro docente menciona:

Tenemos un grupo de WhatsApp que tiene muchas funciones, entre ellas organizarnos para los actos escolares, acordar una buena merienda para compartir con los alumnos, juntar dinero para comprar lo que se necesita para los actos, de todo un poco...

De los relatos de las y los docentes se desprende que el grupo de WhatsApp “informal” es una herramienta que le permite interactuar a toda la planta docente incluyendo a la directora, preceptores y bibliotecario. En esas comunicaciones no se advierten intercambios de índole normativo ni pedagógico, pero sí de situaciones que suceden en lo cotidiano que, en muchas ocasiones, tensionan las actividades escolares con las del establecimiento punitivo. Esta relación emerge con más fuerza en la informalidad advirtiendo que en el análisis de las normativas no se contemplan estas problemáticas.

En referencia al uso del WhatsApp “formal” en el cual se comunican los documentos oficiales se menciona lo siguiente:

Todos los comunicados están en el grupo de WhatsApp, pero hay veces que son demasiados los documentos que hay. Un día abrí el celular y encontré 42 comunicados y pensé ¿alguien los leerá? es un montón, yo creo que, aunque sea, desde la dirección se debería hacer una pequeña aclaración diciendo este comunicado es de tal cosa.

Un docente indica:

Yo me tomo el trabajo de leer todo lo que llega. Antes no le daba importancia, ahora intento darme tiempo para leerla porque es parte de mi trabajo y pienso si envían esto para leerlo algo importante debe tener. Igual, cuando lo leo muchas veces me cuesta entenderlo. Hay veces que el lenguaje jurídico se complica.

Otra docente afirma:

Te soy sincera, no abro los documentos que entran por el WhatsApp, es más, tengo un celular un poco viejo y enseguida satura. Un día intenté abrir uno y tuve un problema bárbaro con el celular. Igual, sé que es mi responsabilidad estar al día con todo lo que llega y podría ver lo que envía la directora por el correo, pero la verdad, no lo hago. Es más, hace mucho que trabajo como docente y siempre me parecieron inentendibles esos documentos.

Se advierte que las y los docentes no priorizan la lectura de los documentos oficiales y quienes lo hacen muchas veces los consideran poco comprensibles.

En alusión a los documentos oficiales, algunas/os docentes entrevistadas/os mencionan que, en época de pandemia, el equipo directivo organizaba reuniones virtuales en las cuales se hacían intercambios acerca de los contenidos de las resoluciones. Una docente afirma “recuerdo que me sirvieron muchísimo los momentos en los que charlábamos virtualmente de lo que enviaban desde el Ministerio de Educación acerca de los contenidos prioritarios y demás cuestiones que nos permitían organizarnos en semejante caos”. En línea con lo mencionado un docente afirma “leer y pensar entre todos las resoluciones y disposiciones estuvo muy bueno; incluso acordar estrategias a partir de lo que charlábamos en conjunto nos hizo mucho bien”. Se advierte la importancia del diálogo entre docentes en referencia a la incorporación práctica de la normativa, de lo contrario, cualquier intento de la nueva legislación por cambiar estructuras de percepción y prácticas docentes puede ser en vano.

En referencia a los preceptores, las y los docentes aluden a que los mismos “cumplen un rol fundamental”. Además de las tareas administrativas se encargan de hacer un seguimiento de los estudiantes y favorecer la continuidad de sus trayectorias educativas. Una docente indica: “muchas veces les aviso a los preceptores que fulanito no está viniendo y ellos enseguida se ponen en contacto con el personal penitenciario para que le digan al alumno que venga a la escuela y pueda charlar a ver qué le está pasando”. Otra docente indica “cuando un alumno me avisa que por algún motivo no puede venir un par de clases, a través del preceptor le hago llegar material de estudio

y esto permite que el alumno cuando regresa a clases esté en tema con lo que estamos haciendo”. Asimismo, la directora alude a la continua interacción con los preceptores quienes colaboran intensamente con la organización institucional. En referencia a la comunicación de lo normativo, una docente menciona:

Antes de la pandemia en la preceptoría había un cuaderno que se utilizaba para informar los documentos oficiales, por lo que yo veía todos hacíamos lo mismo lo mirábamos por arriba, firmábamos y listo. Hay veces que por las dudas nos preguntábamos entre los profes si era importante y si consideraba alguno que no, listo a otra cosa.

Otra docente indica:

Recuerdo al preceptor corriendo a los docentes para que firmen las normativas que llegaban. Nadie las leía. Ya sabemos que la mayoría no aplican para contextos.

Se advierte, que los documentos oficiales cobraron relevancia en un contexto inédito y en la medida que fueron objeto de intercambio lograron generar acuerdos entre las y los docentes y alentar sus prácticas. De este modo, se evidencia la valoración de los encuentros informales mientras que, en muchas ocasiones, los canales formales de comunicación son desestimados. Asimismo, se observa que la normativa es generalista no teniendo en cuenta las particularidades del contexto de encierro, reforzando el imaginario universalista de Educación y no haciendo eco de una propuesta inclusiva.

En cuanto a la coordinación educativa es asumida por un agente del servicio penitenciario con rango de oficial. Colabora en cada unidad educativa con su organización en temas relacionados con la matrícula, acceso a la escuela, oficios que envía el juzgado con respecto a las trayectorias escolares y se encarga de garantizar las condiciones de seguridad en la escuela con la colaboración de suboficiales auxiliares. El coordinador es quien se encarga de cargar el Legajo Virtual de Internos (en adelante,

LVI¹⁴) donde figuran todos los datos de cada estudiante: unidades, traslados, ciclos/años cursados, motivos de baja, año y escuela en que transitan su escolaridad. El rol de coordinador de escuela es muy importante por ser el nexo entre la institución punitiva y la escuela, siendo una de sus tareas la organización de la matrícula y cupos. (DPEI, 2022)¹⁵. La directora menciona que tanto ella como los preceptores mantienen un contacto continuo con el coordinador educativo y sus ayudantes.

Señala la directora:

Es permanente el contacto con el coordinador educativo acerca de los cupos que se van generando en la escuela, o para preguntarle por qué algunos alumnos no vienen cuando faltan mucho. Si los alumnos no vienen los docentes se ocupan de hacerles llegar material de estudio. Los preceptores están siempre atentos a lo que sucede en el día a día con los alumnos, y sí, es parte del contexto esta necesidad de estar todos permanentemente en contacto.

Asimismo, el preceptor entrevistado indica:

Yo tengo una lista de asistencia donde llevo un registro de los pibes que vienen y los que no lo hacen, yo los conozco, siempre hablo con ellos entonces sé más o menos porque causas pueden faltar. Cuando veo que hay algún alumno que falta mucho le digo a los profes y a la directora y hasta a veces les digo a la gente del servicio para activar que el pibe venga a la escuela.

Se evidencian los esfuerzos de comunicación entre la directora, docentes y preceptores con agentes del servicio penitenciario y estudiantes, con la finalidad de sostener y alentar el funcionamiento de la escuela dando lugar a la continuidad educativa de los estudiantes privados de su libertad. La directora junto con los

¹⁴ Los datos de cada estudiante se vuelcan en el Legajo Virtual de Internos (LVI), perteneciente al Servicio Penitenciario, que comenzó a ser cargado a partir de 2018. Se alude a que es una herramienta muy importante para garantizar la continuidad pedagógica frente a los traslados de las personas privadas de su libertad ambulatoria.

¹⁵ DPEI (2022) Itinerarios educativos y prácticas docentes en Unidades Penitenciarias de la provincia de Buenos Aires.

preceptores son las figuras clave que actúan como mediadores entre la escuela y el establecimiento punitivo; sin embargo, no tienen acceso al LVI. Consideramos que, el conocimiento de los datos del legajo de los estudiantes en su dimensión educativa podría potenciar las instancias administrativas y pedagógicas de la institución escuela.

Ahora bien, la gestión pedagógica es el terreno en el que el equipo directivo despliega menores estrategias, delegando estas funciones en los jefes de departamento que se abocan a la coordinación e implementación de acuerdos curriculares básicos. De todos modos, la falta de tiempos de encuentro entre docentes para el desarrollo de un trabajo colegiado más intenso aparece como una limitación estructural a la posibilidad de implementación de estrategias pedagógicas consensuadas. Una docente indica:

No sólo tengo horas en esta escuela, sino en cuatro escuelas más. Salgo de una clase y voy corriendo hacia otro curso de la misma escuela o peor si voy a otra porque más rápido me tengo que ir. No hay momentos para intercambiar con colegas, nadie tiene tiempo. No soy la única, todos salimos corriendo.

Otra docente menciona:

Para ponernos de acuerdo con otros docentes tendríamos que hacer magia, es muy difícil coincidir en horarios y además tener tiempo para reunirnos. Estaría bárbaro porque los docentes necesitamos de tiempo para encontrarnos, reflexionar y acordar lo básico que vamos a hacer en el aula.

A su vez, el espacio escolar posee una infraestructura con espacios insuficientes para favorecer la comunicación entre docentes lo que también estimula el predominio del trabajo individual y aislado. Una docente menciona:

El hecho de que todos los docentes tengamos muchas horas en distintas escuelas hace que no tengamos momentos para encontrarnos e intercambiar acerca de cómo planificar contenidos e incluso charlar de distintas cosas que pasan en el aula para bien o para mal. Yo cuando

pasa algo importante en mi aula intento contactarme con algunos profes para contarle y a algunos les mando mensajito de WhatsApp.

Otra docente indica:

Cuando la escuela no tenía la estructura de un CENS y tenía 4 años de duración los docentes de 4to año tenían horas institucionales en las cuales se juntaban para poder charlar acerca de un proyecto que tenían que hacer los alumnos de ese año. En esas horas los docentes se reunían y parecía muy provechoso.

En suma, el escenario en el que se va trabajando la arquitectura del proyecto de enseñanza, pone en evidencia que la gestión de la escuela está atravesada por diversidad de prácticas y de sentidos que involucran a la totalidad de los actores. A pesar que la función directiva trasciende la dimensión burocrática y administrativa se encuentran pocas evidencias de la gestión pedagógica y una de sus limitantes se asocia a que los equipos de conducción no están conformados en su totalidad por falta de cargos a cubrir. La estructura y dinámica organizativa de la escuela limitan las posibilidades del trabajo colaborativo docente y sus procesos de comunicación.

Las y los docentes tienen cargas horarias dispares y por lo general trabajan en varias escuelas. Por su parte, desde la consolidación del calendario escolar en la institución hasta la estructuración de los horarios semanales, parece claro que el tiempo en la escuela es organizado de modo uniforme. La propia estructura gradual presupone la inversión de tiempos relativamente regulares y homogéneos. Se advierte que la organización escolar del CENS seleccionado está dispuesta de tal modo de conjugar, por un lado, la repetición, la regularidad, y por otro, la variedad, la improbabilidad, la complejidad del contexto que refiere a educar en ámbitos de encierro. Frente a lo aludido, como vimos, existen canales informales de comunicación entre docentes que se presentan con más peso y dinamismo que el espacio estático de lo formal. Condiciones institucionales que permean las posibilidades educativas de los estudiantes

La incidencia de las condiciones materiales e institucionales se refleja, en primer lugar, en la escasez de cupos debido a que el espacio escolar posee una infraestructura que sólo puede albergar a una reducida proporción de la población

carcelaria que demanda escolaridad. En referencia a las particularidades de las personas privadas de la libertad que asisten a la escuela la mayoría está alojada en pabellones de escasa conflictividad. Esta situación fue advertida en un trabajo que realizamos (Paroncini, 2014) donde se evidencia que las posibilidades de acceder y continuar en la escuela están ligadas a una relación de premios y castigos atravesada por lógicas propias del sistema penitenciario donde la buena conducta es la moneda de cambio para sostener la escolaridad. Gran parte de los estudiantes viven en los pabellones denominados “cristianos” o “evangelistas” y en módulos denominados “casitas”. Una docente relata:

La mayoría de los chicos que vienen a la escuela son de los pabellones que no tienen grandes conflictos porque son religiosos. Los chicos prefieren vivir ahí porque pueden vivir más tranquilos sin tantas peleas y robos.

En referencia a los tiempos escolares las y los docentes coinciden en que los agentes penitenciarios suelen restar tiempo en las aulas debido a que acompañan a los alumnos a la escuela luego de haber comenzado el horario escolar y los retiran aproximadamente media hora antes debido a que 16.30 horas se produce “el engome¹⁶”.

Una docente indica:

El horario de entrada a la escuela nunca se cumple, generalmente los chicos ingresan a la escuela 20 minutos más tarde del horario escolar. Eso hace que los profes de las primeras horas tengamos muy poco tiempo de clase. Las horas cátedra duran 35 minutos por lo que de la

¹⁶ Se dice engome al acto de cerrar las celdas llevado adelante por agentes del servicio penitenciario.

primera hora quedan 15, entre que llegan y se sientan la primera hora está perdida.

Otra docente relata:

Yo doy clases en las últimas horas y los chicos se tienen que retirar media hora antes porque es la hora que los agentes del servicio lo disponen, a pesar que se cómo funciona esto, muchas veces estoy entusiasmada dando clases y ya llega la hora en que deben irse.

Se advierte la impronta de la institución punitiva en la escuela, en este caso, en referencia a los tiempos áulicos que se acotan a una dinámica extra escolar. En lo formal, el tiempo se asume como propiedad de la escuela, sin embargo, en este caso para que el proceso pedagógico se pueda llevar adelante, se torna necesaria la coordinación con agentes del sistema penitenciario quienes se comprometen en la interacción escolar con estructuras de sentido dinamizadas por la institución punitiva.

Con respecto a la matrícula escolar, todas las personas entrevistadas coinciden en que es rotativa, fluctúa. La incorporación de estudiantes una vez avanzado el ciclo lectivo es una constante. La matrícula se desgrana permanentemente. Hay muchos movimientos por traslados y libertad en diciembre, enero y febrero y, generalmente, en diciembre hay muchos menos estudiantes que a principio del ciclo lectivo. La directora subraya que trabaja en conjunto con el coordinador educativo con la prioridad de garantizar la educación y advierte “estamos muy atentos a la cantidad de cupos de la escuela. Ni bien se genera un lugar lo comunicamos inmediatamente al coordinador educativo”. Lo aludido advierte que la institución penal atraviesa el espacio y el tiempo áulico, tornándose constitutiva del hacer en el aula, por más que la reglamentación sostenga una división que en la práctica es insostenible.

La intermitencia de la asistencia a las clases se produce por múltiples motivos. Los actores entrevistados mencionan diversas causas que son detalladas a continuación:

-Visitas de familiares o allegadas/os: las y los docentes entrevistadas/os señalan que la visita es una instancia muy esperada y valorada por sus alumnos. Una

docente indica “Cuando saben que la familia o amigos van a ir a verlos a la cárcel se esmeran en agradecerles haciendo alguna torta con ingredientes que juntan con sus compañeros de “rancho”¹⁷.

-Comparendos¹⁸: las y los docentes entrevistadas/os aluden a algunas inasistencias de sus alumnos cuando realizan comparendos. Consiste en “ir a hablar con el juez, comparecer ante el juez”, es decir, acudir a una citación judicial.

-Por requisas¹⁹, sanciones en el pabellón o conflictos internos: en este último las y los docentes entrevistadas/os aluden a que en algunos casos los alumnos no pueden ir a la escuela porque están enemistados con personas de otros pabellones, o cuando hay pabellones que por algún motivo están enfrentados entre sí.

-Superposición con el trabajo: Cuando las personas privadas de su libertad estudian y trabajan dentro del contexto carcelario, muchas veces el horario de trabajo se superpone con la escuela. Una docente manifiesta: “los alumnos que trabajan piden permiso para ausentarse unos minutos del trabajo y venir a hablar con los docentes para que les brindemos material de estudio y así poder completar las carpetas”. Otra docente indica “hay alumnos que pueden organizar días y horarios rotativos en el trabajo, entonces por ejemplo pueden venir a mis clases semana por medio”.

-Realización de cursos y/o talleres a cargo de organismos o fundaciones que les brindan algún tipo de certificación que luego pueden sumar a su legajo. Muchas veces estos eventos se superponen con el horario de escuela.

- Actividades religiosas. Como mencionamos anteriormente gran parte de los alumnos que van a la escuela pertenecen a pabellones religiosos que en su mayoría son evangelistas. Algunas/os docentes al ser entrevistadas/os mencionaron que las acciones de “culto evangelista” se superponen con el horario escolar.

¹⁷ Así se denomina a las personas más allegadas dentro de la cárcel

¹⁸ En la pandemia el comparendo se realizó mayormente por videollamada y hubo menos juicios por la posibilidad de firmar “el abreviado”.

¹⁹ Entendidas como registro de penencias de las personas privadas de libertad por parte de los agentes del servicio penitenciario.

-Cuestiones de salud: un docente menciona “las personas privadas de su libertad al estar hacinadas suelen enfermarse fácilmente y por supuesto esto impacta en la asistencia a la escuela”.

-Desmotivaciones personales: una docente relata “hay alumnos que dejan de venir porque se bajonean porque la familia no los viene a ver o por algo relacionado a sus causas penales”. Otra docente menciona: “algunos alumnos abandonan temporalmente y luego retoman la escolaridad”.

Lo recientemente enumerado ilustra que las intervenciones del sistema carcelario sumadas a la vulnerabilidad de los estudiantes atentan contra las prácticas pedagógicas de integración que hacen las y los docentes. A su vez, también se observa la necesidad de coordinación e interacción de la escuela con otras organizaciones que intervienen en la cárcel.

Las y los docentes acuerdan que una de las sanciones que afecta particularmente a la escolarización es el “engome del pabellón”, el que consideran que a veces “es necesario por la propia seguridad de los alumnos” debido a que puede haber peleas que se prolonguen fuera del mismo y se lleven adelante en la escuela. Dado que se trata de una sanción firmada por el jefe del penal, el coordinador de escuela no puede “pasar por encima” de la misma. Las y los docentes entrevistadas/os coinciden en que la presencia intermitente de los alumnos con la escuela es desfavorable para el proceso de enseñanza aprendizaje y más aún cuando los tiempos pedagógicos no pueden recuperarse porque aún no han encontrado experiencias pedagógicas que hayan podido superar estos inconvenientes que regularmente suceden en los contextos de encierro.

Una docente menciona: “algunos docentes han pasado momentos muy desagradables, por suerte no en cantidad, pero sí en intensidad cuando hay alumnos que se invitan a pelear, realmente es horrible, muchas veces van por todo”.

La resolución de conflictos en el aula es reconocida por las y los docentes como una condición ineludible y necesaria para llevar adelante prácticas pedagógicas democráticas.

Una docente relata:

Hay veces que comienzan a burlarse de algún alumno refiriéndose a su causa penal y el docente tiene que ver el modo de desarmar el conflicto e intentar reflexionar sobre el problema, yo nunca quiero enterarme de los motivos por los que están en la cárcel porque le doy prioridad al vínculo educativo, igual y lamentablemente, muchas veces me los entero por los mismos alumnos.

Otra docente indica:

Cuando se generan discusiones entre estudiantes en el aula más allá de no tener responsabilidad civil yo intervengo sin llamar al servicio penitenciario. Los muchachos me escuchan y siempre pudimos resolver los conflictos dialogando (...) me gusta que el aula sea un espacio de escucha, de contención, de tranquilidad, de dispersión, de algo más comunitario, que laburen entre todos, que construyan, todo lo lindo que tiene la docencia.

Muchas veces los disturbios no se producen en el aula sino fuera de ella producto de peleas en los pabellones o en los patios. Una docente menciona:

Hay veces que estamos en el aula dando clases e ingresa el preceptor para avisar que nos tenemos que retirar porque los agentes del servicio penitenciario le indicaron que hay disturbios en la cárcel, entonces del modo más tranquilo que podamos le tenemos que decir a los alumnos que nos tenemos que retirar y yo hago todo para que ellos no se pongan muy nerviosos.

Como ya mencionamos, las prácticas de la institución penitenciaria inciden en la dinámica educativa fundamentalmente en la regulación de los tiempos escolares reduciéndolos muchas veces en nombre de la seguridad. Los tiempos escolares se acotan porque los alumnos entran tarde y se van temprano de la escuela y por la incidencia de diversas causas que afectan a la escolaridad, tornándola intermitente. Se evidencia el rol mediador de docentes con la realidad carcelaria con el objetivo de

incidir en la dinámica escolar. En ciertas oportunidades se advierten prácticas de negociación entre el cuerpo docente y los agentes del servicio penitenciario que, siguiendo a Giddens (1993), “transforman” el curso de los eventos cotidianos mediados por la movilización de recursos asentados en el intercambio entre actores de ambas instituciones.

2-La organización de la enseñanza

Como se mencionó en el apartado anterior, algunas de las particularidades de la educación en contextos de encierro están vinculadas a la asistencia intermitente y la matrícula fluctuante que implica el ingreso de estudiantes en el transcurso de casi todo el ciclo lectivo. Estos aspectos mencionados inciden en la organización de la enseñanza y dejan en evidencia que, para garantizar la continuidad pedagógica, parte de la labor de las y los docentes consiste en planificar propuestas y poner en práctica recursos que tengan en cuenta estas particularidades. En este apartado, se hace referencia a algunas de las prácticas docentes mencionadas por las personas entrevistadas.

Una docente explica:

El inicio de clase suele estar dedicado al encuentro con los alumnos, a saludarnos, a preguntar por qué están faltando, si pudieron copiar lo que hicimos la clase anterior, etc. También el principio de la clase muchas veces está condicionado por si los alumnos tienen los materiales necesarios para comenzar. Algunos conservan sus útiles escolares, pero otros no.

Otra docente relata:

Me desgasta el comienzo de cada clase, me lleva mucho tiempo. Por ejemplo, a los que les presté lapiceras la clase anterior ya no las tienen y muchas veces pierden las hojas en las que trabajamos. Se hace muy difícil y llega una altura del año que uno se cansa mucho, soy una persona.

Se advierte la complejidad del inicio de cada clase lo que muchas veces enlaza las particularidades del contexto asociadas a la falta de recursos y la asistencia intermitente con el esfuerzo laboral sostenido por las y los docentes durante todo el año lectivo que muchas veces decanta en cansancio y apatía incidiendo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Una docente subraya:

Cuando los alumnos llegan más tarde hago varias intervenciones para que se puedan sumar a la consigna dada. Yo siempre les digo que me cuenten por qué llegan tarde, necesito saber si es por el servicio o son ellos que se retrasan por alguna razón. Es importante dar una misma pauta para todos, promover que lleguen a horario y valoren el espacio del aula.

Otra cuestión que las y los docentes mencionan que condiciona el inicio de la clase es cuando los estudiantes llegan tarde al aula habiendo comenzado la clase. Algunos estudiantes llegan solos a la escuela porque vienen de trabajar o de hacer alguna otra actividad y tienen mayor margen de movilidad dentro de la institución penitenciaria, mientras que otros estudiantes obligatoriamente son acompañados por los agentes del servicio. Estas regulaciones en la vida institucional están en relación con las condiciones que impone el servicio penitenciario en las cuales las y los docentes no tienen incidencia. Una docente menciona:

Doy clases en las primeras horas en las cuales se pierde mucho tiempo porque además de que generalmente el servicio trae tarde a los alumnos, no todos llegan al mismo tiempo entonces explico la consigna de la actividad mil veces

Se advierte que la llegada de los estudiantes al aula en tiempos distintos decanta en mayor vulnerabilidad en sus trayectorias educativas que ya al ser diversas y complejas signadas por intermitencias previas y complicaciones de diversos órdenes (laboral, familiar, etc.) evidencian un vínculo frágil con el proceso de enseñanza aprendizaje. El carácter desordenado del inicio de las clases impacta sobre las prácticas

docentes haciendo que muchas veces la opción improvisada frente a la complejidad que conlleva el trabajo ante un público heterogéneo con amplitud etaria e historias de vida tan intrincadas como diversa sea la repetición de las consignas. Algunas características de las clases ponen en cuestión los supuestos que subyacen en los aprendizajes monocrónicos: la heterogeneidad de edades, la diversidad de trayectorias educativas y escolares, la discontinuidad en la asistencia y las dificultades para sostener el encuadre de la clase. Así una docente sostiene:

Se me hace muy difícil avanzar con los temas. Cuando logro cerrar un tema aparecen alumnos nuevos y cuando hablo me doy cuenta su cara de estar totalmente perdidos, eso hace que deba volver sobre el tema. No puedo avanzar en la secuencia si no saben el tema base.

Como ya mencionamos, la incorporación de estudiantes una vez avanzado el ciclo lectivo es una constante y la matrícula se desgrana permanentemente, por lo que se vuelve varias veces a los primeros contenidos del año, o a contenidos ya abordados; las y los docentes entrevistados describen esto como un continuo “volver a empezar”. Una docente menciona:

Hay veces que pienso, que si vienen alumnos nuevos voy a pedirles que se pongan al día con la carpeta y voy a seguir con la planificación, pero después pasa que no entienden nada y no me queda otra que volver a dar los temas dados, por lo que doy el mismo tema muchas veces.

Las y los docentes entrevistadas/os explican que, al ingresar un estudiante una vez comenzado el año (porque ingresó a la unidad por traslado o porque se habilitó un cupo), hay varias alternativas: si los traslados son dentro del complejo hay veces que las y los docentes se ponen en contacto para saber “qué temas estuvieron viendo”. Así, una docente menciona: “Cuando vienen de la otra unidad intento contactarme por WhatsApp con la profe para saber el tema que estaba dando y poder vincularlo con lo que doy yo”. Nuevamente se advierte que los canales de comunicación informal y los circuitos de resolución docentes espontáneos, son los organizadores de contenidos pedagógicos.

Si los estudiantes provienen de escuelas fuera del complejo y traen su carpeta de la escuela de procedencia, se coteja que los contenidos/temas sean similares a los abordados, aunque en general, es poco usual que se cuente con ese material. Un docente alude:

Lamentablemente, los chicos en los traslados muchas veces pierden gran parte de sus pertenencias entre ellos las carpetas de estudio, entonces les doy tareas que ya venían haciendo, y en lo posible intento trabajar con él individualmente para tratar de nivelarlo con el resto.

En algunas ocasiones, según dicen algunas/os docentes se les hace una actividad de diagnóstico. Una docente señala: “para poder continuar con el proceso de enseñanza dentro de mi área necesito saber los conocimientos previos de los alumnos por eso hago una actividad diagnóstica”.

Como estrategias ante las intermitencias del grupo, varias/os docentes entrevistadas/os señalan que intentan desarrollar clases que tengan “unidad en sí mismas”, “inicio, desarrollo y cierre”, es decir, que cada clase tenga su propio objetivo particular. Un docente comenta, “en mis clases yo hago una dinámica de taller: empiezo con una breve explicación del tema, propongo una actividad que los estudiantes tienen que resolver y luego “corrijo”. Gran parte de las y los docentes entrevistados subraya la importancia del trabajo diario con tareas cortas y concisas, actividades que deben comenzar y terminar en el día. Una docente explica:

Para trabajar en contextos de encierro es necesario planificar clases donde se pueda desarrollar la explicación de un tema, los alumnos puedan participar haciendo una actividad y luego se los pueda evaluar. Yo aprovecho el tiempo de clase a full y ellos me lo agradecen.

Las y los docentes entrevistadas/os coinciden en que, en general, proponen durante el año la realización de varias actividades o trabajos que los estudiantes van completando en clase, cuando es posible, o en el pabellón. En este sentido, la preocupación por manejar los tiempos parece traccionar el desarrollo de actividades

“sueltas” (no incluidas dentro de secuencias) y una modalidad de enseñanza centrada en el dar tareas, recibirlas y corregirlas. Un docente menciona:

Yo tengo organizados trabajos prácticos con un cuestionario de preguntas que deben responder con la ayuda de una fotocopia que les doy. A este material lo uso con los alumnos que van a clases y con los que faltan y luego de hacerlo me lo entregan para que yo lo corrija.

Otra docente indica

Yo en general me planteo continuar con el desarrollo de los contenidos pautados, entonces sigo la misma planificación con los chicos que vienen desde un principio y con los que se van agregando y a fin de año, doy trabajos prácticos con materiales sencillos para que puedan recuperar los chicos que faltaron.

Un docente relata:

Se me hace muy difícil hacer varias clases dentro de la misma clase; yo preparo un tema y lo desarrolló. Los chicos que se incorporan pueden comprender la clase porque les doy todas las herramientas, me pongo a su disposición para que me pregunten todas las dudas; no puedo volver atrás tantas veces para dar los primeros temas. A todos les doy trabajos prácticos sencillos para que los vayan completando cuando puedan y a fin de año saben que me tienen que tener todos los trabajos entregados para poder aprobar mi materia.

Se advierte que frente a las problemáticas del contexto vinculadas a la matrícula fluctuante y a la asistencia intermitente las y los docentes desarrollan estrategias para alcanzar los objetivos formales impuestos por la currícula. Se observa que el sistema se sostiene por las experiencias que van improvisando las y los docentes

en sus prácticas cotidianas, sin documentos oficiales que respalden sus prácticas pedagógicas.

La convivencia de varios planes de estudio complejiza la incorporación de las y los estudiantes una vez avanzado el ciclo lectivo, sumado a que, si bien hay un Diseño Curricular, cada docente realiza su recorte de contenidos y abordaje de temas. Así, un docente indica:

Los docentes vivimos tomando decisiones en el aula, es un trabajo con una gran autonomía donde debemos tomar decisiones a diario. Lo digo porque además de todo lo que sucede en la modalidad se suma que todavía existen distintos planes de estudio y llegan pibes que tuvieron algunas materias y vieron ciertos temas y otros chicos vieron otros

La existencia de diversidad de planes de estudio se suma a los elementos que evidencian la distancia que conserva lo normativo con la aplicación en la realidad social, siendo la/el docente un mediador entre ambas instancias.

Ahora, bien se observa que, ante situaciones de ausentismo, se les solicita a los estudiantes que realicen los trabajos prácticos que adeudan para luego entregarlos al reintegrarse a clases o que los envíen a través de agentes del servicio penitenciario o de compañeras/os de pabellón; incluso hay docentes que indican que el límite de entrega de los trabajos es a fin de año antes de finalizar el ciclo lectivo. Asimismo, varias/os docentes indican que utilizan “cuadernillos fotocopiados” de elaboración propia que contienen una introducción conceptual y luego actividades; brindan ese material a todos los alumnos incluso a los estudiantes que se incorporan, ya sea luego de inasistencias, cuando ya está avanzado el ciclo lectivo. Algunas/os docentes aluden a que destinan espacios y tiempos en las clases para que los estudiantes realicen consultas acerca de los mismos. En referencia al proceso de enseñanza aprendizaje una docente aclara:

Hay diferencias en la apropiación de contenidos entre quienes asisten a las clases y quienes no lo hacen o los que vienen de vez en cuando, ya que la propuesta de cada clase apunta a desarrollar operaciones de pensamiento, mirada crítica, lectura comprensiva y es difícil que lo

logren quienes sólo resuelven los trabajos prácticos sin asistir a clase

En alusión a la presencia en clases otro docente explica:

No es lo mismo, nunca va a ser lo mismo, en comparación con aquel alumno que efectivamente vino en la primera mitad del año. Yo busco la participación en clase, los divido en grupos para que hagan actividades y luego entre todos hagamos una puesta en común, salen conversaciones muy interesantes que no se pueden recuperar con una pequeña tarea fuera de la escuela.

Lo anteriormente aludido da cuenta de que las/os docentes problematizan las situaciones de enseñanza entendiendo que, frente a la asistencia intermitente, se dificulta poder priorizar la calidad del aprendizaje para “que comprendan lo que fueron viendo” y “que les sirva para el afuera”. Sin embargo, muchas/os docentes no encuentran alternativas de estrategias que decaigan sólo en “ponerse al día” copiando la carpeta o el “copiado” de actividades. Una docente indica:

Yo les aclaro a mis alumnos desde un principio cuando se ausenten por comparendo, visita o lo que sea, les digo el tema que estamos viendo y les pido que copien en su carpeta lo que hacemos. Si no lo entienden solos o tienen dudas yo se los explico.

Otra docente relata:

Más allá de las inasistencias que los excede como el comparendo y demás yo creo que también la presencia regular se intensifica cuando los alumnos encuentran el sentido del esfuerzo que se les pide, porque el aprendizaje siempre conlleva un esfuerzo. Y a veces el docente está más preocupado acerca del cómo llevar adelante la clase y no del por qué y del para qué.

Asimismo, en referencia a la discontinuidad de los estudiantes en la asistencia una docente reflexiona:

Todos los docentes la contemplamos (la discontinuidad de los estudiantes) y se intenta resolverla. Lo que pasa es que se da por situaciones muy distintas con estudiantes muy distintos. Frente a la discontinuidad, los ingresos, los egresos, y las desapariciones temporarias por distintas razones; habría que hacer algo entre todos para que los pibes puedan continuar en la escuela, pero aprendiendo de verdad. Yo creo que una salida a esto es el trabajo con los propios pares. Lograr trabajar juntos.

Se observa que frente a las particularidades del contexto sería importante poder garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes, montando una estructura con instancias de apoyo que garanticen el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta estructura podría ser pensada entre diversos agentes del sistema educativo con el objetivo de aportar ideas y generar acuerdos que favorezcan la educación democrática.

Las y los docentes van utilizando distintas estrategias a nivel individual frente a la asistencia discontinua de los estudiantes. En algunas oportunidades, esta problemática es punto de partida para reflexiones sobre lo realizado en el aula buscando alternativas de trabajo que retoman los temas abordados en clases anteriores de manera grupal o individual. Asimismo, la discontinuidad en algunos casos se identifica en el sostenimiento del encuadre de la clase. Una docente afirma:

Muchas veces planifico la clase para trabajar determinado contenido y me pongo contenta porque en el aula tengo varios alumnos, muchos que por ejemplo no venían hace rato y no puedo dar la clase como la pensé porque los chicos me cuentan que tuvieron problemas y necesitan que los escuche.

Por diversos motivos, entre los que pueden mencionarse las situaciones conflictivas protagonizadas por los estudiantes en relación con el establecimiento penitenciario, las propuestas de enseñanza planificadas para un determinado momento tienen que ser pospuestas debido a que los estudiantes plantean en el aula situaciones personales para que las y los docentes los escuchen y les den su opinión. Lo mencionado ilustra que el juego entre las prescripciones curriculares y las decisiones docentes incide en la organización y desarrollo de la enseñanza flexibilizando, a su vez, el régimen de evaluación.

Gran parte de las y los docentes entrevistadas/os coinciden en que tienen en cuenta varios aspectos al evaluar, atendiendo al contexto: la asistencia a clases, la participación en clase, y a colaborar en lograr en conjunto el objetivo de esa clase en particular. Un docente indica: “la evaluación para mí está en la predisposición del estudiante hacia la materia, y la participación en la clase. Esos son los elementos más importantes que yo tomo para la evaluación y la acreditación”. Asimismo, una docente alude “por supuesto que para evaluarlos tengo en cuenta la producción de los trabajos prácticos y el conjunto de las actividades que propongo y ellos realizan, pero también valoro la participación y el interés que demuestran en clase por aprender”. En lo relatado se ilustra cómo el docente asume la vulnerabilidad del estudiante y trabaja con ella. Estos aspectos centrales que valoran las y los docentes no están consolidados formalmente en los documentos oficiales.

En alusión a los instrumentos para evaluar, las y los docentes en su mayoría aluden a que no se utilizan exámenes en formato tradicional sino trabajos prácticos con formato de cuestionario. Algunas/os docentes mencionan la evaluación de algunos temas de su materia con la realización de un examen escrito con carpeta abierta. Tanto los criterios como los instrumentos de evaluación son pensados desde la perspectiva de cada docente. La evaluación parece aportar determinadas soluciones que permiten garantizar la trayectoria de los estudiantes en la escuela, aunque no siempre lo haga en términos de calidad de los aprendizajes.

En resumen, las formas de organización institucional, las condiciones institucionales, la organización de la enseñanza enlazan a la educación y la escolarización, tensionando decisiones adoptadas en el nivel central del sistema

educativo, con un complejo enlace de prácticas y sentidos de los distintos agentes del ámbito educativo en contexto de encierro, donde se advierte la incidencia de la institución penitenciaria.

La Continuidad Pedagógica en pandemia

En relación a la Continuidad Pedagógica en pandemia la directora, los preceptores y las y los docentes mencionan un primer momento caótico al inicio de la pandemia, no sólo en relación a la organización de la escuela, sino también por cuestiones vinculadas a la institución punitiva y sus posibles consecuencias en un contexto de encierro.

Un preceptor señala: “En un principio todo fue un desastre. En una de las unidades la escuela se utilizó como hospital. Lo educativo no podía contemplarse en un primer plano”.

Lo relatado por el preceptor deja en evidencia que durante la pandemia lo educativo quedó relegado; sin embargo, consideramos que de acuerdo a los relatos del cuerpo docente los agentes del sistema penitenciario nunca ubican a la educación en un primer plano.

También se hace referencia en las entrevistas a la incertidumbre que hubo al comienzo respecto de cuánto se extendería la suspensión de clases presenciales y las dificultades que esto trajo para la planificación de acciones. Una docente menciona: “entre las y los docentes nos comunicábamos comentándonos el miedo que la situación nos daba”. Aquí, nuevamente se advierten canales informales de comunicación que regulan las prácticas docentes.

Existe cierta dificultad para diferenciar, al recordar, lo sucedido en 2020 y en 2021. Según la mayor parte de las personas entrevistadas, la pérdida de continuidad fue muy significativa: en la cárcel, la virtualidad no funcionaba, en un principio casi no hubo comunicación entre estudiantes y docentes. Una docente indica: “lo virtual no fue posible de emplear con los alumnos”

En referencia a la comunicación institucional, entre equipo directivo y docentes se utilizaron principalmente los grupos de WhatsApp y también se organizaron reuniones por zoom en las cuales se pusieron en discusión estrategias y recursos pedagógicos antes de que llegaran a la escuela resoluciones que indicaran cuáles eran

los contenidos prioritarios que debían darse y cómo evaluarlos. Una docente indica: “encontrarnos todos en un zoom fue muy tranquilizador, nos apoyábamos mutuamente”. Las y los docentes entrevistadas/os afirman que durante la pandemia realizaron una búsqueda constante de estrategias y recursos; hubo varias reuniones virtuales para pensar en equipo. Sin embargo, en relación a los encuentros por zoom entre el equipo directivo y las y los docentes, una docente menciona “trabajo en 7 escuelas, me fue muy difícil coincidir en los horarios pautados para las reuniones del penal”.

Según la directora, se utilizaron variadas estrategias para sostener la continuidad pedagógica. La comunicación se inició con los coordinadores educativos, quienes a su vez entregaban a los alumnos o a las referentes educativas de los pabellones esencialmente los cuadernillos que provenían del Ministerio de Educación. La directora menciona que esta tarea no fue sencilla, hubo muchos agentes del servicio que se contagiaron y por momentos se dificultó la posibilidad de acercarse a los estudiantes.

Con relación a los materiales utilizados, algunas/os docentes refieren al uso de cuadernillos enviados por el Ministerio, otras/os a insumos preparados por ellas/os mismas/os. En relación a los primeros, una docente menciona: “en muchos casos, los alumnos que recibían el cuadernillo no sabían qué tenían que hacer o no comprendían las consignas, por lo cual no realizaban las actividades, las resolvían con muchos errores, o bien se los completaba algún compañero de celda”. Al parecer, los contenidos de los cuadernillos resultaban complejos para ser resueltos de manera autónoma por los estudiantes. En muchos casos se organizaron por pabellón o por celda para completar las actividades solicitadas y las resolvieron de manera colaborativa entre compañeros. Se destaca el rol de las y los referentes de los pabellones en la articulación con docentes y coordinadores de escuela. Se advierte nuevamente la emergencia de la informalidad que termina organizando la formalidad. Aunque la posibilidad de uso de teléfonos celulares en los establecimientos de encierro punitivo agilizó la comunicación, la mayoría de las y los estudiantes utilizaban los datos para comunicarse con las familias; o en algunos casos, sólo se les permitía su uso dentro de las celdas, donde muchas veces no contaban con señal.

Las y los docentes coinciden en que el equipo de conducción y los preceptores trabajaron intensamente; se encargaron del retiro y entrega de los materiales e intentaron hacer un seguimiento de los estudiantes.

Con relación a los materiales con los que se trabajó y a las formas de entrega, hay respuestas diversas. Gran parte de las y los docentes comentaron que en un principio se repartían los cuadernillos diseñados por la coordinación de Contextos de encierro; en un momento dicha entrega fue realizada por el personal del servicio con firma de las y los estudiantes “contra entrega”. Los cuadernillos los corregía algunos docentes que colaboraban en esa tarea. Como no podía entrar al penal, las y los docentes con el equipo directivo se reunían en la casa de una docente cuyo domicilio es cercano a la escuela y en el patio de la casa se distribuían los cuadernillos para corregirlos. En 2021, las y los docentes confeccionaron cuadernillos con actividades y los imprimieron para hacerlos llegar a los alumnos. Refieren que el personal del servicio los entregaba, algunos estudiantes los devolvían y se corregían. Un docente refiere a la dificultad de estudiar en los pabellones señalando que no es un espacio preparado para estudiar porque hay música, ruidos, mucha gente, en algunos casos nadie que explique.

Acerca del retorno a clases presenciales, un docente entrevistado señala que se realizaron acuerdos entre colegas ya que “la pandemia en la cárcel fue muy difícil”, y se acordó tratar de recuperar lo que se perdió: “primero fue el vínculo, ahora vamos por los contenidos”. En relación con la vuelta a clases presenciales, varias personas mencionan como dificultad el ausentismo docente, mayor que otros años, ya sea por dispensas, por problemas de salud, o por cargos que quedaron sin cubrir.

Un hecho importante destacado como sumamente positivo es la legalización de la tenencia y uso de celulares dado que facilita el contacto con las familias, los abogados, el acceso a información y el envío de documentación. Una docente subraya que “la presencia de celulares tranquiliza a quienes están presos desde muchos aspectos”, y en el contexto de pandemia, “el celular favoreció a la comunicación”.

La pandemia dejó en evidencia la fragilidad del sistema educativo en las cárceles. Los agentes del servicio penitenciario fueron los que mediaron en la entrega y devolución del material educativo y para ello hicieron intervenir a personas privadas de libertad reconocidas como referentes de los pabellones donde se alojan los estudiantes. Asimismo, dejó en evidencia las situaciones de “múltiples pobreza” de

los estudiantes. Esta concepción de la pobreza trasciende las situaciones ligadas con las condiciones materiales de existencia y permite visualizar otras, como sostienen Sirvent:

(...) las múltiples pobrezas: la pobreza de protección; la pobreza de participación social y política frente a los procesos de “no decisión” del poder político, y de inhibición del crecimiento del movimiento popular (cooptación, internismo, clientelismo) y el deterioro de las tramas sociales; la pobreza de pensamiento crítico como consecuencia de la imposición del “pensamiento único. (Sirvent et al, 2006, p.13)

En resumen, se puede observar que las políticas en acción se entrelazan en las instituciones a través de la interacción de las personas. Esto supone reconocer la importancia de las relaciones de poder y de los intereses que movilizan diversos actores con desiguales capacidades de imponer sus definiciones e interpretaciones de “lo que está en juego”. En este sentido, “la puesta en acto de la política” en tanto proceso de traducción reflexivo, creativo y situado por parte del equipo directivo y el cuerpo docente del CENS estudiado evidenciaron aspectos relevantes de la dinámica institucional.

El escenario en el que se va trabajando la arquitectura del proyecto de enseñanza, pone en evidencia que la directora ha podido generar la construcción de una autoridad democrática en base al respeto y la circulación de la palabra. Un aspecto significativo que hace a la gestión es la importancia que tiene que la directora esté en la escuela para dar respuesta a los imprevistos que se puedan generar especialmente asociados con cuestiones relativas a la seguridad. Sin embargo, a pesar que la función directiva trasciende la dimensión burocrática y administrativa se encuentran pocas evidencias de la gestión pedagógica y una de sus limitantes se asocia a que los equipos de conducción no están conformados en su totalidad por falta de cargos a cubrir.

Otro aspecto a destacar es que la estructura y dinámica organizativa de la escuela limitan las posibilidades del trabajo colaborativo docente y sus procesos de comunicación advirtiéndose modos de comunicación informal utilizando el WhatsApp. A esto se suma que las y los docentes tienen cargas horarias dispares y por

lo general trabajan en varias escuelas. Por su parte, desde la consolidación del calendario escolar en la institución hasta la estructuración de los horarios semanales, parece claro que el tiempo en la escuela es organizado de modo uniforme.

Por último, se observa que las prácticas de la institución penitenciaria inciden en la dinámica educativa fundamentalmente en la regulación de los tiempos escolares reduciéndolos muchas veces en nombre de la seguridad. Los tiempos escolares se acotan, la asistencia intermitente y la matrícula fluctuante que implica el ingreso de estudiantes en el transcurso de casi todo el ciclo lectivo. Estos aspectos mencionados inciden en la organización de la enseñanza y dejan en evidencia que para garantizar la continuidad pedagógica, parte de la labor de las y los docentes consiste en planificar propuestas y poner en práctica recursos que tengan en cuenta estas particularidades. En suma, la pandemia demostró que la posibilidad de la virtualidad fue una instancia facilitadora para el encuentro del equipo directivo y las y los docentes, pero para los alumnos dejó en evidencia y profundizó la exclusión y vulnerabilidad en que se encuentran.

Capítulo VI. La “inclusión educativa” y sus sentidos

*“La educación como práctica de la libertad,
al contrario de aquella que es práctica de la
dominación, implica la negación del hombre
abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo,
así como la negación del mundo como una
realidad ausente de los hombres”*

(Freire, 1970, p. 74)

La heterogeneidad de sentidos en los relatos docentes en torno al concepto de “inclusión educativa”

Consideramos que, en el contexto actual, aparecen cada vez con más fuerza discursos negacionistas de los derechos humanos. Más que nunca es necesario afirmar que la educación es un derecho que cuenta con el reconocimiento de las Naciones Unidas asentado en las normativas internacionales que establecen los compromisos de los Estados al respecto. Como mencionamos en el capítulo IV, las políticas educativas reconocen el derecho irrenunciable de jóvenes y adultos/os a iniciar y dar continuidad a sus trayectorias escolares produciendo aprendizajes y creando lazos sociales significativos de reconocimiento, valoración y cuidado, con impacto en sus trayectorias de vida. No obstante, consideramos que el derecho a la educación es una realidad que se presenta disociada entre el cumplimiento formal y el efectivo.

El concepto de inclusión, en los últimos años, se ha erigido en la categoría estrella de toda política social y programas educativos elaborados por organismos internacionales –esencialmente UNESCO, UNICEF- pretendiendo revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores sociales vulnerables. Su uso generalizado intenta promover “prácticas inclusivas” así como conformar “instituciones inclusoras”, presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas. Así, hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, además de ser historizables es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados. De todos modos, la idea no es denunciar a la escuela pública, ya que es una institución que debemos seguir

defendiendo como proyecto político, por su función social y, además, por ser la que constituye un tipo particular de experiencia: la experiencia escolar (Sinisi, 2010).

Ahora bien, esta experiencia escolar se ve permeada por políticas educativas, sentidos y prácticas. Por lo tanto, la problematización de las políticas públicas educativas en contexto de encierro da cuenta de un espacio de legitimación de imaginarios y símbolos que propician una identidad colectiva, debido a que todo colectivo humano crea, en su interacción, un sistema de relaciones materiales y sociales asentado en un modo de interpretación del mundo constituido por esquemas organizadores que definen las coordenadas de lo pensable en esa sociedad o institución. En palabras de Castoriadis, estos esquemas organizadores son denominados “significaciones imaginarias sociales”. Imaginarias, porque dependen de la creatividad, son productoras de identidad, aquello por medio de lo cual los individuos son producidos como individuos sociales capaces de participar en el hacer y en el decir de ese colectivo. Operando en lo implícito, conservan lo instituido, pero también conllevan la potencialidad instituyente. Por lo tanto, los imaginarios sociales, actúan como magmas de significaciones compartidas entre los sujetos que cohabitan en una sociedad, permitiendo su cohesión y haciendo posible su continuidad (Castoriadis, 1983).

Los imaginarios instituidos en una sociedad se concretan en los postulados de su normativa legal y son transmitidos intersubjetivamente por medio de procesos de comunicación, entre los que se encuentra la educación. Por lo tanto, a lo imaginario lo entendemos como un fenómeno socio-cultural y es ahí donde indagamos los sentidos y propósitos hegemónicos que subyacen en las concepciones sobre el derecho a la educación en los sujetos privados de libertad y las representaciones que surgen acerca de determinadas nociones como son la escuela, alumna/o, docente y demás referencias de las instituciones educadoras.

La ley 26.206 en su artículo 4, y en el capítulo 12 regula, específicamente, la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, afirmando que “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”. Asimismo, la ley mencionada (26.206) es explícita al disponer la educación de las personas privadas de la libertad en la órbita del sistema educativo apartando a la

educación de la concepción de tratamiento, avanzando sobre un terreno al que nunca se había abordado plenamente sostenido por principios y pactos superiores. Fue dictada en un contexto de políticas públicas expansivas en el área de educación y pensada como una herramienta que apartaba el lenguaje criminológico del educativo. Argentina al incorporar a la educación en contextos de encierro como una de las modalidades del sistema educativo, aportó al reconocimiento de un espacio escolar y de un sector de la población olvidado y completamente excluido dentro del discurso de los Derechos Humanos, en donde el derecho a la educación se presenta como la llave al conocimiento de otros derechos y posibilita el desarrollo integral de las personas.

Ahora bien, siguiendo a Ball (1989), sostenemos que el campo de la política educativa posee mediaciones -no lineales, sino más bien reticulares- que se establecen en ese recorrido entre los planos macro políticos y micro políticos en tanto ciclo continuo. Lejos de pensarse este proceso de transformación en términos de implementación lineal de una política educativa, la perspectiva teórica adoptada para el análisis ha permitido acercarse a los modos en que los actores escolares “se dejan escribir por” y, al mismo tiempo “escriben la política” en sus actuaciones cotidianas. Se destaca así, el carácter procesual y contextualizado de todo proceso de transformación educativa, reconociendo que estos operan siempre en escenarios institucionales que son, por definición, diversos y complejos. En este sentido, se advierte la concepción de la política como discurso y como texto; es decir como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputas en torno a los significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido; así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas” (Tello y Mainardes, 2012, p.18). Lo mencionado exhibe a la educación como un campo político en disputa en el que los conceptos, que en apariencia generan consenso, cobran sentidos diferenciales en función de las prácticas como también de los posicionamientos políticos que los enuncian.

Las políticas educativas significan el sentido de la escolarización en estos ámbitos y proponen las tareas del cuerpo docente, de donde se derivan las nociones de inclusión educativa que revelara las lógicas que anidan, fomentando la defensa de los

derechos ciudadanos o la perspectiva basada en la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia. Por lo tanto, en línea con la búsqueda del sentido que subyace a los fundamentos de las políticas públicas acerca de educar en contextos de encierro, se aloja la indagación acerca del conjunto de valores y creencias alrededor de los cuales se teje la pertenencia a la sociedad. Esta idea está en relación con la posibilidad democratizadora de la escuela en términos de acceso al conocimiento socialmente reconocido como válido y de enriquecimiento del propio capital cultural. Como expresa Dussel “un elemento central para definir la inclusión y la exclusión es cómo se conceptualizan la identidad, la diferencia, y cómo y a través de qué mecanismos y técnicas se establecen y operan los límites entre ellas” (2004, p.308).

En un intento por precisar lo que entiende el cuerpo docente del CENS seleccionado por la noción de inclusión, aparecieron varios sentidos en los que se evidenciaron algunas tensiones. Tanto a la hora de intentar especificar con definiciones a qué se refieren con inclusión, como cuando nombran experiencias y prácticas educativas, se observa que la inclusión aparece en la voz del equipo directivo y el cuerpo docente como una preocupación constante. A continuación, se desagregan distintos sentidos que fueron mencionados por las y los docentes vinculados a la caracterización de una escuela inclusiva y a la indiscutida premisa de “democratizar la escuela en la cárcel”; los mismos, en primer lugar, se enumeran y posteriormente se desarrollan:

- 1- La escuela es inclusiva dadas las particularidades de lo institucional y las de los sujetos que alberga
- 2- La escuela es inclusiva cuando hace esfuerzos por hacer ingresar y permanecer a las personas en situación de vulnerabilidad.
- 3- La escuela es inclusiva cuando está sostenida por normativas precisas en relación con el contexto educativo.
- 4- La escuela es inclusiva al ser ofrecida “la misma escuela para todos”
- 5- La escuela es inclusiva porque estimula procesos normativos de institucionalización en sectores vulnerables

6- La escuela es inclusiva si la educación está enlazada con aprendizajes significativos

1- La escuela es inclusiva dadas las particularidades de lo institucional y las de los sujetos que alberga

En relación a este tópico un docente menciona: “la inclusión comienza en la medida que estamos educando en un contexto muy dificultoso a personas vulnerables”. La escuela de nivel secundario para jóvenes y adultos recibe sujetos que han circulado previamente por diversos espacios escolares, muchos de ellos con complejas trayectorias educativas y de vida y con diferentes vínculos y sentidos construidos con relación a la escuela (Paroncini, 2014). Asimismo, una docente relata que entiende que la “inclusión se da cuando la escuela invita a participar a personas jóvenes y adultas que estuvieron fuera del sistema educativo”. En la misma línea un docente agrega “cuando se coloca una escuela en un contexto donde hay personas que han cometido delitos de distinta naturaleza aparece la verdadera inclusión”.

Consideramos, siguiendo a Danani (2009), que, en el campo de aplicación de una política pública, en nuestro caso de dimensión educativa, la definición de la población destinataria tiene un impacto muy fuerte en las acciones de gestión. Una variable fundamental en el modelo de gestión es el principio de mérito o de merecimiento ya que define el campo de aplicación de una política al asumir la definición de población destinataria de las políticas. El principio de mérito puede asumir contenidos político-culturales, ideológicos o filosóficos e incidir en nuestro caso en las prácticas docentes. Es necesario destacar que no hay que hacer nada para merecer la educación, sino que debería formar parte del repertorio de aspiraciones del conjunto de la sociedad. El valor de la educación es incondicional, no puede estar condicionado a los méritos, sino que debería formar parte de las bases de la sociabilidad.

Para que la adopción de un enfoque de derechos en el diseño de una política pública no sea sólo de carácter declamativo exige la presencia de instituciones que realmente se encarguen de su implantación con la finalidad de evitar el peligro reconocido por Abramovich y Pautassi (2006), en términos de que quienes utilizan el

concepto de enfoque de derechos en forma parcializada, vaciándolo de significado, promueven nuevas formas de institucionalidad que nada tienen que ver con la garantía de los derechos.

En gran parte de los relatos de docentes, aparece la importancia casi central que los estudiantes encuentran en la escuela principalmente un lugar de contención, que los exima de estar mucho tiempo en los pabellones. Una docente subraya:

Los pibes cuentan que hay pabellones en los que se vive de una manera muy complicada, de los que se complica salir para venir a la escuela. La escuela es el espacio de contención, se trabaja lo humano desde la escucha, el compañerismo, el trabajo en grupo, más allá del tema que se trate siempre es un espacio de contención, un espacio en el que estamos todos contenidos.

En la misma línea de argumentación un docente alude a la escuela como refugio y “el desafío cotidiano porque nos encontramos con personas con historias muy complejas”.

Para algunas/os docentes la escuela es inclusiva porque da lugar a personas que están excluidas de la sociedad. Un docente relata: “los chicos dicen que en la escuela se sienten diferentes. Yo creo que la mayoría vienen a tratar de cambiar su historia y la escuela le da una nueva oportunidad”. En la misma línea, un docente sostiene:

Los chicos son otros luego de hacer un año de escolaridad. Ni te digo cuando viene un pibe a primer año que muchas veces no sabe ni donde está parado. A fin de año es otro pibe. La escuela los contiene, los hace reflexionar, los reeduca.

Esta acepción deja entrever una concepción de escuela como reparadora, con posibilidad de reinsertar a los excluidos de la sociedad. Consideramos que estudiar en la cárcel implica recuperar el derecho a la educación habilitando un espacio que rompe con la idea de ocupante que remite a la idea de “galpones” (Lewkowicz, 2003) para abrir una posibilidad diferente que sale de la lógica del tratamiento resocializador e

instala lógicas alternativas al encierro, al castigo y la exclusión de las personas privadas de su libertad.

Un docente indica:

Yo creo que la inclusión se trata de que los pibes que estaban desbarriados tengan un lugar en la escuela para que se les enseñen nuevos modos de encarar su vida, que puedan reeducarse y volver a la sociedad con otro chip que les dé una nueva oportunidad.

Siguiendo a Cunill Grau (2010), consideramos que un abordaje integral de restitución de derechos que reconoce situaciones de vulneración, fundamentalmente para algunos sectores, implica asumir un posicionamiento que trascienda una idea de “compensación” de carencias-deficiencias de esos mismos sectores a través de las políticas sociales y un no reconocimiento de la incidencia de procesos históricos, económicos y culturales en la configuración de las situaciones de vida de los sujetos. Del otro lado queda entonces el ideal de la rehabilitación, la reeducación y la reinserción social, el cual no pudo dar verdaderas respuestas a esta problemática compleja, considerando a las personas objetos destinatarias de medidas de intervención y curación.

2- La escuela es inclusiva cuando hace esfuerzos por hacer ingresar y permanecer a las personas en situación de vulnerabilidad

En este tópico emergieron relatos que vinculan la noción de inclusión con la necesidad de resolver determinadas problemáticas del contexto. De este modo, muchas/os docentes entrevistadas/os aluden a “los cupos educativos” mencionando que una de las problemáticas principales en los últimos años deriva de la superpoblación de las cárceles, lo cual trae aparejada la falta de espacio y un deterioro de las condiciones de vida en los establecimientos de encierro punitivo. Este hecho se ve reflejado en las escuelas, en donde el cupo y los espacios educativos se han tornado insuficientes. Un docente menciona “son muchos los inscriptos en la escuela y lamentablemente sólo podemos darles lugar a algunos”. En la misma línea una docente relata “varios de mis alumnos me piden por favor que hable con la directora

para que pueda hacer ingresar a un compañero del pabellón, pero la mayoría de las veces les tengo que decir que no hay lugar”.

Algunas/os otros docentes vinculan a la inclusión con la problemática de “los traslados”. Un docente dice:

Estudiar en la cárcel se hace muy difícil para los pibes cuando los trasladan. Imaginate que si es difícil conseguir cupo a principio de año para entrar a la escuela cuando los trasladan pierden muchas chances de poder entrar a la escuela del nuevo penal. Muchos se entusiasman de haber encontrado lugar en la escuela y de repente los trasladan. Yo sé que la mayoría no logran seguir estudiando.

Otra docente relata:

Creo que la inclusión implica el acceso y permanencia en la escuela y cuando se traslada a un pibe eso no se cumple. El pibe queda a la buena de dios. Si tiene suerte consigue un lugar en la escuela si no queda boyando perdiendo el tiempo que podría utilizar para avanzar en sus estudios.

Se sugiere revisar la posibilidad de que los traslados de quienes estudian se realicen entre los meses de diciembre y junio (como máximo), de modo que no se vea afectada la escolaridad. No obstante, cabría ver de qué modo zanjar la discontinuidad de las trayectorias cuando los traslados son inevitables. Algunas/os docentes mencionaron la importancia de contar con un Registro de trayectorias educativas y sugirieron que, al no contar con un registro propio, puedan acceder al Legajo Virtual de Internos (LVI) con el que cuenta el servicio penitenciario (además de datos penales, el mismo incluye aspectos relativos a las trayectorias educativas y laborales) sólo a la sección referida a la información educativa. De ese modo, se podría contar con información actualizada respecto de los tramos educativos cursados y aprobados.

Las problemáticas mencionadas aluden fundamentalmente a la inclusión educativa en cuanto acceso material a la escuela y de algún modo hacen referencia a

las trayectorias educativas, pero sin implicar la atención a las condiciones pedagógicas. De este modo en los relatos de algunas/os docentes la inclusión queda vinculada a garantizar el ingreso y la permanencia de los alumnos privados de la libertad en la escuela, restringiendo el sentido de la inclusión a la idea de “estar en la escuela” sin llegar a interpelar la selección de los contenidos escolares o las estrategias didácticas.

La escuela como ámbito colectivo, particularmente en los contextos de encierro donde cobra fundamental importancia el espacio para lo escolar, cuenta con el aula tanto como espacio material, como también estructura comunicativa configurando un lugar con un sentido primordial donde se da “la corporeidad de lo cotidiano y la materialidad de la acción, que son la base de la heterogeneidad humana y de la reciprocidad, forma primordial de la comunicación. Pues aún atravesado por las redes de lo global, el lugar sigue el hecho del tejido y la proxemia de los parentescos y las vecindades” (Barbero, 2004, p. 268). Es ahí donde se da el encuentro plasmando las distancias simbólicas y concretas entre las y los sujetos, sostenidas por prácticas pedagógicas comprendidas como un tipo particular de relaciones que se constituyen en contextos comunicativos donde se produce y reproduce cultura, incluso donde a veces pareciera que la escena pedagógica “desarticulara por un instante” el panóptico generando un espacio de potencial emancipación. Consideramos que la premisa de habitar el aula para hablar del mundo, no es una ironía sino la clave que explica buena parte del desarrollo intelectual. En este quiebre, el uso de los espacios o la definición misma del contexto espacial en que se sitúa la tarea cumplen un rol central.

Una docente menciona “en el penal entre un año y otro podés ver como la escuela impacta en los pibes en sus gestos, en su forma de hablar, en su expresión corporal y en su forma de pensar algunas cosas”. Otra docente indica: “los chicos entran a la escuela y son otros, dejan lo tumbero de lado”. Advertimos que las y los docentes vinculan a la inclusión educativa con varios aspectos, pero las cuestiones que atañen a problematizar la calidad de los aprendizajes parecieran quedar en un segundo plano. Tal como señala Feldman, aunque podamos formular intenciones de replantear los propósitos de la escolaridad, es en términos de logros de aprendizaje cómo se dirimen muchos de los problemas de inclusión/exclusión. No se acepta como argumento educativamente legítimo que mantener personas jóvenes y adultas en las escuelas sea un propósito suficiente –más allá que en las prácticas reales este propósito

tenga vigencia principal. La pobreza de los aprendizajes que promueve la escuela no constituye un buen ejemplo de democratización (Feldman, 2008).

3- La escuela es inclusiva cuando está sostenida por normativas precisas en relación con el contexto educativo.

En este tópico surgen diferentes sentidos en referencia a la inclusión. Los relatos dan cuenta de ausencias concretas que impiden una verdadera condición para que la escuela sea inclusiva. En referencia a los documentos oficiales que llegan a la escuela, gran parte de las y los docentes indican que a diferencia de otras modalidades hay ausencia de políticas educativas que orienten la atención de la compleja realidad de la población joven y adulta en contextos de encierro. Un docente indica:

No hay acompañamiento de marcos normativos en lo pedagógico ni en lo institucional. Nos tenemos que adaptar a situaciones de los estudiantes en contextos de encierro a partir de nuestra propia experiencia, no hay otra.

Otra docente menciona:

Necesitamos normativas que sean específicas para contextos de encierro. La mayoría de lo que llega nada tiene que ver con nosotros, cuando tenemos una jornada y tenemos que desarrollar un tema nos da bronca porque parecemos extraterrestres.

Algunas/os docentes mencionan la “coexistencia de planes de estudio en el nivel secundario”. Las dificultades inherentes a la educación de jóvenes y adultos se acentúan en los contextos de encierro por dificultades relativas a la coexistencia de diversos planes de estudio (según una de las personas entrevistadas, conviven actualmente 17 planes), lo que implica, en algunos casos, diferencias en la cantidad de años de cursada (pueden ser de 3 o 4 años en Secundaria). Se asocian a lo aludido, dificultades en términos de equivalencias y asignación del año de estudio que corresponde cursar a cada estudiante cuando ingresa a la escuela. Coincidimos que “se

trata de un tema estructural clave a ser considerado”. Así, una docente menciona;

Trabajo en dos escuelas de contextos. Las dos tienen orientaciones distintas. Cuando trasladan a un pibe es un lío bárbaro. Las políticas educativas deberían tener coherencia sabiendo que esto de los traslados es una constante en estos contextos.

Otra docente indica:

Antes dependíamos de escuela media, creo que en el 2018 o por ahí cambiamos de media a adultos. Esto hizo que pasemos de tener una escuela de cuatro años a tres. Sacar un año significa mucho. Hay profes que estuvieron de acuerdo porque dicen que facilita que los chicos tengan un título, pero yo creo que más años de educación es darles más recursos para cuando salgan a la calle. De todos modos, necesitamos contención que llegue a la escuela acerca de cómo acompañar a estos chicos en la educación. No es lo mismo dar a adultos afuera que acá adentro. Es muy distinto.

Sin embargo, una docente enfatiza:

Yo doy en CENS afuera y para mí es lo mismo. Son todas personas. Yo no diferencio si están o no privados de su libertad. Yo los trato con respeto y recibo respeto. Cuando mis colegas dicen que no hay normativa específica para educación en contextos yo les digo que no es necesario. Vuelvo a decir, son personas adentro y afuera de la cárcel.

Consideramos que un aspecto importante para garantizar la inclusión educativa en contextos de encierro es contar con documentos oficiales que se enmarquen en la especificidad de la modalidad y deje de ser un espacio vacante dentro del sistema educativo. En este sentido es importante distinguir entre inclusión y homogeneización

de la diversidad sociocultural, es decir, incluir no implica desconocer las diferentes situaciones y contextos de vida, por el contrario, es importante reconocerlas para poder accionar en consecuencia y no trabajar sobre imaginarios que son contrastantes con la práctica concreta.

4- La escuela es inclusiva al ser ofrecida “la misma escuela para todos”

Algunos/as docentes entrevistadas/os cuando aluden a la inclusión hacen referencia a los contenidos educativos, entendiendo que deben ser los mismos para todos los alumnos. Consideramos que las leyes de obligatoriedad escolar recuperan no sólo “todos en la escuela” sino “en la misma escuela”. De ahí que surja la homogeneidad como garantía de la igualdad y ésta como equivalente de la inclusión. En muchos casos, un sistema escolar que propone trayectorias escolares iguales y preestablecidas para todos produce “fracaso escolar”.

Tanto desde las instituciones de formación docente como desde la propia práctica en las instituciones educativas, las y los docentes suelen responder todavía hoy al modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de la modernidad clásica. La educación era entendida como instrucción o traspaso de saberes, siguiendo las exigencias sociales y culturales. El acento estaba puesto en el contenido, siendo un contenido social y hegemónicamente establecido. Un modelo que sabemos que está en crisis y que demanda revisiones y reconfiguraciones (Terigi, 2005). Entre otras cosas, este modelo fundacional suponía la posibilidad de educar a través de escuelas idénticas en contextos diversos, y proponía la formación de maestros y profesores para trabajar en sistemas estructural y metodológicamente homogéneos durante toda su vida.

Algunas/os docentes indican que la inclusión implica que todos logren los mismos aprendizajes, pero sin considerar estrategias didácticas distintas. Una docente indica:

Para mí la inclusión significa enseñarles a todos del mismo modo. Yo tengo muchos años en la docencia y la experiencia me enseñó que hay determinados modos de explicar los contenidos que no fallan. Si el pibe viene a la escuela, aprende.

Un docente alude a su falta de tiempo dentro del aula para poder enseñar lo mismo de distinto modo. Así menciona:

Lamentablemente al no tener una matrícula estable no tengo el tiempo suficiente para explicarles a los alumnos que no entienden el mismo contenido, pero de otra manera. Bastante lo que tengo que hacer al volver una y otra vez a dar el mismo tema. Yo creo que de todos modos eso es inclusión.

Algunas/os otras/os docentes indican que la inclusión es que todos logren los mismos aprendizajes, pero con la posibilidad de llevar adelante estrategias didácticas diferentes. Un docente subraya:

Al ser pocos en el aula puedo dar un contenido y detenerme a ver si lo pudieron comprender. Si veo que hay algún alumno que no lo entiende intento explicárselo de otra manera.

Pareciera que desde esta perspectiva se pone a la enseñanza en el centro, enfocada en algunos casos en sostener las mismas estrategias y en otros en generar condiciones y desarrollar estrategias diferentes para que todos aprendan lo mismo. Consideramos que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; no se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos. Asimismo, si bien las y los docentes de algún modo se replantean el “cómo” enseñar para llegar a todos, no se plantean el “qué”, por lo que avizoramos que no se pone en cuestión aquello que habría que aprender. Siguiendo a Dussel, quizás de una manera menos explícita, la “inclusión” queda asociada a la tradicional tendencia homogeneizadora de la escuela en el sentido de formar parte de un “nosotros” constitutivo de una “identidad escolar” por contraposición a un “ellos”, los diferentes, los excluidos (2004). La cuestión de la homogeneidad tiene tras de sí una equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización (Dusell, 2004), sin embargo, en un contexto de expansión de la matrícula escolar, con la implantación de la obligatoriedad del nivel medio, y bajo el mandato de la inclusión, quizás no sea tan

cierto que los problemas de desigualdad social se atiendan adecuadamente con una oferta formalmente homogeneizadora (Feldman, 2008).

De este modo, se advierten mayormente en los relatos de las y los docentes sentidos consolidados en coincidencia con una cultura endogámica de las escuelas y las instituciones de formación que no favorecieron la posibilidad de plantearse preguntas o ensayar respuestas vinculadas a la espacialidad y temporalidad de las escuelas, tanto desde el ámbito de las prácticas docentes como de la gestión institucional. Entendemos que es necesario centrar la atención en aquello que la escuela brinda, en qué se enseña, cómo se enseña y qué se aprende en las escuelas. Nuevamente remarcamos que, aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; para favorecerla habría que trabajar sobre el “qué”. No se trata de tomar de manera automatizada lo que un currículum prescribe; es necesario contextualizarlo en función de las características de las escuelas y las comunidades, y de los intereses, necesidades y demandas de los estudiantes.

El desafío reside aquí en construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos que se encuentran privados de la libertad, debido a que ofrecer la misma escuela para todos no lo entendemos como igualitario, sino injusto. El discurso de la educación compensatoria se inscribe en esta lógica. Se necesita romper con la homogeneidad de la propuesta educativa.

5- La escuela es inclusiva porque estimula procesos normativos de institucionalización en sectores vulnerables.

Algunos/as docentes entrevistadas/os cuando aluden a la inclusión hacen referencia a la Ley de Estímulo educativo.

Un docente menciona:

La ley establece, como estímulo para los internos, la disminución de la pena por ciclo educativo cumplido. Esto contiene el respeto a la persona, la dignidad humana y la reinserción social de las personas detenidas.

Además, está comprobado que a mayor educación disminuye la reincidencia en el delito. Para mí eso es inclusión.

En la misma línea otra docente indica: “La Ley de Estímulo les da la oportunidad de reducir la condena en base al esfuerzo y el estudio siendo un enorme beneficio para ellos”.

En este punto nos detenemos para dejar en claro nuestra posición. En contraposición al art 2 de la ley N° 24660 donde se reconocía que la persona privada de su libertad ambulatoria podía ejercer todos los derechos no afectados por la condena, la reforma, que habilita la consideración del estímulo educativo para reducir la condena, abre la puerta a su excepción al advertir que la reglamentación de la ley puede limitar alguno de estos derechos. Por lo que entendemos que este esquema normativo sigue habilitando la vieja práctica penitenciaria en la que muchas veces un derecho se termina convirtiendo en un "beneficio" que puede ser otorgado o no. De este modo, “el beneficio” puede ser utilizado como moneda de cambio en el contexto de privación de libertad (Paroncini, 2014).

Una docente menciona “la mayoría de los chicos viene por un beneficio en su causa y luego se quedan porque les gusta la escuela”. Otro docente indica:

!¿Cómo no voy a entender que los internos se anoten en la escuela con el objetivo de reducir su pena?! Lo bueno de esto es que una vez en la escuela se enganchan y les termina gustando y aprenden. El tema es que no todos los que quieren anotarse en la escuela pueden hacerlo. Este mundillo tiene movimientos que uno no conoce

La escuela en contextos de encierro, como ya mencionamos, funciona a modo de una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación (Blazich, 2007). De este modo, se puede comprender que la

relación del servicio penitenciario con la escuela dentro de la cárcel es muy compleja. Si bien hubo avances en términos de acceso a la educación en las prisiones, el derecho a la misma, muchas veces, queda en manos de la decisión del personal penitenciario que lo utiliza como premio o castigo.

Cuando el contexto normativo se había encauzado en la dirección de favorecer un proceso que indicaba que el complejo penitenciario debía compartir espacios y población con otras áreas de gobierno, ocurrió que el campo penal reconoció en su propia ley (de ejecución) una transformación de la política educativa. Así, (como ya expresamos en apartados anteriores), se sancionó la Ley de Ejecución tras las reformas de esta “Ley de Estímulo” la cual aclara en el artículo 137 que el nivel de instrucción será certificado por las autoridades educativas y penitenciarias haciendo ingresar a la burocracia penitenciaria en funciones estrictamente educativas, como así también hace el art 139 al mencionar que "los créditos y logros educativos" serán plasmados en el legajo penitenciario volviendo a mezclar la idea de tratamiento penitenciario con el comportamiento como alumna/o.

Finalmente, según el artículo 140, las personas privadas de su libertad que aprueben los años de ciclos lectivos avanzarán más rápidamente en las fases progresivas previas a su libertad condicional (de un mes a cuatro meses según tipo de estudios y materias aprobadas). Es decir, que quien no apruebe estará más tiempo detenido que aquellos que aprueben. Pero todo premio en tiempo de encierro implica a la inversa un castigo para quien no cumpla esa condición, con lo cual premiar un éxito es castigar un fracaso.

Siguiendo a Morris (2011) ningún tratamiento ni proceso de cambio puede considerarse voluntario ni efectivo bajo este esquema de coacción encubierta. Sometido al encierro, para toda persona encarcelada el mundo se ordena, binariamente: afuera o adentro; preso o en libertad. La problemática mencionada, desdibuja al rol docente debido a que ya no se trata únicamente de una relación de enseñanza unida a la confianza necesaria para poner en marcha el vínculo educativo; de ahora en más la/el docente debe evaluarlo y en función de ello ayudará a que salga antes o no, volviendo a prácticas correspondientes al modelo correccional (Gutierrez, 2012). De lo anteriormente mencionado, se advierte que la idea del derecho a la educación involucra un escenario de disputa en el que los distintos actores poseen posiciones

disímiles sobre este concepto. Además, las arenas de disputa se cristalizan o estabilizan a medida que conquistan o pierden legitimidad, y logran convertirse en los sentidos predominantes accediendo a recursos, sanción oficial y finalmente, a la fuerza de la ley y de la política pública.

Asimismo, una docente relata “un día entró a mi aula el coordinador educativo y dijo “vengo a buscar a un interno” a lo que yo le respondí, “acá no hay internos hay alumnos”. La organización del personal docente, la estructura de las clases, su contenido y la lógica arquitectónica del espacio donde se desarrollan sería importante que esté diseñada en función del objetivo educativo y no del objetivo penitenciario; que en ese espacio y durante el tiempo de la clase, el/la “interno/a” deja de ser tal y comienza a ser “alumna/o”, la autoridad ya no la tiene el guardia, sino que como en todo espacio educativo, el maestro/a o profesor/a está a cargo de la clase debido a que solo puede ser docente, y estar allí para encargarse del objetivo educativo y finalmente, que jurídica y judicialmente el derecho a la educación (del preso) esté protegido y garantizado por los mecanismos que protegen y garantizan el derecho a la educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2010)

6- La escuela es inclusiva si la educación está enlazada con aprendizajes significativos

Algunas/os docentes relatan que la educación inclusiva recupera los saberes cotidianos y los conocimientos populares para ponerlos en diálogo con los saberes de la disciplina que abarca su materia. Un docente menciona “para mí la inclusión implica hacer atractiva a la clase, hablar mucho con los alumnos para conocer sus intereses y sus experiencias para luego elegir los contenidos”. Las y los docentes articulan el concepto de inclusión con el uso de diferentes criterios para ajustarse a los intereses de los alumnos en el tiempo disponible de clase: como “seleccionar lo básico” de los contenidos de la planificación, y valorar “la utilidad” del conocimiento del campo disciplinar a enseñar, para los estudiantes según “el contexto de vida” y “su futuro educacional y/o laboral”. Consideramos que ese conocimiento básico muchas veces puede ser entendido como aquel conocimiento “que le permite al sujeto poder cuestionar el por qué y el para qué de los hechos o los fenómenos y le brinde posibilidad de relacionar los procesos inmediatos y mediatos” (Lorenzatti, 2007, p.

23). Sin embargo, en el relato de algunas/os docentes aparece la primacía de la “utilidad” en términos instrumentales como sentido orientador de la enseñanza. De este modo un docente afirma:

Muchas veces pienso el para qué darles a los estudiantes que vienen de traslado algunos temas ya dados que siento que no les sirven para nada. Creo que en determinadas ocasiones para que los alumnos no pierdan tiempo los contenidos, se tendrían que hacer más ágiles.

Lo relatado por el docente evidencia que la enseñanza es también un problema político ya que la didáctica está vinculada a un proyecto político más general “acerca de la producción y circulación social del saber” (Terigi, 2007, pp.192-93) que, por acción u omisión, incluye el proyecto de sociedad que se aspira a construir. Se observa que en ese entorno social especializado que constituye la escuela las y los docentes se esfuerzan por producir una enseñanza y un aprendizaje diferentes de otros posibles (Terigi, 2010, 2020). En su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales no se trata simplemente de crear currículum contrahegemónicos para sectores subordinados. Se trata de poner en cuestión un currículum hegemónico centrado en marginar otras formas de organización del conocimiento, integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas y que ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas (Connell, 1993). Lo anteriormente mencionado da cuenta de que el currículum es producto de las relaciones sociales existentes y cuenta con la capacidad de promover toda la comprensión de la cultura y de los intereses de los participantes.

El currículum como construcción histórica y social, como proyecto cultural que responde a intereses y a una concepción del mundo y del hombre es un asunto de disputa. La justicia curricular que propone Conell (1993) supone una estrategia de “inversión de la hegemonía”; el pasaje de una estrategia compensatoria y defensiva a otra universalizadora. De este modo, la gestión curricular, encarada desde la perspectiva de la justicia curricular, debe propiciar la capacidad de las personas de

comprender el mundo en el que viven y actuar sobre él. Esto implica contextualizar el currículum, construyendo una propuesta curricular que exprese las características e intereses de todos los grupos que conforman la sociedad, no sólo de los que conforman la comunidad educativa y, especialmente, de aquellos cuya situación es más vulnerable. Se trata de respetar las condiciones y culturas propias, de potenciarlas y también de permitir aprender del otro y con el otro. De esta forma, podremos avanzar en la promoción de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades más plurales.

Concebir la educación como proceso y práctica social, va en línea con la problematización de la cuestión curricular con la finalidad de complejizar la idea distributiva del conocimiento. Al respecto, Connell al considerar la justicia en educación conjuntamente con el tema del currículum propone tres principios:

- a. Cambiar de punto de partida para encarnar los intereses de las personas menos favorecidas; reconocer la variedad de desigualdades (género, clase, raza, etnia...). Se debe incluir en el currículum la parte generalizable del currículum tradicional y garantizar a todos el acceso a los métodos y descubrimientos científicos.
- b. Se trata de elaborar un “currículum inclusivo” que incluya y valore experiencias sociales diversas y desde diferentes puntos de vista.
- c. Pensar los criterios de ciudadanía participativa y de contrahegemonía juntos, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen desigualdad.

En resumen, los currículos pueden ser injustos si codifican como cultura autorizada la de los sectores específicos de la población, y si desautorizan las perspectivas de los menos favorecidos. De ahí que enfatizamos que para garantizar la inclusión educativa la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo a los menos favorecidos.

En el cuadro que se presenta a continuación se detallan los sentidos de la inclusión según las y los docentes entrevistadas/os.

Imaginarios	Sentidos preponderantes
1- La escuela es inclusiva dadas las particularidades de lo institucional y las de los sujetos que alberga	Escuela como espacio de contención: -la escuela es inclusiva porque da lugar a personas que están excluidas de la sociedad -concepción de escuela como reparadora
2- La escuela es inclusiva cuando hace esfuerzos por hacer ingresar y permanecer a las personas en situación de vulnerabilidad.	Escuela como espacio de acceso y permanencia: -importancia de “los cupos educativos” - problemática de “los traslados”
3- La escuela es inclusiva cuando está sostenida por normativas precisas en relación con el contexto educativo.	Escuela como espacio sostenido por normativas que regulan las prácticas: -ausencias de normativas concretas que impiden una verdadera condición para que la escuela sea inclusiva - ausencia de políticas educativas que orienten la atención de la compleja realidad de la población joven y adulta en contextos de encierro. -coexistencia de planes de estudio en el nivel secundario
4- La escuela es inclusiva al ser ofrecida “la misma escuela para todos”.	Escuela como espacio de enseñanza de contenidos homogéneos. Concepciones contrapuestas: -por un lado, que todos los estudiantes logren los mismos aprendizajes con las mismas estrategias didácticas. -por otro lado, que todos los estudiantes logren los mismos aprendizajes, pero ensayando caminos diferentes
5- La escuela es inclusiva porque estimula procesos normativos de institucionalización en sectores vulnerables	Escuela como espacio de fractura con lo punitivo: -oportunidad de reducir la condena, pero donde se incorpora la fuerza de la lógica penitenciaria
6- La escuela es inclusiva si la educación está enlazada con aprendizajes significativos	Escuela como espacio de enseñanza significativa: -recuperan los saberes cotidianos y los conocimientos populares para ponerlos en diálogo con los saberes de la disciplina que abarca la materia enseñada

Nota: Elaboración propia

Lo anteriormente señalado ilustra que las políticas educativas significan el sentido de la educación dentro de contextos de encierro y proponen las tareas del cuerpo docente. Sin embargo, se advierte que las y los docentes al elaborar una interpretación movilizan el curso de las significaciones produciendo poder. Esto implica que en la interacción de significados el movimiento no sólo pueda ser legitimador de un orden simbólico, sino que accione como fuerza creativa que

posibilite la transformación del orden social. Asimismo, las distintas formas en que las y los docentes entiende la noción de inclusión educativa implica efectos en sus prácticas de la enseñanza, avances o retrocesos, ampliaciones o limitaciones y, sobre todo, concepciones que se sostienen en un marco más abarcativo o restrictivo acerca del derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Estas construcciones simbólicas diferenciales movilizan sentidos que dan cuenta de “visiones del mundo” evidenciando que la educación es un campo político en disputa en el que los conceptos, en este caso el de inclusión, asumen sentidos diferenciales. Por lo tanto, entendemos que en línea con la búsqueda del sentido que las y los docentes le otorgan a la noción de inclusión en la educación en contextos de encierro se aloja el conjunto de valores y creencias alrededor de los cuales se teje la pertenencia a la sociedad.

Capítulo VII. Las identidades docentes

“La igualdad es condición en la medida en que su declaración instituye una nueva relación con el saber, creando la posibilidad de un saber allí donde la distribución de los lugares no proveía ninguna... La igualdad es producción en la medida que la nueva disposición del saber haga existir un lugar de igualdad que no existía anteriormente...Este anudamiento de las dos funciones hace de la igualdad el acontecimiento por excelencia”.

(Badiou, 2013, pp. 248-249)

Los enlaces entre lo normativo y lo contingente

En las complejas relaciones del entramado que conlleva el proceso de apropiación y “traducción” de las políticas educativas que “llegan a la escuela” en contextos de encierro como también en sus matrices particulares y núcleos discursivos del cuerpo docente, el concepto de identidad/identidades es revelador al permitir indagar en el análisis de las adscripciones identitarias de las y los docentes. Hall sostiene que las identidades son de carácter plural debido a que “(...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posicionamientos diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (2003, p. 17). Por tal motivo, elegimos referirnos a adscripciones identitarias con el objetivo de no caer en concepciones que transforman los procesos identitarios en esferas cerradas y parcelarias.

De los relatos de las y los docentes se advierten diferentes sentidos acerca de la inclusión educativa que evidencian construcciones imaginarias que potencian identidades en disputa debido a que ocupan campos que no son solamente teóricos o del discurso, sino que también implican prácticas políticas. De ahí que, en las argumentaciones de las y los docentes acerca del sentido de la inclusión y las motivaciones de sus prácticas cotidianas además de apuntar a crear estrategias para solucionar lo impredecible del hacer, mediadas por la relevancia de la influencia de la institución penitenciaria, se pueden observar diferentes tipos de acción e intervención que comparten un campo de disputa ideológico, político y pedagógico que supone diferentes posicionamientos y enfoques respecto de la educación escolarizada, de la enseñanza y el aprendizaje, de la producción de conocimiento pedagógico, del sentido de la participación.

En la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares (Landesmann, et al ,2009) entendemos que prevalecen, por un lado, imaginarios que dan lugar al sostenimiento de las jerarquías y, por otro lado, a la impronta democratizadora. El posicionamiento político e ideológico que las y los docentes tienen acerca de la educación y la sociedad en general también se expresa en los enfoques pedagógicos con el que llevan adelante sus prácticas profesionales.

A continuación, confeccionamos dos núcleos de sentido, donde se pueden indagar las adscripciones identitarias docentes en torno a los sentidos que adquiere la participación de los estudiantes en la educación escolarizada; y la producción de conocimiento pedagógico relacionado a la enseñanza y el aprendizaje. En esos abanicos de sentido se puede observar como las y los docentes adscriben sus identidades, por un lado, a un modelo de educación tradicional en el que prevalece la idea de sujeto deficitario al que le falta “algo”; mientras, por otro lado, se subraya la noción de sujeto al que lo asiste un derecho dando cuenta de distintos modelos sociales. Desde la perspectiva abordada en la presente investigación, la escuela deja de ser neutral, se convierte en un espacio político donde anidan lógicas que fomentan la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia o la defensa de los derechos ciudadanos.

1- El primer núcleo de sentido: la participación de los estudiantes en la educación escolarizada.

Se observa que parte de las y los docentes entrevistados resaltan la importancia de la escuela como espacio de contención de personas excluidas de la sociedad donde la participación queda vinculada a garantizar el ingreso y la permanencia de las personas privadas de su libertad, pero se restringe el sentido de la participación a la idea de “estar en la escuela”. Una docente indica:

Yo siempre le digo a mis colegas que prefiero que el pibe venga a la escuela para que se haga persona, eso es lo principal. Después que aprenda cuando pueda el contenido de las materias; cuando esté en la calle va a tener otra oportunidad.

En los relatos de las y los docentes, las indiscutidas premisas de “democratizar la escuela” que se pregona en los discursos sobre la inclusión educativa como un derecho, se enfrentan en la vida cotidiana con una institución escolar históricamente excluyente, diseñada para preparar sólo a una parte de la población. Estos docentes adscriben sus identidades profesionales a un modelo societal tradicional que enarbola mecanismos asistenciales que contribuyen a sostener procesos de integración de los grupos subordinados, tradicionalmente excluidos de las políticas públicas. Una docente relata:

La escuela les da la oportunidad porque por sobre todas las cosas les enseña valores. Yo les digo a mis alumnos si afuera te comportas bien y te esfuerzas vas a lograr salir de la situación en que estás. Es simple.

Siguiendo a Rinessi, en este modelo tradicional la ecuación contempla las nociones de meritocracia, reglas del mercado, oportunidades y la educación ciudadana remite a la tradicional idea de un ciudadano que “vota bien” y se comporta “bien” (2016). Asimismo, se constatan identidades docentes que exaltan actitudes motivacionales orientando su tarea docente al cambio de conducta de los estudiantes a partir del “acompañamiento” de situaciones y “charlas” enlazadas a vivencias personales y consejos de vida. Así, una docente indica:

Me parece más importante darles ánimo, incentivarlos diciéndoles que ellos también pueden y así darle lugar más a la charla que a la clase porque para mí es más importante darle lugar a la persona y a sus problemas.

En la misma línea otra docente relata “yo intento inculcarle valores, charlo mucho con ellos”. Se advierten identidades docentes que desplazan de sus relatos las fundamentaciones pedagógicas de sus prácticas. En referencia a los sentidos de la inclusión se observa el reconocimiento de la desigualdad vinculado al rezago educativo que se intenta “compensar” con la meta escolar enlazada al acceso y la permanencia en la escuela, como si la inclusión fuese beneficiosa per se (Sinisi, 2010).

Esto comprende la ruptura del imaginario que daba cuenta de un proyecto común revelando una lógica que se basa en la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia. Asimismo, esta afirmación advierte una definición de la población destinataria (Danani, 2009) que impacta en el proceso de enseñanza aprendizaje bajo una mirada meritocrática y compensatoria en la que las cuestiones que atañen a problematizar la enseñanza, los aprendizajes y las trayectorias escolares quedan en un segundo plano. Una docente menciona:

Ser docente en contextos de encierro implica un compromiso muy fuerte con el alumno porque son pibes que no tienen nada y muchas veces ni visitas tienen. Yo comienzo siempre la clase preguntándoles cómo están, cómo se sienten, si están bien en el pabellón y eso me lleva gran parte del tiempo en el aula.

Se observa como algunas/os docentes adscriben sus identidades profesionales a un modelo tradicional en el que el Estado se reserva un rol asistencial o caritativo, donde en definitiva el derecho a la educación pasa a ser un privilegio. El sentido reproductor de la desigualdad implicaba la mera inserción o reinserción de las personas privadas de su libertad en un sistema expulsivo.

Un docente afirma:

Todos los temas los llevo para que los pibes pongan en duda las formas que se relacionaron afuera, hablamos mucho de sus situaciones personales, y yo trato de aconsejarlos para que curen sus errores y empiecen a tener una vida más sana.

Estas personas que al acceder a la escuela se transforman en alumnos siguen estando “afuera de un adentro” que es la institución escuela. El ideal de la rehabilitación, la reeducación y la reinserción social que considera a las personas privadas de libertad como destinatarias de estrategias que vinculan la educación con la curación, es sabido que no pudo dar verdaderas respuestas y lejos está de garantizar el derecho a la educación. El acceso y la permanencia a la escuela sin aprendizajes

significativos deja entrever una concepción idílica de una escuela reparadora de los males que la sociedad no logra mitigar.

El concepto de inclusión que aparece con intensidad a partir del año 2004 en los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006, es significado por las y los docentes de la institución educativa estudiada como el lugar donde “deben estar” las personas privadas de su libertad que no terminaron sus estudios secundarios. En consiguiente, la concurrencia de estos jóvenes y adultos a las aulas en contextos de encierro desafían la idea de inclusión de las y los docentes tensionando su concreción. Una docente menciona:

Hay pibes que vienen a la escuela y parecen zombies, no hablan, no hacen nada. Yo no les voy a regalar la nota. No tengo problema que vengan a clase, pero como es imposible trabajar con ellos, yo trabajo con los que pueden y quieren mejorar, con los demás es tiempo perdido.

Para que la adopción de un enfoque de derechos en el diseño de una política pública no sea sólo de carácter declamativo exige la presencia de instituciones que realmente se encarguen de su implantación con la finalidad de evitar el peligro reconocido por Abramovich y Pautassi (2006), en términos de que quienes utilizan el concepto de enfoque de derechos en forma parcializada, vaciándolo de significado, promueven nuevas formas de institucionalidad que siguen la impronta de la compensación que nada tienen que ver con la garantía de los derechos.

En referencia a la convivencia democrática en la escuela, las y los docentes entrevistadas/os adscriben a distintos posicionamientos. Por un lado, los relatos de algunos docentes dan cuenta de prácticas arraigadas en un modelo posliberal que rompe con el modelo tradicional y donde el ser parte de la escuela implica asumir la complejidad de la vida social, reconocer los conflictos e intervenir para construir un marco de confianza de manera que ese común se sostenga y se amplíe siempre enmarcado en un trabajo pedagógico ligado al enseñar y aprender enfatizando los

valores democráticos, solidarios, dialógicos y de justicia social. Así, un docente menciona:

En clase trabajamos a partir de los contenidos de mi materia las relaciones entre nosotros, los intercambios y los conflictos. Esos contenidos los llevamos a la práctica en el aula y lo hacemos extensivo también afuera.

A su vez, se registran adscripciones identitarias docentes vinculadas al modelo tradicional que enarbola lo disciplinar y la sanción como elementos predominantes para el sostén de la convivencia. Estos roles y funciones van en línea con la lógica punitiva de la institución penitenciaria y de algún modo no rompe con la representación que liga a la persona privada de libertad con un preso más que con un alumno. Una docente menciona:

Estoy muy atenta al comportamiento dentro y fuera del aula. Nunca me olvido que son personas que cometieron delitos y uno nunca sabe cómo pueden comportarse frente a las exigencias de la escuela. Si veo algo fuera de lugar se lo comento a la directora y si no a alguien del servicio.

El esfuerzo de directivos y docentes por aportar condiciones de posibilidad para garantizar las trayectorias de las personas privadas de la libertad en la escuela, como, por ejemplo, frente a la problemática de los traslados y la asistencia intermitente, no siempre es reflejada en términos de aprendizajes significativos, lo que hace que se manifiesten tensiones en la convivencia de lógicas democráticas e inclusivas con las meritocráticas y selectivas. Estos procesos de ampliación de la obligatoriedad escolar, que ya se habían iniciado con la Ley Federal de Educación y que impactaron en la educación de adultos adquieren, desde ese momento, una nueva dimensión al responder a problemas provenientes de otros espacios del sistema de educación.

La asistencia a la escuela, es una problemática donde también se observan adscripciones identitarias docentes a modelos diferentes. Sabemos que el modo de

organización institucional incide en las prácticas docentes, sin embargo, los sentidos que los docentes le atribuyen a sus prácticas potencian sus intervenciones. Los docentes que adscriben sus prácticas al modelo posliberal asumen la asistencia como un aspecto formativo y mediante el desarrollo de experiencias pedagógicas en el día a día escolar, la convierten en un contenido a enseñar. Así una docente indica:

En contextos de encierro la asistencia de los alumnos es un tema muy importante a considerar porque ellos faltan mucho. Yo en las clases hablo mucho de la importancia de aprender junto a los otros, a sus compañeros y a los docentes.

En contraposición, los docentes que adscriben al modelo tradicional entienden la asistencia como un elemento de control. Un docente indica:

Soy considerado con las inasistencias, pero si no vienen a la escuela yo no puedo hacer nada. Como tengo todo registrado yo les advierto que el que falta mucho va a quedar afuera. No soy yo sino las reglas de juego.

Resulta interesante esta visión de institución rígida cuando se analiza lo que está prescripto y lo que se hace por tradición. Lo relatado por el docente parece anclar en una idea de escuela sobre la cual se puede operar poco porque todo está “preformateado”, donde las inasistencias reiteradas no son objeto de trabajo o de abordaje socio-pedagógico a los fines de no interrumpir las trayectorias educativas.

Un docente menciona:

Es muy difícil que logren aprender con lo poco que vienen a la escuela, yo no quiero que la escuela sea un como sí donde los docentes nos hacemos los tontos para que los alumnos sigan pasando de año sin saber nada, no estoy de acuerdo con eso.

En referencia a los bajos logros de los aprendizajes es razonable considerar que trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso

escolar, generan una base endeble para afrontar los aprendizajes requeridos. La cuestión es, como siempre, si hemos de considerar esta base endeble una responsabilidad individual de los estudiantes con cuyas consecuencias deben enfrentarse, o un producto del sistema que éste debe proponerse mejorar.

A pesar del aparente cambio de paradigma, Brusilovsky y Cabrera señala que aún no parece haberse consolidado una propuesta alternativa viable capaz de poner en marcha políticas de atención a grandes masas de población con rezago educativo (2005). Todo este proceso aún inconcluso implica un mecanismo de construcción conceptual y política que supone poner en debate la idea misma de inclusión, trascendiendo la idea de compensación y apartándose del sentido reproductor que significaba la mera inserción o reinserción de la población joven y adulta en un sistema hegemónico. Una docente subraya:

Me parece que aún en contextos de encierro no se ha entendido que los alumnos tienen derecho a estar en la escuela para aprender. Muchos docentes creen que tienen plena libertad en el aula y en vez de enseñar contenidos les hablan de cualquier cosa, desde sus temas personales hasta religión les enseñan. Eso es humillarlos.

El relato de la docente deja entrever la necesidad de supervisar determinadas prácticas con el fin de que las mismas sean sostenidas dentro del aula para que los alumnos puedan acceder al conocimiento socialmente reconocido como válido y de enriquecimiento del propio capital cultural. Una docente menciona:

El preso cuando entra a mi aula es un alumno. Cuando viene el servicio a buscar a uno de mis alumnos y me dice que viene a buscar a un interno yo le digo que yo estoy enseñando por ende no hay internos sino alumnos. Yo en mi aula doy clases, mis alumnos lo saben.

La inclusión con aprendizajes pone el acento en los estudiantes. En ese marco el trayecto escolar está sostenido por el acceso, la permanencia y el egreso de la escuela

con apropiación de saberes y experiencias significativas, vinculados a los fines de la educación secundaria. Otra docente sostiene:

Dentro de mi aula yo hago que los chicos participen de distinto modo en la escuela, desde organizar entre todos la búsqueda de material en biblioteca a repartir las fotocopias, organizar lecturas y compartir opiniones y aunque sean distintas puedan ser escuchadas con respeto. Para mí todo esto es parte de la educación que les da seguridad para seguir adelante con sus estudios.

La democratización educativa conlleva la justicia social. Esto implica la necesidad de promover la participación de todos en la vida institucional, así como de relaciones más igualitarias en la escolarización común. Implica también, la superación de prácticas institucionales y pedagógicas que nieguen la concreción del principio de ciudadanía. Esto da lugar a pensar que algunas/os docentes cuentan con adscripciones identitarias vinculadas al modelo societal posliberal que entiende que el derecho a la educación no es solo al acceso sino a aprender y avanzar, a tener garantizada la continuidad pedagógica en tanto se asegure el cumplimiento efectivo de la jornada escolar y la atención pedagógica de los estudiantes, a recibirse en un plazo razonable, lo que implica no ser humillado. La educación como derecho y no como privilegio conmueve representaciones muy establecidas y un modo de pensar que entiende que la educación es para pocos. Siguiendo a Rinessi, esta visión ha naturalizado las jerarquías y diferencias. La naturalización es ideología y esa ideología es inaceptable (2016).

En varios de las y los docentes citados, encontramos una mirada crítica del sistema hegemónico liberal/neoliberal, esto es, redefinen los sentidos que adquiere la participación de los estudiantes en contextos de encierro, pensándolos cómo sujetos de derecho en tanto ciudadanos. Es en esas prácticas donde emergen sentidos que tienen que ver con modelos de pensamiento y acción, que discuten parámetros tradicionalistas, poniéndolos en diálogo con los que promueven la inclusión.

2- El segundo núcleo de sentido: la producción de conocimiento pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje

El CENS -como ya mencionamos en el capítulo V- posee características de escolarización que conservan la gradualidad, la anualización y la simultaneidad, condiciones propias del proyecto escolar que se encuentran criticadas y en estado de transformación pero que aún persisten. Se observa que estas condiciones evidencian adscripciones identitarias docentes a un sistema tradicional que está basado en una serie de prácticas profesionales y en saberes propios que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de los estudiantes (Terigi 2010). Por lo que advertimos que prevalece en las y los docentes una didáctica tradicional que más allá de reconocer la diversidad de alumnos en la escuela, no rompe con la expectativa atrapada en la categoría trayectoria teórica que expresa la configuración de los itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.

En los comienzos de la escuela secundaria argentina, “la manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla” (Dussel, 2004, p. 308). El imaginario social construido a fines del siglo XIX estaba consolidado en la conformación de un “nosotros” dando cuenta que “la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad” (Dussel, 2004, p. 308). La “inclusión” es asociada a la tradicional tendencia homogeneizadora de la escuela, con su equivalencia discursiva que equipara igualdad y homogeneización (Dussel, 2004). Coincidimos con Terigi (2010) cuando realiza una crítica a la idea finalista de equidad y en su análisis señala que, partiendo de un reconocimiento de la desigualdad que se debe compensar, la política de la equidad conduce al planteo de una educación básica, de unas competencias básicas, de unos estándares comunes a todos. Sin embargo, esta idea no es suficiente para el reconocimiento de la alteridad; lo cual es indispensable para lograr una educación realmente democrática e igualitaria.

Asimismo, observamos identidades docentes que adscriben a modelos que proponen coordenadas con diferentes posicionamientos pedagógicos. Mas allá que estas concepciones no se encuentran en estado puro, observamos que prevalecen dos

posicionamientos. Por un lado, encontramos al docente facilitador que trabaja con las potencialidades de los alumnos transformándose en un docente que acompaña y guía el desarrollo de capacidades individuales. Por otro lado, encontramos al docente emancipador que adscribe sus prácticas con un horizonte pedagógico donde más allá de la consideración de la diversidad de su alumnado entiende a la educación como derecho social que va en línea con la restitución de “lo común”, como se retoma en párrafos siguientes.

Siguiendo a Bernstein (1993), comprendemos que las prácticas pedagógicas son productoras de efectos en diversos planos, inscriptos en relaciones complejas que van desde el nivel situado en las interacciones y las subjetivaciones hasta procesos sociales más amplios, como son los efectos sobre las identidades, sobre las tramas de afectos, sobre los cuerpos mismos y las conductas. De ahí que las prácticas pedagógicas comprendidas como un tipo particular de relaciones que se constituyen en contextos comunicativos producen y reproduce cultura, incluso a veces pareciera que la escena pedagógica “desarticulara por un instante” el panóptico generando un espacio de potencial emancipación.

En referencia a “lo común” en los orígenes del sistema educativo y del trabajo docente en nuestro país, “lo común” estuvo asociado al presunto carácter “universal” de la escuela y a su tendencia homogeneizadora, a partir de la cual se asume su carácter inclusivo y se afirmaba la equivalencia entre aquella y la idea de igualdad (Dussel, 2004; Southwell, 2006). La escuela era “igual para todos” porque supuestamente trataba a todos de la misma manera y a ellas debían acceder todos por igual. Lo común fue, así, entendido como lo mismo (Terigi, 2008). La definición de este común supuso la producción de diferencias, jerarquías, negaciones y exclusiones (Diker, 2008), tanto de sujetos como de contenidos culturales. Pero en este estudio entendemos a lo común como esa referencia básica en tanto conocimiento socialmente reconocido como válido y de enriquecimiento del propio capital cultural. En consiguiente consideramos que el docente facilitador supone una identidad que establece un fuerte quiebre del imaginario que había estructurado la escolarización moderna como un proyecto societal común asentado en la responsabilidad estatal y colectiva (Braslavsky, 1986).

El trabajo docente que asume la tarea de “acompañamiento” de trayectorias escolares como individuales, articula sus prácticas a los modos en que los discursos

pedagógicos dominantes habían hilvanado los sentidos de la escolarización y de la enseñanza con premisas de corte liberal-mercantil. En esta línea argumentativa, una docente enfatiza:

Voy trabajando principalmente con los alumnos que me van respondiendo. Hay alumnos muy capaces en los que yo reconozco que van a poder progresar porque cuando salgan van a poder conseguir un trabajo o quien te dice hacer algún emprendimiento personal. Son chicos que les da la cabeza.

Se observan tensiones y hasta contradicciones con respecto al eje central de la modalidad que es la articulación con el mundo del trabajo. Es muy clara la finalidad que establece la Ley Nacional de Educación (Ley N°26.206) para la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones, a saber, la de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Sin embargo, hay docentes que reducen el trabajo al empleo, mientras que otros subordinan la lógica económica a la lógica política, entendiendo que la formación del trabajador es también formación del ciudadano.

Ahora bien, en referencia a la igualdad el carácter “nacional” y “provincial” de las leyes -para mayores referencias ver capítulo IV- intenta aportar algo del orden de lo común. Asimismo, la igualdad también aparece como un principio general de la educación y como fin de las acciones (Saforcada y Vassiliades, 2011). De acuerdo con la discursividad oficial, el modo de construir igualdad es restituir el lugar de lo común y lo compartido, a través de la transmisión a las nuevas generaciones de los saberes y experiencias que constituyen el patrimonio cultural nacional y universal. Sin embargo, encontramos identidades docentes que recortan sentidos anclándose en mecanismos de reproducción hegemónica. Por un lado, hay docentes que rompen el imaginario compartido que da cuenta de un proyecto en común pregonando prácticas con lógicas particularistas que profundizan su dilución. Así una docente afirma:

Los docentes tenemos que darle una dirección a las clases para que les sirvan a los chicos en el afuera. Yo siempre pienso en contenidos

útiles y descarto cosas que no les van a servir para conseguir un trabajo. Todo lo que sume para que se puedan sumar a la sociedad de hoy en día que es tan cambiante, bienvenido sea.

De lo anteriormente mencionado se evidencia la reorientación del curriculum que hace la docente hacia las demandas del mercado. Asimismo, en algunas/os docentes se advierten adscripciones identitarias a un modelo societal de orden neoliberal. Lo público como espacio homogéneo y asociado a la igualdad se ve resignificado en pos de la incorporación de criterios de la lógica de mercado orientado al acceso a capacidades entendidas como fundamentales: con la finalidad de construir una sociedad preparada para el futuro donde el desarrollo social, individual, económico y cultural depende del acceso a capacidades fundamentales por parte de todos los miembros de la sociedad, este imaginario supone que la justicia educativa descansa sobre el logro de capacidades fundamentales comunes tomando en cuenta – de forma inespecífica– culturas y estilos de aprendizaje de los alumnos; allí reside la única alusión a lo común, es decir, en las “capacidades fundamentales comunes” en los alumnos. (Vassiliades,2014).

Como ya hemos mencionado, la contextualización de la institución escolar puso en evidencia que el tiempo áulico se erige como un problema central. La discontinuidad en la asistencia sumada a la heterogeneidad de edades, las llegadas tarde y las salidas anticipadas de clase por alguna razón vinculada a la institución penitenciaria y la diversidad de trayectorias educativas y escolares, hacen que muchas veces se haga dificultoso sostener el encuadre de la clase. A su vez, la matrícula es cambiante y se desgrana permanentemente. En este marco de experiencias escolares de baja intensidad las respuestas pedagógicas requieren, conocer estas diferencias y comprender sus consecuencias porque resulta estratégico generar propuestas que puedan resolver mejor la difícil ecuación entre el menor tiempo de asistencia e instrucción, y el logro de los aprendizajes básicos del currículo (Terigi, 2010). De las entrevistas se desprende que gran parte de las y los docentes orientan y reorientan sus prácticas, pero el límite lo impone la gramática escolar con sus rigideces.

En consecuencia, se evidencia con mucha intensidad que la homogeneización se manifiesta como un rasgo del propio método de instrucción. Esto se ve en las tablas

de horarios y materias, contenidos mínimos, y en el ir a ciertos ritmos para todos. La perspectiva de las trayectorias muestra que estas condiciones son unas dentro de una gama de posibilidades y que tienen marcados efectos en los recorridos que los sujetos pueden hacer. El concepto de trayectorias sirve para interrogar las cuestiones pedagógicas de la escolarización que hacen que unos supuestos atributos personales de los sujetos -la lengua que habla, la edad que tiene, el interés que puede tener en unos contenidos y no en otros- se conviertan en factor de riesgo educativo para el propio sujeto, que si solo miramos lo estructural se explica determinantemente, si solo miramos lo subjetivo se mira según la acción de los sujetos y que Terigi (2009) suma las condiciones pedagógicas de la escolarización. En consecuencia, más allá de las estrategias de las y los docentes existe un sistema que imprime determinadas limitaciones debido a su "tecnología institucional".

Coincidimos con Cecilia Braslavsky (1986) cuando explica que la escuela es la mayor tecnología de la modernidad. En un principio, rompió el monopolio de la educación generando un acto revolucionario al hacer que los sistemas culturales (los dos sistemas simbólicos emblemáticos de la escuela: la escritura y la numeración tienen capacidad de transformar nuestro modo de conocer el mundo) dejen de estar bajo la impronta de los grupos dominantes y estén al alcance de millones de personas. A esta primera ruptura del monopolio le sigue otra que es mucho más amplia en la medida que se determina la obligatoriedad, la masificación de la escuela, va cambiando el sentido de la escolarización y lo que la gente debe saber para vivir en sociedad. El currículum de 1904, organiza el proceso de transmisión. Hay una tensión en la búsqueda de la igualdad todo a todos y cierta economía de esfuerzos. Esto se resolvió con una tecnología institucional: organización por edades (edades teóricas), enseñanza simultánea lo mismo a todos al mismo tiempo, organización de conocimiento por asignatura y la repitencia como única forma de reagrupamiento, como invento generalizado en la medida que alguien no aprende al ritmo que la escuela lo establece.

Terigi (2010) señala que la experiencia que lleva a todos a hacer lo mismo cuando todos somos distintos no funciona. Por tanto, los conceptos que se sostienen desde el siglo XIX como el aprendizaje monocrónico, es decir, secuencias unificadas de aprendizaje donde todos siguen un ritmo pautado brinda un saber profesional, saber pedagógico por defecto que actúa naturalizando determinadas condiciones para

aprender que se entienden como “naturales”, cuando en verdad son condiciones artificiales generadas por el propio sistema y van ligadas a expectativas de lo que debería ser un alumno de cierta edad, expectativas del ritmo de avance en tal contenido, expectativas de los docentes sobre lo que deberían saber los alumnos. Con todo, esto construye una mirada y da lugar a muchas de las decisiones prácticas. Así indica un docente:

La realidad es que hay alumnos que no pueden seguirme en clases. Yo con esos chicos no puedo hacer nada, parece que están ausentes. Les explico una y otra vez y no entienden, no saben nada. Pero si hablas de desaprobarnos para que vuelvan a hacer la materia parece que estoy diciendo una mala palabra”.

Otra docente afirma:

Muchos chicos no tienen interés incluso me dicen en la cara que se aburren, que la materia no les gusta. Es que yo me doy cuenta que no tienen conocimientos y si no saben nada yo estoy atada de pies y manos.

Del relato de las y los docentes se desprende la importancia de indagar en los imaginarios que poseen las y los docentes de sus alumnos y su incidencia en las prácticas educativas. Algunas/os docentes entrevistadas/os entienden que es el estudiante el que falla, acentuando las carencias-deficiencias siendo estos sentidos los que trunca la instancia de bucear en diversas estrategias didácticas que posibiliten el aprendizaje. En contraste, otras/os docentes entrevistadas/os subrayan que todos los alumnos son “competentes” e “inteligentes” habilitando el carácter de derecho de la posibilidad de aprender, estudiar, recibirse, comprendiendo que no es el estudiante el que fracasa, sino las rutinas, los sistemas, etc. Así una docente indica:

Yo sé que todos tienen posibilidad de aprender. Eso que dicen algunos docentes de que los pibes no saben nada no es cierto. La cosa vuelve sobre nosotros porque el tema es ver de qué modo y con las diferencias

que hay en el aula podemos enseñar a nuestros alumnos la cantidad de contenidos que tenemos planificados pero bueno, esa es nuestra tarea.

La representación que tienen algunas/os docentes de sus alumnos que entienden que todos pueden aprender va de la mano de la calidad de la educación en tanto ejercicio exitoso de un derecho. No hay contraposición entre calidad y cantidad. La educación para todos no puede tener otro modo de ser de calidad. Esto demuestra distintos posicionamientos docentes que van de la mano de la democratización de la vida social, y la ampliación de derechos versus un posicionamiento donde se evidencian privilegios. Los relatos que conllevan sentidos en esta última dirección se conjugan con un patrón liberal en el que el docente asume la tarea de facilitador de los aprendizajes “individuales” –entendidos como cambios de conducta– de sus estudiantes que debe adaptarse a las “potencialidades” de sus alumnos. Desde los relatos parece sostenerse una especie de “neodarwinismo educativo”, según el cual cada alumno llegaría en el aprendizaje hasta donde su “maduración” y sus “capacidades” le permitieran llegar (Vassiliades,2014).

Algunas/os docentes subrayan que todos los alumnos tienen habilidades como para emprender, pero se diferencian por el esfuerzo que ponen para ello. Así, una docente señala:

Hay chicos que no hacen nada en clase. Se creen que por el solo hecho de venir van a aprender, pero no ponen nada, no hacen nada. En cambio, otros se esmeran y a eso lo super valoro. Yo les digo siempre a mis alumnos que sin esfuerzo no van a llegar a nada.

De lo anteriormente aludido se desprende un posicionamiento ligado a el modelo “emprendedor” de éxito individual (Canelo, 2019) que no se interroga por los vínculos entre desigualdad y educación sosteniendo asunciones propias de una lógica meritocrática basada en el presunto esfuerzo (o ausencia de esfuerzo particular) que posiciona a las y los docentes en acompañantes de quienes fueran a desarrollar sus capacidades para insertarse en él y participar pasivamente de una sociedad incierta, cambiante y crecientemente desigual. Este imaginario se articula con la idea de que

los individuos deben vivir en una sociedad atravesada por la idea de la “meritocracia”, donde el éxito presuntamente se alcanzaría a través del esfuerzo personal, y para la que sería necesario incorporar habilidades ligadas al liderazgo y el “emprendedurismo” (Feldfeber, 2016).

Este imaginario neoliberal trastoca drásticamente la relación entre la educación escolar y las desigualdades. De este modo la desigualdad pasa a ser naturalizada y entendida como producto esperable de una sociedad meritocrática, en la que algunos/as merecen más y otros/menos. Posiblemente en este viraje esté una de las mayores intervenciones de la política educativa del gobierno de Macri²⁰ sobre el derrotero pedagógico de los gobiernos kirchneristas que lo antecedieron entre 2003 y 2015 (Vasiliades, 2020). Las políticas docentes del macrismo se posicionaron en la búsqueda de interpelar a las identidades docentes desde estas coordenadas particularistas. En este contexto, el docente a valorar tiene, como precondition, que este adopte una actitud motivadora y orientada al desarrollo de sus capacidades individuales produciendo en consecuencia el socavamiento de lo común. La docencia valiosa se asocia al desarrollo de aptitudes motivacionales, al tiempo que la formación de profesores aparece subordinada a la respuesta a las “exigencias” de determinados cambios o modelos societales, tales como la llamada “sociedad del conocimiento”, que no aparecen abordados críticamente. En el marco de estas interpelaciones, la relación pedagógica es desplazada a una faceta netamente mercantil: los docentes con diversas “capacidades” (investidas de neutralidad) las emplearían en su práctica cotidiana para generar que los estudiantes adquieran capacidades cuya politicidad se invisibiliza. La mercantilización de las relaciones pedagógicas posiciona al trabajo docente en un servicio individual orientado a una demanda particular, en el que la visión de lo colectivo, lo común y lo estatal se diluye.

Por otro lado, hay docentes que orientan sus prácticas basadas en determinados aspectos que se enmarcan en el campo de la justicia curricular en tanto enfoque basado en la enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos y valiosos, atendiendo especialmente a perspectivas de justicia e igualdad donde se advierte la

²⁰ Mandato presidencial que abarcó desde diciembre de 2015 hasta diciembre de 2019

puesta en acción de los ejes conceptuales de la ESI como marco conceptual integral.

Una docente enfatiza:

No se puede garantizar el derecho a la educación si entre otros temas no se tiene en cuenta en el aula la enseñanza atravesada por contenidos de ESI. El tema que toco lo doy desde la perspectiva de la educación sexual integral con perspectiva de género. Es una temática que es fundamental para darle en cualquier escuela sin embargo creo que acá cobra un valor especial siendo una cárcel de hombres donde hay muchas problemáticas de género.

En este sentido, la profundización de la democracia requiere de prácticas institucionales y pedagógicas que promuevan la cooperación en la construcción de trayectorias educativas y recorridos de aprendizaje significativos.

En referencia a la evaluación, se observa que la mayoría de las y los docentes la llevan adelante entendiéndola como la valoración de las producciones de los estudiantes, que en gran parte son trabajos prácticos escritos con formato de cuestionario. Los trabajos prácticos en estos casos se convierten en indicios de que el aprendizaje ha ocurrido y son las herramientas que sostiene la acreditación, instancia formal que institucionalmente se establece para dar cuenta de que se ha logrado lo pautado en el espacio de formación que corresponda (materia, año, ciclo o nivel). En relación a los criterios de evaluación, se observa que las y los docentes establecen referencias y valores deseables que la producción de las/los estudiantes deben cumplir. Esas preferencias se formalizan como requerimientos que se esperan de las producciones a evaluar y guían la elaboración de los instrumentos de evaluación y las consignas de los mismos.

Algunas/os docentes apuestan a criterios de evaluación que van en línea con la participación en el aula ligada a la capacidad vinculada a la creatividad para actuar en diferentes esferas de la vida social. En línea, se ubican aspectos actitudinales no claramente especificados (“la comprensión”, “la comunicación”, “el compromiso”, “la empatía”), y aspectos ligados al modo de expresión que se desapega del lenguaje tumbero. En estas/os mismos docentes la “valoración”, además, involucra el desarrollo

de actitudes personales y motivacionales enlazadas a la educación emocional (Abramowski, 2012), desplazando las fundamentaciones y discusiones propias de la pedagogía que podrían involucrar estas definiciones. Con todo se advierte la ausencia de reflexiones pedagógicas.

Sólo algunas/os docentes entrevistadas/os mencionaron a la evaluación como proceso para advertir los avances de la enseñanza, pero la presente investigación no ha hallado indicios de ello. Por lo que suponemos que las y los docentes entrevistadas/os no suelen llevar a la práctica un proceso de evaluación con la finalidad de conocer cómo y hasta donde han logrado los estudiantes apropiarse de los contenidos enseñados y de los objetivos propuestos. Tampoco la investigación ha obtenido evidencias acerca de las prácticas docentes acerca del análisis de la información recogida sin poder hacer alusiones a la instancia en que la/el docente analiza sistemáticamente lo que los instrumentos de evaluación han recogido, pensándolos como el resultado de los aprendizajes logrados hasta el momento y ponerlos en relación, para compararlos, con los criterios definidos previamente. Esto constituye una oportunidad para la reflexión pedagógica y el establecimiento de hipótesis sobre los procesos que han realizado los estudiantes. Con todo, nos hace suponer que la evaluación está sólo sujeta al cumplimiento de la normativa que prescribe la obligatoriedad de obtener una nota numérica y/o conceptual para acreditar el año lectivo.

En suma, reflexionamos siguiendo a Pineau (1994) que el modelo tradicional al cual adscriben algunas/os docentes seleccionados para la presente investigación implica una contradicción debido a que, para que las personas puedan gozar de los derechos que habilita la escuela, deben adecuarse a dicho molde, dejando afuera u ocultando sus marcas identitarias externas al dispositivo escolar. De este modo, el alumno al entrar a la escuela tiene que posponer otras marcas que, con la idea de igualar, oculta sus diferencias previas. Esta contradicción, que es parte de un modelo de escuela, pareciera que en las últimas décadas evidenció su agotamiento haciendo visible que hay una población que no ingresa porque presupone la negación de su existencia negando su identidad.

Consideramos haciendo referencia a la ley N 1420 que hablaba de una educación común que ahí se encuentra el desafío, en la cuestión programática de lo

común pero no garantizando un común arbitrario, histórico, un común excluyente como el de entonces. Hacemos referencia a que más allá de la diversidad, es decir, más allá de nuestras orientaciones étnicas, de género, físicas, intereses, gustos, etcétera, debemos recuperar lo común con el objetivo de no olvidar el horizonte de lo humano. La escuela tiene que respetar las diversidades garantizando una cultura común, que debe estar en constante revisión para alojar a todos los sujetos. Esto implica una oferta académica que presupone a los estudiantes como sujetos de derecho a la educación, a quienes el Estado debe garantizar la permanencia, los aprendizajes y la promoción.

Tomasevsky (2003), cuestiona la lógica que ensalza una justicia distributiva sin reconocimiento, al señalar que resulta injusta una educación que sirva de medio de dominación. El ejemplo que da Terigi (2010) es esclarecedor: se puede aprender lo mismo, y estar aprendiendo sin embargo contenidos que confirman o justifican la situación desfavorecida en la que se encuentran aquellos cuya identidad es silenciada o combatida. “Descubrimiento de América”, “conquista del desierto”, son contenidos que generaciones y generaciones de alumnas y alumnos han aprendido en las escuelas argentinas: son los mismos para todos y todas y, sin embargo, son injustos por etnocéntricos, por arrasar identidades concretas (p. 7). Esta autora, siguiendo a Connell (1993), advierte sobre las limitaciones de las políticas que se fundan en la equidad, en tanto que aluden a la necesidad de hacer otras cosas para que todos alcancen los mismos resultados, mientras que en términos de justicia habría que advertir sobre la posibilidad de que esos mismos resultados sean injustos, “si convalidan culturalmente la situación de los menos favorecidos, si obstaculizan el cambio en dirección a la igualdad, si codifican la cultura en sentidos restringidos, etc.” (Terigi, 2010, p. 7). De aquí se desprende que el currículum como construcción histórica y social, como proyecto cultural que responde a intereses y a una concepción del mundo y del hombre es un asunto de disputa evidenciando que en la tensión que se construye entre inclusión y homogeneización, el currículum escolar resulta clave.

Un aspecto que nos parece importante destacar es que las adscripciones identitarias de las y los docentes a determinados imaginarios que refieren a la enseñanza evidencian una lucha que se da en el campo del discurso pero que no es solamente una disputa teórica, o una negociación por cómo nombrar con palabras determinadas categorías, sino que esa lucha también implica la lucha por la hegemonía.

Los sentidos que pueden tener las palabras y los conceptos enlazados a ellas, ocupan campos que no son solamente campos teóricos, sino que a través de prácticas políticas y luchas de sentidos de dominación advierten tomas de posición que dan cuenta de luchas de poder.

	Modelo de educación con un patrón liberal	Modelo de educación con un patrón pos liberal
Concepción de estudiante	Sujeto al que le falta algo. Mecanismos asistenciales	Sujeto al que lo asiste un derecho
Concepción de escuela	Espacio educativo de contención	Espacio educativo con acceso, permanencia y aprendizajes significativos
Posicionamiento docente	Docente facilitador que trabaja con las potencialidades de los alumnos acompañando y guiando el desarrollo de capacidades individuales	Docente emancipador que adscribe sus prácticas con un horizonte pedagógico que tiene en consideración a la diversidad
Orientación de prácticas pedagógicas	Exaltación de actitudes motivacionales que se orientan a establecer cambios de conducta en los estudiantes	Intento de restitución de algo del lugar de lo común y lo compartido, sin implicar acciones homogeneizantes
Posición frente a la convivencia democrática	Preeminencia de lo disciplinar y de la sanción como elementos utilizados para el sostén de la convivencia	Predominio del trabajo pedagógico enfatizando los valores democráticos, solidarios, dialógicos y de justicia social
Posición frente a la asistencia	Elemento de control	Aspecto formativo que convierte a la asistencia en un contenido a enseñar
Sentidos de las trayectorias escolares	Trayectorias escolares entendidas de modo individual ligadas a discursos pedagógicos dominantes hilvanan los sentidos de la escolarización y de la enseñanza con premisas de corte liberal-mercantil	Trayectorias escolares advertidas con un carácter complejo que promueven estrategias diferentes de abordajes pedagógicos con las limitaciones que impone la gramática escolar
Carácter del modelo de enseñanza	Modelo emprendedor de éxito individual que no se interroga por los vínculos entre desigualdad y educación sosteniendo asunciones propias de una lógica meritocrática basada en el presunto esfuerzo	Modelo basado en justicia curricular en tanto enfoque basado en la enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos y valiosos

Nota: Elaboración propia

En suma, se advierten diferentes tipos de acción e intervención que supone distintos posicionamientos y enfoques respecto de la educación escolarizada, de la enseñanza y el aprendizaje, de la producción de conocimiento pedagógico y del sentido de la participación que comparten un campo de disputa ideológico, político y pedagógico. Se observa que en el CENS conviven diversas racionalidades, a veces en forma contradictoria, en donde predominan, por un lado, imaginarios que dan lugar al sostenimiento de las jerarquías y, por otro lado, a la impronta democratizadora dando cuenta de que en las prácticas profesionales docentes y sus enfoques pedagógicos se inscribe un posicionamiento político e ideológico acerca de la educación y la sociedad. Por lo tanto, se advierte que parte de las y los docentes entrevistadas/os adscriben sus identidades a un modelo de educación de impronta liberal en el que prevalece la idea de sujeto deficitario al que le falta “algo”, mientras que en otras/os docentes prevalece la noción de sujeto al que lo asiste un derecho. Desde esta perspectiva de análisis, la escuela deja de ser neutral, identificándose como un espacio político en el que se contraponen distintos modelos sociales en los que anidan lógicas contrapuestas donde se fomenta la perspectiva basada en la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia o la defensa de los derechos ciudadanos en su integridad.

Capítulo VIII. Las prácticas docentes y sus motivaciones

“Decirse comprometido con la liberación y no ser capaz de comulgar con el pueblo, a quien continúa considerando absolutamente ignorante, es un doloroso equívoco”

(Freire, 1970, p. 49)

Los senderos entrecruzados de las prácticas docentes

En el capítulo V describimos las formas de organización institucional, las condiciones institucionales que permean las posibilidades educativas de los estudiantes y algunos aspectos de la organización de la enseñanza. Con estas tres dimensiones comenzamos a aludir a lo que en la historiografía de la educación se menciona con la expresión cultura escolar para referir al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. El término, más que al saber cultural transmitido en la escuela, refiere a los modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia (Escolano 2000, Viñao Frago, 2002). Tyack y Cuban capturan esta dimensión del problema en el término gramática escolar. Se refieren a aquellos aspectos de la organización escolar que permanecen sin cambios a pesar de las reformas educativas. La gramática escolar es el modo en que las escuelas están organizadas para sostener el imperativo de la instrucción. Los autores señalan que posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 2001).

La perspectiva adoptada exige prestar atención a los actores escolares en sus respectivos contextos por lo que a la particularidad de la cultura escolar del CENS la analizamos en relación a las prácticas pedagógicas cotidianas de las y los docentes que apuntan a crear estrategias para solucionar lo impredecible de hacer. Entendemos que en la puesta en acto de las estrategias de las y los docentes se conjugan decodificaciones e interpretaciones de las políticas educativas de la mano de creencias, conocimientos y emociones que moldean sus adscripciones identitarias docentes siempre asociadas a diversos contextos políticos, reformas educativas y contextos institucionales (Sachs, 2001). De este modo, consideramos que, en tales adscripciones

identitarias, se articula la noción que las y los docentes forjan de sí mismos en relación a su trabajo con la concepción personal acerca de la enseñanza. Por lo tanto, entendemos por identidad profesional docente a aquellas formas en que las y los docentes definen su tarea frente a los demás como a sí mismos. Se trata del self profesional que cambia a lo largo de la carrera (Ball y Goodson 1985; Sikes, Measor y Woods, 1985).

Consideramos que las políticas educativas a nivel institucional proponen “un docente ideal” que se materializa en patrones identitarios que luego, en las prácticas son incorporados selectivamente a la vez que son permeadas por la lógica penitenciaria. Al igual que para otros actores sociales, la expresión de la identidad docente es afectada por las relaciones de poder existentes en determinados momentos históricos (Castells, 1997). Así, las políticas educativas que conllevan los sentidos de educar en ámbitos de encierro, promueven singulares adscripciones identitarias en los sujetos de la educación que pueden surgir: legitimando los imaginarios definidos por las instituciones dominantes de la sociedad, resistiendo en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes y finalmente, las adscripciones identitarias pueden sustentar un conjunto de sentidos que reconstruyan o redefinan la posición educativa dominante.

A continuación, a partir del esquema conceptual sugerido, se dimensionan las prácticas de las y los docentes en el ámbito áulico dentro del contexto carcelario, intentando desentrañar las motivaciones que las/los mismos tienen en términos tanto, de expectativas como de posibilidades prácticas, con respecto a la puesta en acto de las políticas educativas en la escuela. En este sentido, consideramos de importancia construir esquemas de pensamiento que nos permita posicionar al docente en tanto sujeto capaz de tomar decisiones que lo conduzcan a generar estrategias de poder que posibiliten un cambio ya sea inmediato (por ejemplo en una clase en particular) o una transformación que abra la posibilidad o perspectiva de producir cambios de mayor amplitud mediante el acto de asumir roles que posibiliten garantizar el derecho a la educación de los estudiantes jóvenes y adultos privados de su libertad, en vez de circunscribirse a reproducir efectos que no van en línea con la democratización de la educación, lo cual supone todo un desafío y a la vez una reivindicación absolutamente legítima del campo profesional.

Lo mencionado tiene la intención de abrir un abanico de posibilidades e imposibilidades en referencia a la normativa, producir cambios en las concepciones de la articulación de la escuela con el servicio penitenciario, de los contenidos curriculares para que sean situados y de la misma concepción sobre la inclusión. No es fin de esta investigación cuestionar al docente en su hacer profesional sino develar aspectos estructurales del proceso de educación en contexto de encierro que condicionan y orientan las prácticas áulicas incidiendo **negativa o positivamente** en los objetivos de la labor de docentes que hacen grandes esfuerzos por educar en el complejo entramado carcelario.

Las motivaciones de las prácticas docentes como escenario de las políticas en la centralidad de la cotidianeidad escolar

1. La planificación

El CENS, objeto de nuestra indagación, posee una Orientación en Ciencias Sociales que cuenta con una Estructura Curricular y Contenidos conforme a lo establecido por la Resolución N° 1121/02. La propuesta de diseño propicia la idea de “la flexibilidad curricular”. Así, el marco curricular procura que cada institución y cada docente, atendiendo a las particularidades del contexto en que desenvuelve sus tareas, pueda seleccionar contenidos de cada uno de los bloques a fin de arribar a la elaboración de su proyecto curricular institucional y su programa operativo específico, respectivamente. Se pretende evitar un temario rígido y cerrado con el objetivo de brindar cierto margen de acción a las y los docentes en relación a la selección de los contenidos específicos, las categorías, los conceptos propios de las Ciencias Sociales como de la bibliografía, el tiempo y profundidad con la cual proponga el trabajo a los estudiantes.

Lerner, reflexiona: “La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intentan comunicar– se convierte en “objeto de enseñanza”. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar

algunas cuestiones en vez de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo. (Lerner, 2001, p.51).

En alusión a la planificación la mayoría de las y los docentes relatan que llevan adelante prácticas diversas y dinámicas donde lo que se planifica, a principio de año, no es más ni menos que una hipótesis de trabajo que requiere ajustes en su devenir. Aun existiendo cierta correspondencia con el currículum a la hora de seleccionar contenidos, las preocupaciones de las y los docentes expresan cierta distancia respecto de lo prescrito. Por un lado, señalan que muchas veces las particularidades del contexto inciden sobre el avance de los contenidos. Una docente dice:

Es imposible seguir el currículum planificando los tiempos, muchas veces pienso si logro dar tal tema esta semana, la próxima voy a poder agregar otro contenido y te digo la verdad muchas veces no lo puedo cumplir porque por alguna razón hay veces que la clase está conformada con un grupo de alumnos y otras veces con otro, pero siempre encuentro la vuelta para que quienes vienen a clase trabajen y piensen un contenido de mi área.

Otro docente menciona:

Si hay un lugar donde la planificación es muy aproximada es en contextos, yo voy cambiando los temas de acuerdo a cómo se va diagramando el grupo durante todo el curso lectivo.

Una docente afirma:

Los contenidos que yo doy los voy adaptando a temas actuales que siempre les interesa a mis alumnos, y a esos temas actuales que hablamos yo los voy llevando despacito para relacionarlos con la teoría.

Se puede observar que la complejidad que supone la enseñanza en contextos de encierro lleva a algunas/os docentes a realizar durante el año lectivo numerosas modificaciones a sus proyectos de enseñanza tomando decisiones de forma reflexiva, desde la práctica situada, que admiten la posibilidad de interrogarse acerca de qué enseñar y cómo hacerlo, teniendo en cuenta los condicionamientos del alumno y su entorno. Una docente señala:

Generalmente hago una planificación básica y luego la voy modificando de acuerdo con el grupo de alumnos y a sus intereses. Intento organizar actividades en torno a temas vinculados con las situaciones de vida de los alumnos.

Es posible conjeturar que, para algunas/os docentes, la planificación asume un carácter provisional y situado entendiéndose como una hipótesis de trabajo que requiere de flexibilidad, ajustes y diversificaciones. Lejos de constituir una tarea burocrática o rutinaria, siguiendo a Tarasow, la planificación en algunos casos parece resultar una instancia para reflexionar sobre la práctica (2009).

Otra docente indica: “para mí la planificación es tentativa luego la voy adaptando al grupo modificando contenidos, secuencias y actividades”. Un docente menciona: “con algunas profes del área nos consultamos acerca de los contenidos a enseñar y también incorporamos actividades vinculadas a resolver conflictos entre pares”. En algunos casos se advierte la producción colectiva de la planificación, incluyendo el intercambio entre colegas como una parte importante del proceso. Además de los contenidos vinculados con áreas de conocimientos específicas, se advierte que algunos/as docentes buscan trabajar sobre ciertas actitudes y prácticas para sostener y avanzar en la escolaridad: maneras de resolver conflictos, valores orientados a la solidaridad, la justicia, etc. Coincidimos con Bernstein cuando afirma que las prácticas pedagógicas son productoras de efectos en diversos planos, inscriptos en relaciones complejas que van desde el nivel situado en las interacciones y las subjetivaciones, hasta procesos sociales más amplios, como son los efectos sobre las identidades, sobre las tramas de afectos, sobre los cuerpos mismos y las conductas.

Igualmente, las formas de conocimiento, de saber, no se pueden reducir a la textualidad del enunciado que circula, sino que los significados son producidos en las relaciones complejas que se despliegan en las prácticas pedagógicas, que se enlaza con procesos de producción y control de significados más amplios (Bernstein, 1993)

Este complejo proceso de toma de decisiones también trae aparejado un incremento del tiempo y esfuerzo que liga el objeto de enseñanza con la elaboración de las prácticas pedagógicas.

Una docente relata:

Doy clases en varias escuelas, tengo muchos alumnos, planifico para cada grupo y, luego de un diagnóstico inicial, la voy adecuando hasta donde puedo. Muchas veces no puedo cambiar todo lo que me gustaría, eso requiere mucho tiempo del que no dispongo.

El número de inscriptos supera ampliamente el promedio de asistencia; gran parte de las y los docentes trabajan en función de todos los estudiantes, no solo de los presentes. Por ejemplo, un docente menciona:

Planifico actividades individuales para algunos estudiantes que tienen problemáticas particulares, como por ejemplo los que les falta poco para salir en libertad y por alguna razón no pueden venir seguido a la escuela.

Otra docente indica:

Tengo una serie de actividades escritas a las que les adjunto unas fotocopias para los chicos que faltan mucho porque están en un pabellón de población y dos por tres los sancionan pero que yo veo que están interesados en la escuela.

Sin embargo, en algunos relatos se evidencian concepciones más rígidas. Así, una docente subraya:

Nos hemos juntado en la casa de una compañera que da la misma materia en la cárcel para ponernos de acuerdo para hacer la planificación y durante el año respetarla. Nos juntamos en su casa porque en la escuela no dan los tiempos.

Asimismo, otra docente indica:

Yo hago la planificación inicial con contenidos y actividades, no puedo durante el año cambiar lo planificado. Yo pienso los temas y los modos de evaluar a los alumnos y eso no lo cambio durante el año lectivo, cuanto mucho si veo que hay un contenido y una actividad que les cuesta mucho veo de cambiarla para los alumnos del año próximo.

Algunas/os docentes planifican de un modo más riguroso e inflexible no dando lugar a lo provisorio. Asimismo, un docente menciona:

Para mi hay que respetar la planificación inicial. Yo a partir de la planificación tengo pensadas maneras de explicar los contenidos y con una serie de actividades para que después hagan los alumnos. Para mi es una decisión acertada seguir con la exposición de las clases y las actividades planificadas y al final del año promocionan siempre los que me prestaron atención, los que vienen porque quieren aprender, no hay mucha ciencia en esto.

Otra docente enfatiza:

Yo hago a principio del ciclo lectivo la planificación de los contenidos de la mano de los trabajos prácticos, no hay lugar para cambios porque elijo contenidos que son propios de mi materia y que los chicos tienen que saber para pasar de año. Además ¿para qué hago la planificación si después no la sigo? Es un documento.

Entendemos siguiendo a Broitman (2020) que para favorecer la continuidad e inclusión de los alumnos con trayectorias escolares complejas o violentadas es imprescindible reconocer determinados contenidos educativos como esenciales e irrenunciables, pero a la vez repensar la secuenciación de contenidos como también la selección de otros contenidos más acordes a los intereses diversos de los grupos de estudiantes y convocantes, dando lugar a la reorganización de la gestión de las clases. Una docente indica:

Es justo que la planificación sea la misma para todos los alumnos yo intento año a año dar los temas importantes de mi materia del mismo modo sin modificar nada. Si a unos les das una cosa y a otros otras para mi es una especie de discriminación.

Otra docente señala:

He tenido alumnos que tuvieron que cursar mi materia dos o tres veces por distintos motivos, porque los trasladan y después vuelven a la unidad, algunos se han ido en libertad y han vuelto y para mí es importante seguir con la misma planificación año a año porque no hay sorpresas. son siempre los mismos contenidos y como ya se como enseñarlos, para que los comprendan no hay nada nuevo para los chicos

En estos docentes se pueden identificar motivaciones de índole obligado donde por diversas razones se truncan cambios de determinados contenidos educativos y modos de abordaje que clausuran la reinención. Para la docente, la igualdad no refiere a las mismas oportunidades sino a los mismos contenidos, por lo que advertimos la presencia de un imaginario educativo que excluye la diversidad y se basa en la homogeneidad.

2. Las decisiones pedagógico-didácticas de la enseñanza

Varias/os de las y los docentes entrevistadas/os aluden a dificultades de los alumnos para interpretar consignas y enunciados. Un docente menciona “yo les digo a los alumnos “si no lees no lo vas a comprender”” Asimismo, otra docente alude “muchas veces me dicen que no entienden y yo les digo que tienen que leer varias veces para finalmente comprender lo que leen”. Esta idea frecuente entre docentes, parte del supuesto de que el texto admite una única interpretación posible. En cambio, si la lectura es concebida como un proceso interactivo entre el sujeto y el texto, la interpretación y las formas de proceder están sujetas a lo que los alumnos saben y a sus horizontes de posibilidad imaginaria.

Otras/os docentes entrevistadas/os indican lo poco que pueden hacer con los alumnos. Una docente indica “les explico una y mil veces lo mismo y no entienden nada, eso me desmoraliza, muchas veces me pregunto para qué vienen”. Asimismo, otra docente relata “vienen de la primaria sin saber nada, es muy difícil enseñar si casi no saben leer”. Consideramos que esta concepción de las y los docentes acerca de los estudiantes, incide negativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje debido a que potencia la falta de conocimiento de los estudiantes impidiendo avizorar la presencia de los saberes. En consecuencia, lo que se caracteriza como una dificultad puede deberse a que:

La tarea propuesta es conceptualmente nueva; por eso, entender lo que se pide supone para los alumnos ampliar su perspectiva respecto de los contenidos en cuestión. Desde este punto de vista, la comprensión de la consigna por parte de los alumnos es parte de los aprendizajes que se espera que hagan. (Sadovsky y Lerner, 2006).

Al respecto, una docente expresa: “refuerzo continuamente situaciones problemáticas, como también de lectura y comprensión porque sé que es lo que los alumnos necesitan”. Otra docente relata:

Las tareas o consignas que les propongo desde mi área no solo son de resolver, sino también pueden pedir justificar afirmaciones, comprobar

resultados, comunicar procedimientos propios, interpretar procedimientos de otros, y elaborar conclusiones.

Se advierte que estos docentes para decidir el orden de determinados temas y problemáticas anticipan qué se espera que aprendan los alumnos, qué aporta cada instancia educativa a los anteriores, qué nuevas relaciones se ponen en juego, etc. y trabajan a partir de un diagnóstico inicial para potenciar el proceso de enseñanza.

Debido a la intermitencia en la asistencia de los alumnos, gran parte de las y los docentes entrevistadas/os señala que las secuencias didácticas entre clase y clase son difíciles de planificar para que realmente se concreten. Por lo que los contenidos son pensados para llevarse adelante en una misma clase. Así menciona una docente:

Yo pienso un tema para darlo en una clase, porque no sé si los mismos alumnos van a estar en la siguiente entonces programo explicar el tema y ver como los alumnos resuelven una actividad.

Otra docente menciona:

Les propongo a mis alumnos desarrollar un contenido específico. Ese contenido incluye varios tipos de problemas que contemplan diferentes grados de dificultad por eso intento atender, dentro de lo posible, los tiempos de apropiación individuales lo que muy pocas veces puedo hacer, en realidad lo puedo hacer cuando vienen poquitos a clase, pero bueno, no es el caso que vengan pocos para que se pueda enseñar como corresponde.

Se evidencia que la problemática propia del contexto vinculada a la intermitencia de la asistencia dificulta que las y los docentes puedan prever secuencias en tanto instancias de sistematización que permitan a los alumnos analizar el trabajo realizado y afianzar algunos conocimientos.

Se observa que las y los docentes trabajan con consignas grupales. Sin embargo, aunque la consigna sea la misma para todo el grupo, muchas veces se esfuerzan en “redefinirla individualmente” con la intención de que un estudiante se integre a una propuesta. Una docente indica:

Siempre comienzo con una pequeña exposición y luego doy una actividad para que la resuelvan todos de modo escrito, ese es el momento en que me acerco a cada estudiante y veo que si no arranca a hacerla se la explico nuevamente.

Una vez dada la consigna grupal, las y los docentes suelen acercarse a cada estudiante con el objetivo de repetir una explicación o una lectura con la finalidad de que puedan sumarse a la propuesta. En ese acercamiento a los alumnos no se evidencian redefiniciones concretas de las actividades o consignas que impliquen sugerencias distintas a las ya dadas para el abordaje de la tarea sino la repetición de una explicación ya dada.

Algunas/os docentes mencionan que, si el desarrollo de la clase estuvo orientado a tareas individuales, intentan luego recurrir a alguna acción compartida. Una docente indica:

Me gusta finalizar la clase con una puesta en común y si se que no voy a poder llegar porque veo que no me alcanza el tiempo, pienso en un ratito para que trabajen en grupo, charlen y puedan hacer algo colectivo.

Otra docente señala:

Casi siempre uso una parte de la clase para que entre todos reflexionemos sobre un contenido dado, es muy productivo y ahí también me doy cuenta si comprendieron el tema.

Gran parte de las y los docentes dan cuenta de motivaciones de índole reflexivo que invita a recuperar, revisar y retomar los contenidos brindando herramientas para que los alumnos se las puedan apropiar. Esta situación también se traslada a situaciones que acaecen fuera del aula. Una docente relata:

Cuando veo que chicos que estaban entusiasmados con la escuela comienzan a faltar mucho pienso una y mil formas de contactarlos, de hacerles llegar las fotocopias y las actividades, de que no dejen la escuela, de que vuelvan y puedan continuar con sus estudios.

Otra docente indica;

Conozco a mis alumnos, hablo mucho con ellos, sé de sus problemas. Cuando no vienen sé quiénes lo hacen por falta de interés y quienes por situaciones que los excede. te soy sincera con los que sé que no quieren venir no insisto, pero con los otros me preocupo por comunicarme de algún modo, decirle al preceptor y activar para que no pierda la escuela.

Señala la directora:

Es permanente el diálogo con el coordinador educativo acerca de los cupos de la escuela, o para preguntarle por el motivo por el que algunos alumnos no vienen hace días. Si los chicos no vienen los docentes se ocupan de hacerles llegar material de estudio. Los preceptores están siempre atentos a lo que sucede en el día a día con los alumnos. y sí, es parte del contexto esta necesidad de intentar estar todos permanentemente en contacto.

Siguiendo a Giddens se advierte que todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de los superiores (2006). De este modo, se observa que algunas/os docentes

no se limitan a resistir, sino que también producen sus propuestas originales; siempre por supuesto limitadas o condicionadas por las relaciones en las que están inmersos.

No obstante, algunas/os docentes, revelan motivaciones de índole obligada cuando realizan su trabajo con una relación rigurosa con lo prescriptivo de su área de enseñanza, sin contemplar que hay una vasta zona de decisiones y lógicas individuales que se ponen en juego en la redefinición creativa de su labor. Una docente relata:

Doy las clases como corresponde con los contenidos planificados, explico una y otra vez si es necesario y luego les anoto en el pizarrón una serie de preguntas para que contesten individualmente. Yo considero que les doy todos los recursos para que aprendan, quien no lo hace es porque no le interesa y yo con esos alumnos no pierdo el tiempo.

Se observa que algunas/os docentes se relacionan con lo prescripto en función de la lectura que realizan de las demandas para su trabajo que se encuentra formulada en términos de contenidos a enseñar y recomendaciones para llevar adelante la actividad e intentan seguir estos aspectos a rajatabla.

En los testimonios de algunas/os docentes prevalece una visión instrumental de la enseñanza, es decir, justifican la enseñanza de las distintas materias por la utilidad de los saberes del área para resolver problemas de la vida cotidiana. Una docente menciona:

Hay contenidos de mi materia que los salteo porque pienso que a estos chicos no les sirven para nada. Yo pienso en darles herramientas para la vida cotidiana, es más para subsistir acá adentro que ya es mucho.

Otro docente indica:

Después de tantos años de trabajo docente con pibes que están en la cárcel soy consciente que hay contenidos que les sirven y otros son una pérdida de tiempo. Por eso siempre selecciono los contenidos que puedan ayudarlos en la vida.

Consideramos que algunas/os docentes tienen un posicionamiento asentado en una perspectiva instrumental y utilitarista que es utilizada pensando “para qué sirve” como fuente de sentido de la enseñanza que hace perder de vista a los contenidos educativos de las distintas materias como producto social, histórico, en permanente transformación, y reduce las posibilidades de que los alumnos comprendan su lógica interna.

Ahora bien, una de las principales características que se evidencia en el rol docente de la escuela estudiada es el esfuerzo de las y los docentes por establecer una atención personalizada de cada estudiante en el desarrollo de la clase e incluso fuera de ella. De las entrevistas se deriva que las y los docentes ejercitan la capacidad para reconocer las necesidades de cada alumno, y aunque las consignas sean en gran parte grupales, hay esfuerzos por lograr una mirada sobre el proceso individual y el acompañamiento “uno a uno”. De todos modos, se advierte que muchas/os docentes, a pesar de sus esfuerzos, se encuentran limitados por los saberes que disponen para poner en práctica otras modalidades de enseñanza. Los supuestos en la modalidad de la enseñanza y el aprendizaje caracterizada como monocronía en el aprendizaje, es decir lo mismo del mismo modo para todos, no coinciden con las situaciones de muchas aulas. Las y los docentes van intentando dar respuestas de manera práctica a situaciones concretas a medida que van surgiendo. Seguramente, hay nuevos saberes que se crean en la práctica y que pueden dar cuenta de otras modalidades de aprendizajes distintas del monocrónico, pero en tanto que los nuevos saberes no son sistematizables, generalizables ni comunicables se circunscriben a la experiencia individual o institucional.

3. Evidencias para evaluar aprendizajes

En la mayoría de los testimonios, la evaluación está ligada a la calificación y acreditación de los aprendizajes a partir de la entrega de actividades. La herramienta preponderante de calificación es el trabajo práctico escrito con formato de cuestionario. Así un docente sostiene: “yo evaluó mediante los trabajos prácticos que producen los alumnos.” Otra docente menciona:

Debido al gran ausentismo de los alumnos he decidido evaluar a todos con trabajos prácticos, entonces los que vienen seguido a clases y los que no vienen tanto son evaluados del mismo modo, incluso hay algunos alumnos que las entregas se las hacen al preceptor o a un compañero para que ellos me las den en mano.

Se evidencia que la evaluación es entendida por gran parte de las y los docentes entrevistados como calificación y acreditación y no como un modo de evaluar el nivel de vinculación pedagógica, como tampoco los avances en la apropiación de los contenidos enseñados. Por lo tanto, la determinación de estos avances presenta generalmente un desafío para las y los docentes, ya que, debido al gran porcentaje de matrícula móvil, inasistencias y traslados, la presencia sostenida en el aula es muy baja por lo que las y los docentes con el fin de no truncar las trayectorias pedagógicas de las personas privadas de libertad envían trabajos prácticos para que los estudiantes los “resuelvan”. Sin embargo, las producciones que devuelven los estudiantes resultan evidencias insuficientes para poder realizar una evaluación de los aprendizajes advirtiendo motivaciones de índole obligado que vincula la evaluación a una condición del sistema formal que resulta insuficiente. En este sentido, una docente al realizar un balance sobre sus prácticas destaca:

Muchas veces me siento frustrada con relación a como pienso la clase y lo que pasa finalmente. Hay veces que vienen muchos chicos a clase y me entusiasma pensar en la clase siguiente y después pasa que de todos los que estaban en la clase sólo vienen tres alumnos. Pregunto por los que no están en clase y me dicen que a unos los trasladaron, otro en buzones²¹ y me re frustró. Pienso en que por favor no se vayan los que están y en que vuelvan los que todavía están en la unidad y la única forma que encuentro de permanencia es que realicen un trabajito

²¹ “buzones”, se llama a las celdas de aislamiento. Se aplica a personas detenidas en tránsito o en etapa de admisión, pero en la práctica muchas veces se usa como un castigo que consiste en estar encerrado en una celda diminuta y sin ninguna comodidad.

práctico que termino dándoles a los pocos que están presentes y a hacérselos llegar a los que faltaron, luego los califico con eso.

En la dinámica que se advierte en el contexto muchas veces parece primar una propuesta educativa centrada fundamentalmente en el hacer, más que en el retorno reflexivo sobre lo realizado, aspecto indisociable para generar aprendizaje, tanto para los alumnos como para las y los docentes. Lo descrito parece enlazar a la evaluación con motivaciones de índole obligada vinculada con una acción didáctica privilegiada consistente en dar tareas, recibirlas y corregirlas.

No obstante, una docente menciona:

Yo creo que la escuela lo que tiene que desarrollar sobre todo son operaciones de pensamiento, capacidades, los contenidos están en Google y ellos si quieren tienen acceso a eso. Yo pienso la clase para poder leer un texto y comprenderlo, poder sacar conclusiones, poder hacer un juicio crítico, poder generar hipótesis, eso es para mí dar clases y a partir de ahí evaluar lo que aprenden, pero muchas veces se hace muy difícil.

En la misma línea, una docente explica:

Yo siempre trato de partir de una situación, por ejemplo, una historieta de quién tiene la razón, por qué la tiene, y eso es muy difícil hacerlo sin el intercambio en el aula. Me gusta también tratar de armar la conclusión, cómo lo entendimos. Enviándoles una actividad a los que no pudieron estar presentes eso se pierde, sin embargo, yo sigo intentando construir juntos el contenido.

Otra docente menciona:

A partir de los contenidos de mi materia intento brindar información para potenciar los pocos recursos que los pibes tienen dentro de la cárcel. Desde plantar una semilla, hasta hervir el agua para que no se

descompongan y tengan diarrea; cosas prácticas que los ayudan a tener un poquito de mejoría en la calidad de vida” (...) “les digo que les digan a la familia que en vez de traerles fideos les traigan garbanzos, lentejas que tienen hierro y les paso algunas recetas” La docente alude a que da su materia atravesada por ESI en cuanto al cuidado del cuerpo.

Se advierte que la necesidad de generar condiciones didácticas específicas, repensar la selección y secuenciación de contenidos y, reorganizar la gestión de las clases que favorezcan el progreso y la profundización de cierto tipo de saberes y prácticas, así como el simultáneo empoderamiento intelectual progresivo de los estudiantes, más allá de los inmensos esfuerzos de las y los docentes, se ve especialmente interrumpido por condiciones y dinámicas propias del contexto educativo. Esto hace que muchas veces quede interrumpida la posibilidad de armar el juego didáctico (Sensevy, 2002), que supone recuperar lo que los alumnos hacen para relanzarlo y discutir sobre esa base. Y es ahí donde el docente explica, esquematiza, argumenta, presenta de cierta manera, explica de una manera o de otra. Es ahí donde se teje la relación con el saber: en los intercambios y en las acciones que ponen en juego los docentes en el aula” (Sadovsky y Castorina, 2020).

Una docente afirma:

Necesitamos a los estudiantes en el aula, con continuidad. El trabajo práctico muchas veces es una excusa que administrativamente necesitamos para que los pibes no queden nuevamente afuera.

Otra docente menciona: “yo los evalúo a través de la carpeta. Estén en clase o no estén a fin de año para aprobar deben tener la carpeta completa”. Algunas/os docentes mencionan ciertos condicionantes en el proceso de apropiación y construcción de saberes en el aula. Una docente reconoce límites que se profundizan en la discontinuidad en la asistencia:

Creo que lo más difícil es enseñar tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso. Con esto quiero decir que es muy difícil el proceso de elegir un tema para dar, exponerlo, darles una actividad para que resuelvan los alumnos, corregirlo, hacerles una devolución y además evaluarnos a nosotros mismos, es mucho. Se hace muy difícil la continuidad de todo el proceso.

De lo mencionado por la docente se desprende la dificultad en las articulaciones, para no repetir lo mismo de la misma manera, sino ligando con otros temas y posibilitando grados crecientes de profundización que apelan a mayor grado de abstracciones y de generalización sostenidas en la evaluación.

Cada docente añade su particularidad a las evaluaciones que plantea, y cómo debe documentar la participación del alumno en su materia (carpetas, cuadernos, trabajos de distinta índole). Son variaciones que introducen las y los docentes sobre la base del marco normativo dispuesto en los documentos formalizados. De ahí que los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción a las mismas, como las instancias de gestión de la vida institucional a partir de la interacción de los actores escolares condensan, por un lado, motivaciones obligadas que reproducen el orden establecido sin mediar reflexiones que habiliten prácticas contextualizadas acordes a las problemáticas que se van presentando y por otro, motivaciones reflexivas de la práctica docente cargadas de múltiples desafíos.

En el espacio de la práctica el establecimiento de la interacción social, a la vez que permite la articulación entre permanencia y cambio social, supone, la movilización simbólica entre actores sociales que interactúan posicionados simétrica o complementariamente en la estructura. Al producirse entre ellos luchas simbólicas por el poder de defender las “visiones del mundo” que consideren más legítimas, según sean los motivos que rigen su accionar, puede producirse o no desequilibrios en sus “posiciones de poder”. Hablar de relaciones exclusivamente complementarias implica hacer referencia al poder desde un punto de vista estructural. Así, Foucault (1992), concibe las relaciones de desigualdad existentes en la sociedad en términos de un universo de reglas, consideradas como disposiciones históricas permanentes

“incrustadas en los cuerpos” (esquemas de pensamiento y acción) de ciertos sujetos que imponen la dominación al imponer un cierto saber social y cultivado, como más legítimo que otro.

La mayoría de los estudios sobre las políticas tienden a describir el mundo como racional y sin emociones, eliminando de sus análisis “los conflictos de personalidades, el compromiso y la dedicación, la ambición y el sentirse ‘quemado’, el humor y los momentos de cinismo y frustración” (Ball et al., 2012, p. 5). En esta línea argumentativa una docente menciona:

Muchas veces el trabajo dentro de las escuelas de contexto es muy agotador. Los pibes necesitan hablar y a veces es imposible dar clase. Tienen unas historias tremendas. Muchas veces tengo sentimientos encontrados, como docente muchas veces me voy frustrada, pero como persona me siento bien porque escuché a un chico que estaba angustiado.

Otra docente relata:

Hay veces que me voy mal, muy mal de la escuela. Los chicos en el aula están tristes, extrañan a sus familias, a muchos ni los vienen a visitar. Muchos son pibes muy jóvenes ¡se me parte el alma! La docencia para mi es vínculo, interés por el otro y me es imposible ignorar sus problemas. ¡Son personas!

Los estudios de corte tradicional no se interrogan sobre cómo determinadas políticas se inscriben en la compleja trama de sentidos que organiza la cotidianeidad escolar, ni en los ritmos del trabajo de los docentes desconociendo los diferentes momentos en el año de las escuelas, así como el cansancio con que las y los docentes los enfrentan. A su vez, resulta imposible separar lo mencionado anteriormente del proceso de construcción y consolidación de las identidades sociales, ya que es a partir de esta producción, reproducción y transformación de sentido que toman forma las interacciones, las relaciones de poder y los espacios de intercambio y conflicto. La

comunicación aparece entonces como una instancia de diálogo, de puesta en común, de relaciones de fuerza y, por lo tanto, de negociación (Barbero, 1987; Canclini, 1990).

Para cerrar este apartado, es pertinente aclarar que consideramos que la enseñanza no es un problema que se circunscribe solo al trabajo de las y los docentes en el aula. Como afirma Terigi,

La enseñanza no es un problema doméstico, es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela. (Terigi, 2004, p. 56).

En este sentido, así como el equipo de docentes fue instituyendo algunas estrategias de índole reflexivo posibilitando modificaciones en la organización institucional, queda abierto el debate y el análisis para valorar qué saberes docentes relacionados con los campos de conocimientos se ponen en juego en las aulas, qué políticas educativas han contribuido a ese cúmulo de saber y cuáles son las que se deberían implementar para que el problema de la enseñanza se asuma como un problema político.

Tabla comparativa de las motivaciones que inciden en las prácticas docentes

	Motivaciones de índole reflexivo	Motivaciones de índole obligado
Planificación	Documento con carácter provisional y situado con selección de contenidos diversos y convocantes. Durante el año lectivo se realizan modificaciones a los proyectos de enseñanza con el fin de habilitar oportunidades a los estudiantes.	Documento con carácter puramente burocrático y carente de flexibilidad. No se realizan cambios de contenidos educativos ni de modos de abordaje.

<p>Decisiones pedagógico-didácticas</p>	<p>Consignas grupales e intento de redefiniciones de índole individual de acuerdo a las necesidades.</p> <p>Estrategias didácticas afianzadas en la participación constante de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Consignas grupales programadas sin redefiniciones individuales.</p> <p>Estrategias didácticas con visión instrumental de la enseñanza que justifica la enseñanza de acuerdo a la utilidad de los saberes del área para resolver problemas de la vida cotidiana.</p>
<p>Evaluación</p>	<p>En materia de evaluación existe un área de vacancia que aporte una herramienta creativa basada en la reflexión crítica.</p>	<p>Herramienta preponderante de calificación: el trabajo práctico escrito con formato de cuestionario.</p> <p>Evaluación como calificación y acreditación y no como un modo de evaluar el nivel de vinculación pedagógica como tampoco los avances en la apropiación de los contenidos enseñados.</p> <p>En la mayoría de los testimonios, la evaluación está ligada a la calificación y acreditación de los aprendizajes mediante la entrega de actividades y su ponderación.</p>

Nota: Elaboración propia

Consideraciones finales

“La desigualdad no es la consecuencia de nada, es una pasión primitiva; o, más exactamente, no tiene otra causa que la igualdad.

La pasión por la desigualdad es el vértigo de la igualdad, la pereza ante la tarea infinita que ésta exige, el miedo ante lo que un ser razonable se debe a sí mismo. Es más fácil compararse, establecer el intercambio social como ese trueque de gloria y de menosprecio donde cada uno recibe una superioridad como contrapartida de la inferioridad que confiesa. Así la igualdad de los seres razonables vacila en la desigualdad social”

(Rancière, 2003, pp. 105-106)

La investigación tuvo como objetivo indagar y analizar las tensiones que se producen entre lo normativo y lo contingente en el marco de la educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores de nivel secundario en contexto de encierro. En principio, identificamos las políticas educativas en el nivel secundario en contextos de encierro, partiendo de los documentos oficiales ahondando en los significados y sentidos que subsisten en los mismos. De esta manera, exploramos en las implicaciones teóricas, culturales y políticas del proceso de elaboración de las políticas públicas educativas, profundizando en los sentidos que el derecho a la educación en contextos de encierro ha tenido en perspectiva histórica y en su particular configuración actual.

En el análisis de las políticas educativas intentamos reconstruir la trama de sentidos a través de la cual se constituyen creencias, valores e imaginarios acerca de determinadas nociones de educación, escuela, docente y estudiante, abriendo nuevos caminos hacia la indagación de cómo determinados lenguajes penetran en el discurso educativo. El análisis fue atravesado por las luchas de poder que se dan en el campo discursivo, entendiendo que los sentidos de los conceptos ocupan campos teóricos donde subyace la práctica política con la incidencia de diversos actores, entre ellos, por ejemplo, los organismos internacionales, entre otros. No obstante, consideramos que poder significa también la capacidad transformadora de la práctica humana (que incluye, por ejemplo, destrezas, autoridad, uso de la fuerza, influencia, control sobre la conducta de otros, etc.) ya que, al intervenir el sujeto altera el curso de los eventos.

Siguiendo a Ball (1989), estimamos que el campo de la política educativa posee mediaciones -no lineales, sino más bien reticulares- que se establecen en ese recorrido entre los planos macro políticos y micro políticos en tanto ciclo continuo. La perspectiva teórica adoptada para el análisis ha permitido el acercamiento a los modos

en que los actores escolares “se dejan escribir por” y, al mismo tiempo “escriben la política” en sus actuaciones cotidianas. Se destaca así, el carácter procesual y contextualizado de todo proceso de transformación educativa, reconociendo que éstos operan siempre en escenarios institucionales que son, por definición, diversos y complejos. En este sentido, se advierte la concepción de la política como discurso y como texto; es decir como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputas en torno a los significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido; así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas” (Tello y Mainardes, 2012, p.18). Lo mencionado presenta a la educación como un campo político en disputa en el que los conceptos, que en apariencia generan consenso, cobran sentidos diferenciales en función de las prácticas, como también de los posicionamientos políticos que los enuncian.

En referencia al Estado consideramos que no es sólo un aparato institucional, sino también “[...] un régimen de creencias, de percepciones, es decir, es la parte ideal de la materialidad del Estado. Es idealidad, percepción, criterio, sentido común. Pero detrás de esa materialidad y detrás de esa idealidad, el Estado también es relaciones y jerarquías entre personas sobre el uso, función, y disposición de esos bienes y jerarquías en el uso, mando, conducción y usufructo de esas creencias” (García Linera, 2010, p.17). En este sentido, la relación con el Estado es constitutiva y constructora de identidad y en el vínculo se juega una gran cantidad de elementos que refieren a las formas de vida esperables, a las posibles y a las formas de organización de la vida común que se plantea; dicho de otra manera, elementos que refieren a un tipo de orden social. Esa relación difiere según los gobiernos que dirijan el Estado, pero, sin dudas, lo esperable y considerado posible del vínculo estatal no solo refiere al gobierno, sino también a una idea más general acerca de la vida común.

La complejidad que requiere el análisis de las políticas educativas exige estudiarlas en su contexto debido a que ninguna política pública puede pensarse al margen de los dispositivos que la van a administrar y, sobre todo, prescindiendo de quienes la van a poner en práctica en el día a día. Por lo tanto, seleccionamos un estudio de caso que contiene la potencia de develar situaciones, sentidos y relaciones situadas

que ponen en valor el espacio de trabajo diferenciado que supone una escuela en la cárcel donde las y los docentes son indudablemente actores clave. Para abordar el estudio seleccionamos un CENS radicado en dos establecimientos penitenciarios que forman parte de un mismo complejo punitivo ubicado en la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de explorar los procesos de “puesta en práctica” de las políticas educativas en contexto de encierro, y analizar los sentidos de la inclusión educativa entrevistando a distintos miembros del cuerpo docente. La propuesta implicó conocer cómo el equipo educativo “interpreta” a las distintas leyes y normativas que se erigen como herramientas de las políticas públicas educativas priorizándolas, organizándolas y jerarquizándolas; recorrido que permitió realizar el análisis de adscripciones identitarias docentes ancladas en sus particulares prácticas profesionales. Se intentó captar la definición de la situación desde la voz del propio actor social y el significado atribuido a sus prácticas lo que dio cuenta de la visibilización de un escenario complejo.

En suma, la investigación ahondó en dos dimensiones fundamentales con un abordaje teórico metodológico que permitió examinar las relaciones entre las políticas educativas, lo institucional y el cuerpo docente del CENS seleccionado.

Al relevar y analizar leyes, normativas y documentos oficiales atendiendo a su correspondencia con las distintas políticas educativas en el nivel secundario en lo que atañe a contextos de encierro en la provincia de Buenos Aires, el estudio dio cuenta de la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas e incluso recibidas; su falta de sistematización incide en su asimilación por parte de las y los docentes.

En un principio, la educación en dichos contextos estuvo en manos del sistema penitenciario federal permitiendo que los mismos agentes del servicio penitenciario sean los que llevaban adelante prácticas docentes. Luego a través de la consolidación de convenios se estableció la división de tareas de modo tal que el Ministerio de Justicia posea la funcionalidad de garantizar, en términos generales, los recursos y el Ministerio de Educación se encargue de todo lo relativo a los planes educativos y las prácticas docentes. Con respecto a los enlaces con el Ministerio de Educación, en

principio la educación secundaria de jóvenes y adultos estuvo en manos de la dirección de Escuelas Medias con un trayecto escolar de 4 años de duración, y luego al pasar a la órbita de la Educación de jóvenes y adultos se restó un año de escolaridad dando lugar a trayectos educativos de 3 años. Este recorrido no fue fácil de llevar a la práctica; aún hoy persisten algunas escuelas de nivel secundario con 4 años de duración. Estas heterogeneidades inciden cuando los estudiantes privados de su libertad son trasladados de un establecimiento punitivo a otro generando inconvenientes en sus trayectorias educativas de por sí complejas.

Las políticas educativas son orientadas por el derecho internacional el cual proporciona un marco normativo para su elaboración. Así, los derechos humanos, reconocidos en los tratados internacionales e incorporados a las constituciones nacionales, inciden en la definición del campo de lo público. Los Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas, sostienen que “con excepción de las limitaciones que sean evidentemente necesarias por el hecho del encarcelamiento, todos los reclusos seguirán gozando de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Principio V). Esto da lugar a que lo público se conforme como un espacio de responsabilización del Estado, debido a que configura cuestiones sobre las cuales se debe asumir algún tipo de decisión que implique la elaboración de propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad. De todos modos, reflexionamos a partir de una concepción amplia de política educativa que considera no sólo la acción del Estado-Nación, sino también, procesos que “por arriba y por abajo” participan de la regulación del sistema educativo, incluyendo la influencia de redes e imaginarios, organizaciones de la sociedad civil y de actores educativos a nivel situado (Ball, 1990). De ahí que una norma sea sancionada implique que ciertos sentidos lograron instalarse en el espacio público, pero no alude necesariamente que esta construcción de sentido sea compartida por la mayoría de la opinión pública. Siguiendo a Gramsci (1967), el espacio de lucha por la hegemonía en virtud de la asignación de sentidos es central en la constitución de “la realidad” no solo implicando representaciones sino formas de actuar en el mundo. La referencia al merecimiento puede resonar ajena al registro de la gestión de políticas; sin embargo, no lo es, ya que “implica una cosmovisión sobre la que la definición de

la población destinataria de la política se hace, simultáneamente, inteligible y exteriorizable en acciones” (Abramovich y Pautassi, 2006, p 16).

El imaginario social instituido, aceptado, y por lo tanto potente productor de realidad, ha constituido históricamente el sentido ligado a las personas privadas de su libertad como población peligrosa a quienes la sociedad teme y desea tener lo más lejos posible, y tal conceptualización tuvo incidencia en lo normativo como parte de la disputa por el sentido común. Con este escenario complejo, la Ley Nacional de Educación crea la modalidad educativa en referencia a los contextos de encierro pudiendo visibilizar un rincón olvidado del sistema educativo al reconfigurar la política educativa para los contextos de privación de la libertad en la Argentina. En este sentido la norma plasma este proceso de instalación en el espacio público al mismo tiempo que es parte de su concreción pudiendo cristalizar ciertas conceptualizaciones y posiciones dominantes, como también colaborar con la transformación de sentidos instalados. A partir de 2007, los grupos destinatarios comienzan a ser jóvenes y adultas/os, tanto varones como mujeres, alojados en cárceles federales y provinciales; adolescentes y jóvenes menores de 18 años que habitan temporalmente en institutos cerrados; niños y niñas hasta los 4 años de edad, nacidos y/o criados en estos contextos, que viven con sus madres presas; niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de rehabilitación de adicciones advirtiendo su pérdida temporal y circunstancial de su libertad ambulatoria. Esta modalidad se generó con el objetivo de romper con la visualización del diferente como discapacitado, peligroso, anormal, enfermo o loco, asentado en un paradigma jurídico o médico jurídico, que autorizó que la separación del resto de la sociedad y abordado de manera “especial”.

La instalación de la inclusión educativa como política de Estado refleja un posicionamiento político y pedagógico que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente de la escuela secundaria: del sistema educativo y de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1967). A partir de la implantación de la obligatoriedad del nivel secundario se intentó promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva. Esto buscó tensionar el mandato que tenía la matriz fundante de la escuela secundaria, históricamente caracterizada por su selectivo patrón de normalidad escolar, un currículum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, la uniformidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación de un sujeto

pretendidamente homogéneo y normalizado (Giovine y Martignone, 2012). La obligatoriedad puso en evidencia las dificultades de la escuela secundaria para cumplir el mandato de inclusión. Una serie de cambios en las expectativas de inclusión educativa desafiaron las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectiva y diferenciada tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, la escuela secundaria debió afrontar nuevos tiempos y públicos. De ahí que la llegada de nuevos sectores sociales haya contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrentar a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional (Jacinto y Terigi, 2007).

Con respecto a los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, advertimos que el sentido que predomina acerca de la inclusión educativa asociado a la política de estado como prescripción normativa está en relación a la conformación de sujetos de derecho, pero en función del acceso a la escuela que se constituye como la nueva meta escolar. Esta noción de inclusión a pesar que aparta a la educación de la concepción de tratamiento sigue evidenciando la presencia del modelo excluyente de la escuela secundaria. Asimismo, consideramos que el concepto de sobreedad sobrevuela las expectativas acerca del alumnado y que las nociones de la escuela vinculadas a procesos homogeneizantes aún están vigentes en los sentidos que subyacen a las prácticas de educación en estos ámbitos. En suma, la legislación, al no contemplar regulaciones exclusivas para la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores de nivel secundario en contexto de encierro, pese a sus disposiciones, se orienta a sentidos universalistas donde quedan invisibilizadas las particularidades del escenario y su complejidad.

Lo aludido insta a cambios de criterios convencionales y expectativas que desafíen tanto a las funciones como a la organización de la escuela secundaria porque evidenciamos que a pesar que el CENS propone una organización algo distinta que la escuela secundaria tradicional sin embargo sostiene su misma lógica. Esto da cuenta de la necesidad de transformar la definición de los destinatarios, que aún se asienta en un criterio que toma a la educación escolar como referencia en línea con el objetivo de recuperar estudios formales. Entendemos que la conformación de un imaginario social

sostenido en el modelo educativo etario, en referencia a las expectativas del sistema, evidencia la doble marginación del estudiante en contextos de encierro debido a que no sólo lleva adelante su proceso educativo estando privado de su libertad, sino que también, por estudiar a “destiempo” es identificado en el sistema educativo como un sujeto con “sobreedad” que rompe con lo esperado; a su vez, en tanto imaginario social, estas nociones también son parte de la construcción identitaria del docente.

Ahora bien, un elemento central en la educación en contextos de encierro que tiene incidencia en la continuidad educativa de las personas privadas de su libertad ambulatoria son los traslados a distintos establecimientos penitenciarios. En referencia a dicha problemática, como se aclaró en capítulos antecesores, la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires alude a que el Servicio Penitenciario Bonaerense debe evitar los traslados de estudiantes sin causa debidamente justificada salvo cuando sea beneficioso por razones de extrema seguridad. En el caso que se deban realizar traslados de “detenidos estudiantes” a otras unidades, se debe considerar que el establecimiento de destino tenga ofertas educativas para asegurar la continuidad de los estudios correspondientes. No obstante, en relación a la problemática de los traslados, las y los docentes relatan la poca disponibilidad de cupos educativos quedando, asiduamente, gran cantidad de personas privadas de su libertad sin poder ingresar o reingresar a la escuela. Esta situación da cuenta que, a pesar que en las políticas educativas en contexto de encierro prevalece la noción de acceso que se constituye como la nueva meta escolar, en la realidad carcelaria parece ser muy difícil de concretar. De este modo, la noción de inclusión educativa de la ley 26.206 que fomenta la defensa de los derechos ciudadanos parece quedar atrapada en la perspectiva sostenida en la noción de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia.

Consideramos que para que la adopción de un enfoque de derechos en el diseño de una política pública no sea sólo de carácter declamativo, exige la presencia de instituciones que realmente se encarguen de su implantación con la finalidad de evitar el peligro anotado por Abramovich y Pautassi (2006), en términos de que quienes utilizan el concepto de enfoque de derechos en forma parcializada, vaciándolo de significado, promueven nuevas formas de institucionalidad que nada tienen que ver con la garantía de los derechos. Los derechos económicos, sociales y culturales

requieren de recursos, instituciones y capacidades públicas (CEPAL, 2006), y es la vinculación entre los tres la que realmente determina la medida en que una política con enfoque de derechos puede ser plenamente ejecutada. Este tema permite asomarse a un aspecto relevante de la historia y la dinámica de la política pública, la del merecimiento, forma que, en definitiva, asumió la definición de la población destinataria de las políticas.

Otro aspecto a destacar es que cuando el contexto normativo se había encauzado en la dirección de favorecer un proceso que indicaba que el complejo penitenciario debía compartir espacios y población con otras áreas de gobierno, ocurrió que en el campo penal se llevó adelante una transformación de la política educativa. Como analizamos, en el año 2011 se sancionó la “Ley de Estímulo” otorgando la posibilidad de “reducir la condena en base a esfuerzo y estudio siendo un enorme beneficio”. En contraposición al art 2 de la ley N° 24660 donde se reconocía que la persona privada de libertad podía ejercer todos los derechos no afectados por la condena, notamos que la reforma abre la puerta a su excepción, al advertir que la reglamentación de la ley puede limitar alguno de estos derechos. Consideramos que aunque la ley de estímulo educativo constituyó un avance en la garantía de la educación, aumentado la matrícula de estudiantes, su esquema normativo sigue permitiendo la vieja práctica penitenciaria en la que todo derecho se reconvierte a un "beneficio" que puede ser otorgado o no, discrecionalmente, por el personal jerárquico, y por lo tanto, está en condiciones de poder ser utilizado como moneda de cambio teniendo consecuencias punitivas mensurables en el tiempo de privación de libertad.

Asimismo, La ley de Ejecución tras las reformas de esta “Ley de Estímulo” aclara en el artículo 137 que el nivel de instrucción será certificado por las autoridades educativas y penitenciarias haciendo ingresar a la burocracia penitenciaria en funciones estrictamente educativas. Finalmente, según el artículo 140, las personas privadas de su libertad que acrediten los años de ciclos lectivos avanzarán más rápidamente en las fases progresivas previas a su libertad condicional (de un mes a cuatro meses según tipo de estudios y materias aprobadas). Es decir, que quien “no apruebe” estará más tiempo detenido que aquellos que sí lo hagan. Es sabido que para toda persona que está privada de su libertad ambulatoria el mundo se ordena de modo binario afuera o adentro, preso o en libertad, con lo que implican estos sentidos en la

vida de las mismas. La ley mencionada devela que todo premio en tiempo de encierro implica a la inversa un castigo para quien no cumpla esa condición, con lo cual premiar un éxito es castigar un fracaso. Siguiendo a Morris (2011) ningún tratamiento ni proceso de cambio puede considerarse voluntario ni efectivo bajo este esquema de coacción encubierta. Esta situación referenciada desdibuja al rol docente debido a que ya no se trata únicamente de una relación de enseñanza unida a la confianza necesaria para poner en marcha el vínculo educativo; de ahora en más la/el docente debe evaluarlo y en función de ello ayudará a que salga antes o no, volviendo a prácticas correspondientes al modelo correccional (Gutiérrez, 2012). En consecuencia, lo novedoso a nivel normativo de la ley de educación en relación a la educación en contextos de encierro al intentar desligar las tensiones y contradicciones establecidas por el eterno dilema penitenciario, regresan de la mano de la reforma de Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad al incluir a las autoridades penitenciarias en "los créditos y logros educativos" plasmados en el legajo penitenciario.

En suma, la "escuela en situación de encierro" está atravesada y en continua transformación por la institución penitenciaria, que regula tanto el tiempo como el espacio áulico. En consecuencia, las y los docentes no pueden escapar a esta situación aludida, por el contrario, tienen que negociar, lo que implica una transformación en sus apropiaciones identitarias laborales. Por lo tanto, a pesar que jurídica y judicialmente el derecho a la educación de la persona privada de su libertad "esté protegido por sus mecanismos", la lógica del espacio educativo está permanentemente permeada por la lógica penitenciaria.

En el segundo eje de análisis profundizamos en los procesos de apropiación institucional, los cuales nos permitieron analizar el nivel situado con los actores que allí participan. De este modo, esta otra dimensión nos brindó la posibilidad de indagar en la asimilación de las políticas educativas ahondando en la noción de inclusión educativa que poseen las y los docentes, considerando que las mismas al ser implementadas en el contexto de la práctica suponen interpretaciones e incluso modificaciones, en un proceso que comprende sujetos en interacción mediados por un contexto; y con una direccionalidad hacia el gobierno de la institución. En consecuencia, siguiendo a Ball (1989), examinamos cómo las y los docentes

interpretan diversos textos de políticas educativas, cómo los priorizan, organizan y jerarquizan en la escuela y en sus prácticas, configurando adscripciones identitarias enraizadas en su labor docente. Aludimos a que en la dinámica escolar se entretrejen patrones de identidad relacionados a las prácticas docentes, enlazando sus creencias, conocimientos, significaciones, interpretaciones y emociones. De este modo, consideramos que, en tales adscripciones identitarias, se articula la noción que las y los docentes forjan de sí mismos en relación a su trabajo con la concepción personal acerca de la enseñanza.

Observamos que el escenario en el que se trabaja el proyecto de enseñanza, pone en evidencia que la función directiva ha podido generar la construcción de una autoridad democrática en base al respeto y la circulación de la palabra. Un aspecto significativo que hace a la gestión educativa es la importancia que tiene la presencia de la directora en la escuela para dar respuesta a las necesidades que se van generando en la cotidianeidad escolar; tanto ella como los preceptores mantienen un contacto continuo con el coordinador educativo y sus ayudantes. La directora es la portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior de la institución y resulta una figura clave que actúa como bisagra entre la institución y el resto del sistema educativo, fundamentalmente al dar a conocer los documentos oficiales y diversas normativas que llegan del nivel central. Sin embargo, a pesar que la función directiva trasciende la dimensión burocrática y administrativa se encuentran pocos indicios relativos a la gestión pedagógica; en este sentido una de sus limitantes se asocia a que el equipo de conducción no se halla conformado en su totalidad por falta de cargos a cubrir. En suma, la directora de la escuela es la intermediaria entre la legislación y las y los docentes, mientras que estas/os últimos son quienes median entre los planes de estudio y la realidad áulica.

Se evidencian los esfuerzos de comunicación entre la directora, docentes y preceptores con agentes del servicio penitenciario y estudiantes, con la finalidad de sostener y alentar el funcionamiento de la escuela dando lugar a la continuidad educativa de los estudiantes privados de su libertad. La directora junto con los preceptores son las figuras clave que actúan como mediadores entre la escuela y el establecimiento punitivo. Las y los docentes aluden a que los mismos “cumplen un rol fundamental”. Además de las tareas administrativas se encargan de hacer un

seguimiento de los estudiantes y favorecer la continuidad de sus trayectorias educativas.

En cuanto a la coordinación educativa es asumida por un agente del servicio penitenciario con rango de oficial. Colabora en cada unidad educativa con su organización en temas relacionados con la matrícula, acceso a la escuela, oficios que envía el juzgado con respecto a las trayectorias escolares y se encarga de garantizar las condiciones de seguridad en la escuela con la colaboración de suboficiales auxiliares. El coordinador es quien se encarga de cargar el Legajo Virtual de Internos (en adelante, LVI²²) donde figuran todos los datos de cada estudiante: unidades, traslados, ciclos/años cursados, motivos de baja, año y escuela en que transitan su escolaridad. El rol de coordinador de escuela es muy importante por ser el nexo entre la institución punitiva y la escuela, siendo una de sus tareas la organización de la matrícula y cupos. Lo aludido da cuenta de que los agentes del servicio penitenciario a través de sus prácticas atraviesan el espacio escolar condicionando las prácticas pedagógicas docentes, así como, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

En referencia a los tiempos escolares, se evidencia la incidencia de las prácticas de la institución penitenciaria en la dinámica educativa fundamentalmente en la reducción de la temporalidad escolar en nombre de la seguridad. En muchas ocasiones las clases se ven interrumpidas por algún disturbio que por lo general se produce fuera del espacio escolar. Asimismo, la asistencia intermitente y la matrícula fluctuante- que implica el ingreso de estudiantes en el transcurso de casi todo el ciclo lectivo- impactan en los tiempos educativos. Los aspectos mencionados inciden fuertemente en la organización de la enseñanza y dejan en evidencia que, para garantizar la continuidad pedagógica, parte de la labor de las y los docentes, consiste en planificar propuestas flexibles y poner en práctica recursos que tengan en cuenta estas particularidades. En relación a los traslados y su incidencia en la continuidad educativa de las personas privadas de su libertad se sugiere revisar la posibilidad de que los mismos se realicen entre los meses de diciembre y junio, de modo que no se vea profundamente afectada la escolaridad

²² Los datos de cada estudiante se vuelcan en el Legajo Virtual de Internos (LVI), perteneciente al Servicio Penitenciario, que comenzó a ser cargado a partir de 2018. Se alude a que es una herramienta muy importante para garantizar la continuidad pedagógica frente a los traslados de las personas privadas de su libertad ambulatoria.

Desde la consolidación del calendario escolar en la institución hasta la estructuración de los horarios semanales, parece claro que el tiempo en la escuela es organizado de modo uniforme. La estructura y dinámica organizativa de la escuela incide de manera negativa en las posibilidades del trabajo colaborativo docente y sus procesos de comunicación. A esto se suma que las y los docentes tienen cargas horarias dispares y por lo general trabajan en varias escuelas. Esta situación comunicacional intenta ser reparada de modo informal utilizando la aplicación WhatsApp. En suma, se advierte que los canales de comunicación informal inciden en los circuitos de resolución de la cotidianeidad escolar entre las y los docentes, y en sus acuerdos, sin embargo, no se observa su preponderancia como espacio de intercambio de estrategias didácticas ni organizadores de los contenidos pedagógicos.

Al indagar en los sentidos de las y los docentes acerca de la inclusión educativa, sus discursos pudieron ser asociados a distintos imaginarios. A lo imaginario, lo entendemos como un fenómeno socio-cultural y es ahí donde encontramos distintos sentidos que significan a la escuela de diversos modos: como espacio de contención, como espacio de acceso y permanencia, como espacio sostenido por normativas que regulan las prácticas, como espacio de enseñanza de contenidos homogéneos, como espacio de fractura con lo punitivo y como espacio de enseñanza significativa. Estas significaciones aludidas por las y los docentes implican efectos en sus prácticas de la enseñanza, avances o retrocesos, ampliaciones o limitaciones y, sobre todo, concepciones que se sostienen en un marco más abarcativo o restrictivo acerca del derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Asimismo, estas construcciones simbólicas diferenciales movilizan sentidos que dan cuenta de “visiones del mundo” evidenciando que la educación es un campo político en disputa. Esto da lugar a reflexionar que las políticas educativas significan el sentido de la educación dentro de contextos de encierro y proponen las tareas del cuerpo docente. Sin embargo, las y los docentes al elaborar una interpretación movilizan el curso de las significaciones produciendo poder y en este mismo movimiento, se aloja el conjunto de valores y creencias alrededor de los cuales se teje la pertenencia a la sociedad.

Los diferentes sentidos acerca de la inclusión educativa evidencian construcciones imaginarias que potencian identidades en disputa debido a que ocupan

campos que no son solamente campos teóricos o del discurso, sino que también son campos de práctica política. De ahí que, en las argumentaciones de las y los docentes acerca del sentido de la inclusión se pueden observar diferentes tipos de acción e intervención que comparten un campo de disputa ideológico, político y pedagógico, que supone diferentes posicionamientos y enfoques respecto de la educación escolarizada, de la enseñanza y el aprendizaje, de la producción de conocimiento pedagógico, del sentido de la participación, etc. Lo aludido advierte la trama de sentidos entrecruzados en el espacio institucional cotidiano manifestando que la enseñanza es también un problema político ya que la didáctica está vinculada a un proyecto político más general “acerca de la producción y circulación social del saber” (Terigi, 2007, pp.192-93) que, por acción u omisión, incluye el proyecto de sociedad que se aspira a construir. Consideramos que un aspecto importante para garantizar la inclusión educativa en contextos de encierro es contar con documentos oficiales que se enmarquen en la especificidad de la modalidad y deje de ser un espacio vacante dentro del sistema educativo. En este sentido es importante distinguir entre inclusión y homogeneización de la diversidad sociocultural, es decir, incluir no implica desconocer las diferentes situaciones y contextos de vida, por el contrario, es importante reconocerlas para poder accionar en consecuencia y no trabajar sobre imaginarios que son contrastantes con la práctica concreta.

Ahora bien, en la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares se observa que prevalecen, por un lado, imaginarios que dan lugar al sostenimiento de las jerarquías y, por otro lado, a la impronta democratizadora. El posicionamiento político e ideológico que las y los docentes tienen acerca de la educación y la sociedad en general también se expresan en los enfoques pedagógicos con el que llevan adelante sus prácticas profesionales. En consiguiente, observamos que las y los docentes, por un lado, adscriben sus identidades a un modelo de educación con un patrón liberal en el que prevalece la idea de sujeto deficitario al que le falta “algo”, y, por otro lado, se subraya la noción de sujeto al que lo asiste un derecho dando cuenta de distintos modelos sociales. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser neutral, se convierte en un espacio político donde anidan lógicas que fomentan la perspectiva basada en la idea de poblaciones

carentes que demandan sólo asistencia o la defensa de los derechos ciudadanos. Por lo tanto, más allá que estas concepciones no se encuentran en estado puro, observamos que prevalecen dos posicionamientos. Por un lado, encontramos al docente facilitador que trabaja con las potencialidades de los alumnos transformándose en un docente que acompaña y guía el desarrollo de capacidades individuales. Por otro lado, descubrimos al docente emancipador que adscribe sus prácticas con un horizonte pedagógico donde, más allá de la consideración de la diversidad de su alumnado, entiende a la educación como derecho social que va en línea con la restitución de “lo común”.

En varios/as docentes entrevistadas/os, encontramos una mirada crítica del sistema hegemónico liberal/neoliberal, esto es, redefinen los sentidos que adquiere la participación de los estudiantes en contextos de encierro, pensándolos cómo sujetos de derecho en tanto ciudadanos. Es en esas prácticas donde emergen sentidos que tienen que ver con modelos de pensamiento y acción, que discuten parámetros tradicionalistas, poniéndolos en diálogo con los que promueven la inclusión. Asimismo, también hallamos una contradicción relevante en los dichos de alguna/s/os docentes que adscriben al modelo de patrón liberal debido a que, para que las personas puedan gozar de los derechos que habilita la escuela, deben adecuarse a dicho molde, dejando afuera u ocultando sus marcas identitarias externas al dispositivo escolar. De este modo, este modelo implica que el alumno al entrar a la escuela tiene que posponer otras marcas que, con la idea de igualar, oculta sus diferencias previas. Esta contradicción es parte de un modelo de escuela que pareciera que en las últimas décadas evidenció su agotamiento haciendo visible que hay una población que no ingresa porque presupone la negación de su existencia negando su identidad. Consideramos haciendo referencia a la ley N 1420 que hablaba de una educación común que ahí se encuentra el desafío, en la cuestión programática de lo común, pero no garantizando un común arbitrario, histórico, un común excluyente como el de entonces.

A través de los relatos de las y los docentes acerca de sus prácticas en el ámbito áulico dentro del contexto carcelario, intentamos desentrañar las motivaciones que las/los mismos tienen en términos tanto, de expectativas como de posibilidades prácticas, con respecto a la puesta en acto de las políticas educativas en la escuela. Consideramos que la movilización de los significados que se da en la interacción social

se produce a partir de motivos que la orientan vinculados a la organización social del sentido a partir de una trama de significaciones, articuladas e interpeladas por convenciones arraigadas en imaginarios sociales acerca del sentido de educar.

En paralelo construimos esquemas de pensamiento que nos permitieron posicionar al docente en tanto sujeto capaz de tomar decisiones que lo conduzcan a generar estrategias de poder que posibiliten un cambio ya sea inmediato (por ejemplo en una clase en particular) o una transformación que abra la posibilidad o perspectiva de producir cambios de mayor amplitud, mediante el acto de asumir roles que posibiliten garantizar el derecho a la educación de los estudiantes jóvenes y adultos y adultos mayores privados de su libertad, en vez de circunscribirse a reproducir efectos que no van en línea con la democratización de la educación, lo cual supone todo un desafío y a la vez una reivindicación absolutamente legítima del campo profesional. Desde esta perspectiva de análisis, la escuela deja de ser neutral, identificándose como un espacio político en el que se contraponen distintos modelos sociales en los que anidan lógicas contrapuestas donde se fomenta la perspectiva basada en la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia o la defensa de los derechos ciudadanos en su integridad.

Durante la investigación se pusieron en evidencia motivaciones que subyacen al proceso de planificación, a las decisiones pedagógico-didácticas y a la evaluación. En referencia a estos tres aspectos pudieron analizarse básicamente en dos ejes: uno referido a un “orden obligado” que tiende a reproducir las representaciones legitimadas en el terreno de las valoraciones morales, dando cuenta de la legitimación de imaginarios y símbolos asentados en un modo de interpretación del mundo constituido por esquemas organizadores que definen las coordenadas de lo pensable, vinculados a los comienzos de la escuela secundaria argentina, en la cual la manera en que la escuela procesó la diversidad fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla (Dussel, 2004). Este imaginario social construido a fines del siglo XIX, estaba consolidado en la conformación de un “nosotros” dando cuenta que “la inclusión en una identidad determinada supone la exclusión de otros, la definición de una frontera o límite más allá de la cual comienza la otredad” (Dussel, 2004, p. 308). Por otro lado, se plantea otro plano que podríamos denominar como “estratégico” donde la motivación se produce tanto por causas “cortoplacistas” o por una “acción reflexiva”.

Esta última es la que a nuestro entender supone un empoderamiento del docente que lo puede conducir a una transformación de la situación homogeneizante.

De la investigación deviene que algunas/os docentes seleccionan los contenidos del currículum enfatizando lo utilitario en función de lo que entienden que son las “necesidades de sus alumnos”, y otras/os seleccionan los contenidos pensando que otorgar mediante sus prácticas el enriquecimiento del propio capital cultural de los alumnos de la mano del acceso al conocimiento socialmente reconocido como válido. Concebir la educación como proceso y práctica social, va en línea con la problematización de la cuestión curricular con la finalidad de complejizar la idea distributiva del conocimiento. Esta opción mencionada brinda la posibilidad que, mediante la gestión curricular, encarada desde la perspectiva de la justicia curricular, propicie la capacidad de las personas de comprender el mundo en el que viven y actuar sobre él, sin estigmatizar con representaciones que le quiten calidad a la educación en contextos de encierro. De esta forma, podremos avanzar en la promoción de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades más plurales. De ahí que enfatizamos que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo a los menos favorecidos. Consideramos que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; no se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos. Asimismo, tampoco se trata de tomar de manera automatizada lo que un currículum prescribe; es necesario contextualizarlo en función de las características de las escuelas y las comunidades, y de los intereses, necesidades y demandas de los estudiantes. Concebir la educación como proceso y práctica social, va en línea con la problematización de la cuestión curricular con la finalidad de complejizar la idea distributiva del conocimiento. La escuela tiene que respetar las diversidades garantizando una cultura común, que debe estar en constante revisión para alojar a todos los sujetos. Esto implica una oferta académica que presupone a los estudiantes como sujetos de derecho a la educación, a quienes el Estado debe garantizar la permanencia, los aprendizajes y la promoción. Al respecto, Connell (1993) al considerar la justicia en educación conjuntamente con el tema del currículum propone tres principios: 1-Cambiar de punto de partida para encarnar los intereses de las personas menos favorecidas reconociendo la variedad de desigualdades

(género, clase, raza, etnia...). 2-Elaborar un “currículum inclusivo” que incluya y valore experiencias sociales diversas y desde diferentes puntos de vista y 3-. Pensar los criterios de ciudadanía participativa y de contrahegemonía juntos, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen desigualdad.

Más allá de nuestras orientaciones étnicas, de género, físicas, intereses, gustos, etcétera, debemos recuperar lo común con el objetivo de no olvidar el horizonte de lo humano. La escuela tiene que respetar las diversidades garantizando una cultura común, que debe estar en constante revisión para alojar a todos los sujetos. Esto implica una oferta académica que presupone a los estudiantes como sujetos de derecho a la educación, a quienes el Estado debe garantizar la permanencia, los aprendizajes y la promoción. En consiguiente, se advierte que las nociones diferenciadas que posee el cuerpo docente en referencia a la inclusión educativa interpelan el currículum y los procesos en cuanto a sus prácticas educativas. Es así que los aspectos que hacen a la gestión educativa en el interior del CENS afectan el currículum oficial, ocupando un lugar en los aprendizajes escolares. Por lo tanto, podemos afirmar que las prescripciones curriculares toman forma, se reelaboran, se resignifican en la práctica dentro del marco de la gestión de la escuela seleccionada, no circunscribiendo el concepto de gobierno sólo a los y las que ocupan formalmente los cargos, sino que incluye a otros agentes de la institución, como son las y los docentes y los preceptores, que en varias ocasiones a través de sus interacciones pujan por modificar el orden establecido.

Ahora bien, se advierten determinadas motivaciones de las y los docentes que inciden reflexivamente sobre el contexto punitivo logrando acciones transformadoras de corto plazo que, por ende, no logran transformaciones en el sistema educativo, pero sí abordan la educación en línea con la posibilidad de garantizar el derecho a la educación. Estas nociones implican en la práctica, la aplicación de medios (tanto materiales como simbólicos) para conseguir resultados y la capacidad de los agentes de movilizar recursos para obtener esos medios y alcanzar esos resultados (Giddens, 1993). Por tanto, como ya aludimos en el cuerpo de la investigación, poder significa también la capacidad transformadora de la práctica humana. De todos modos, lo aludido no desvanece la complejidad que el contexto “encierra” para las prácticas educativas donde la lógica de la seguridad y el disciplinamiento imprime un marco

que ejerce un gran condicionamiento por sobre las posibilidades. Como ya señalamos la lógica penitenciaria y sus prácticas ligadas a los traslados, las ausencias de estudiantes por sanciones a todo el pabellón, las ausencias por ir a comparendo (para más detalle ver el capítulo V) afectan la dinámica escolar acotando el campo de las estrategias educativas de las y los docentes. Por lo tanto, ratificamos que la enseñanza no es un problema que se circunscribe solo al trabajo de las y los docentes en el aula. Como afirma Terigi, “la enseñanza no es un problema doméstico, es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela” (Terigi, 2004: 56).

En este sentido, así como el equipo de docentes fue instituyendo algunas estrategias de índole reflexivo posibilitando modificaciones en sus prácticas, queda abierto el debate y el análisis para valorar qué saberes docentes relacionados con los campos de conocimientos se ponen en juego en las aulas, qué políticas educativas han contribuido a ese cúmulo de saber y cuáles son las que se deberían implementar para que el problema de la enseñanza se asuma como un problema político. En consonancia con lo que venimos mencionando, consideramos que no es fin de esta investigación cuestionar al docente en su hacer profesional sino develar aspectos estructurales del proceso de educación en contexto de encierro que condicionan y orientan las prácticas áulicas incidiendo negativamente en los objetivos de la labor de docentes que hacen grandes esfuerzos por educar en el complejo entramado carcelario.

Una de las principales características que se evidencia en el rol docente de la escuela estudiada es el esfuerzo de las y los docentes por establecer una atención personalizada de cada estudiante en el desarrollo de la clase e incluso fuera de ella. De las entrevistas se deriva que las y los docentes ejercitan la capacidad para reconocer las necesidades de cada alumno, y aunque las consignas sean en gran parte grupales, hay esfuerzos por lograr una mirada sobre el proceso individual y el acompañamiento “uno a uno”. De todos modos, se advierte que muchas/os docentes, a pesar de sus esfuerzos, se encuentran limitados por los saberes que disponen para poner en práctica otras modalidades de enseñanza. Los supuestos en la modalidad de la enseñanza y el aprendizaje caracterizada como monocronía en el aprendizaje, es decir lo mismo del mismo modo para todos, no coinciden con las situaciones de muchas aulas. Las y los

docentes van intentando dar respuestas de manera práctica a situaciones concretas a medida que van surgiendo. Seguramente, hay nuevos saberes que se crean en la práctica y que pueden dar cuenta de otras modalidades de aprendizajes distintas del monocrónico, pero en tanto que los nuevos saberes no son sistematizables, generalizables ni comunicables se circunscriben a la experiencia individual o institucional.

En referencia a la evaluación, lo anteriormente mencionado ilustra que el juego entre las prescripciones curriculares y las decisiones docentes incide en la organización y desarrollo de la enseñanza flexibilizando, a su vez, el régimen de evaluación. La/el docente asume la vulnerabilidad del estudiante y trabaja con ella. Estos aspectos centrales que valoran las y los docentes no están consolidados formalmente en los documentos oficiales. La evaluación parece aportar determinadas soluciones que permiten garantizar la trayectoria de los estudiantes en la escuela, aunque no siempre lo haga en términos de calidad de los aprendizajes. Consideramos que en materia de evaluación existe un área de vacancia que aporte una herramienta creativa basada en la reflexión crítica que no sólo valore los aprendizajes de los estudiantes sino también permita analizar las estrategias pedagógicas de las y los docentes.

La intencionalidad que contiene el presente escrito implica adicionar aportes a los estudios sobre educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro y constituir las bases de nuevos problemas de investigación, para analizar el entramado de lo social, las relaciones de poder y la constitución de los espacios hegemónicos con la potencia de la profundidad de los sentidos y relaciones contextualizadas, incluyéndose en la agenda de investigación del campo de la Comunicación. Para ello, argumentamos la importancia de comprender las lógicas de percepción y construcción de visiones del mundo que subyacen a la conformación de las políticas públicas educativas y la puesta en acción de las mismas por los distintos actores del campo educativo vinculados a la educación en contextos de encierro, donde se entrecruzan discursos y prácticas, prescripciones normativas y dinámicas institucionales, dando realidad a “la inclusión educativa” desde sus tensiones, contradicciones y realizaciones donde entra en juego la gestión escolar, atravesada por las tensiones con el sistema penitenciario.

Si bien no fue, ni es objeto de este trabajo analizar las prácticas de enseñanza en contexto de encierro durante el período de restricción y encierro por Covid 19, dado que fue una experiencia traumática y cercana para el plantel docente, en las entrevistas surgieron referencias a esa situación que nos permite plantear que para los estudiantes como sector social atravesado por diversidad de vulnerabilidades a las que se le suma su situación de encierro, la restricciones al impedir la presencialidad en las aulas, ahondaron los conflictos ya analizados; mientras que cómo experiencia docente, si bien se comparte con el estudiante la precariedad en las posibilidades de desarrollar sus prácticas pedagógicas, se rescata las posibilidades que supuso la virtualidad a la hora de generar espacios cooperativo de intercambio pedagógico. En consecuencia, consideramos que esta herramienta debería poder implementarse no en la formación del alumnado, sino, más bien en la formación, contención y diálogo del cuerpo docente.

Ahora bien, a partir del análisis de la información se evidencian una serie de aspectos que parecen actuar como obstáculos para sostener el proyecto institucional. Los mismos son enumerados a continuación:

1- Las condiciones institucionales no proporcionan espacios físicos para compartir experiencias y dialogar sobre los problemas que se presentan. La infraestructura escolar debido a su espacio insuficiente, imprime limitaciones a los encuentros presenciales con fines pedagógicos y de convivencia escolar. Las y los docentes mencionan varias situaciones acontecidas en el aula y fuera de ella que requieren la necesidad de intercambiar posiciones y conformar acuerdos. Se advierte que frente a las múltiples situaciones que se presentan en el contexto, para muchas de ellas no hay saberes sistematizados que estén disponibles. Por lo tanto, las y los docentes generan respuestas desde sus recorridos profesionales y desde los saberes conformados a partir de la experiencia. Asimismo, sería importante que la organización del personal docente, la estructura de las clases, su contenido y la lógica arquitectónica del espacio donde se desarrollan esté diseñada en función del objetivo educativo y no del objetivo penitenciario

2. Las condiciones de la organización escolar, especialmente la asignación de cargos por hora cátedra también influyen en la ausencia de espacios colectivos de encuentro

de trabajo evidenciando que la modalidad de nombramiento obstaculiza la posibilidad de organización e intercambio dentro de la escuela para articular proyectos de enseñanza que favorezcan aprendizajes que desafíen los destinos que se presentan como inevitables.

3. El tiempo áulico se evidencia como un problema central. La discontinuidad en la asistencia sumada a la heterogeneidad de edades y la diversidad de trayectorias educativas y escolares, hacen que muchas veces se haga dificultoso sostener el encuadre de la clase. La homogeneización fue la condición y ahí aparece el problema, no se evidencian metodologías con variaciones y en este fuerte rasgo de instrucción consideramos que se encuentra uno de los tantos aspectos vinculados al fracaso escolar. Se necesitan estructuras de apoyo de conocimiento profesional que permitan brindar soluciones diversificadas frente a esta problemática. El ausentismo de los estudiantes enfrenta a la escuela con una problemática central: la dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción y una discontinuidad de las experiencias de los aprendizajes. Hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto, y en general esto no se compensa con trabajo extraclase. Sostenemos que el cronosistema incide en la organización escolar, no permite trabajar de manera diferenciada en los momentos que cada sujeto lo requeriría, sumado a que las y los docentes están formados de manera estándar y cuando hay alumnos con otros modos de participar no saben bien qué hacer, qué se hace con el alumno que viene intermitentemente. Observamos que, más allá de los esfuerzos de la conducción del equipo directivo por flexibilizar algunos aspectos de la dinámica escolar, las condiciones de la escolarización, debido a la rigidez del sistema escolar, inciden negativamente en la continuidad de las trayectorias escolares de los sujetos privados de su libertad. Consideramos de importancia el acto de interrogar las condiciones de la escolarización, esto implica redefinir el riesgo educativo y discutir la sobreedad. El problema es la edad de los sujetos con referencia a las expectativas del sistema. Sostenemos la importancia del desequitamiento de la sobreedad que sanciona a los sujetos, coincidimos con Rodríguez, (1996) y Brusilovsky (2006) que designarlos con la categoría “adultos” constituye un eufemismo que deja oculto el origen social de las y los estudiantes que asisten.

4- Ausencia de claridad respecto a qué se considera logro de la escuela atravesada por la problemática de los traslados y el ausentismo de los estudiantes: en varios relatos de las y los docentes se advierte la pregunta ¿retener o garantizar el aprendizaje?, vinculada con la preocupación por acreditar. Consideramos que esto entra en el campo de las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de las trayectorias educativas complejas dentro del contexto aludido, sino también acumular el conocimiento que se requiere y transmitirlo de modo tal de facilitarle a las y los docentes, por vías formales, conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico. El desafío parece ser que las propuestas dejen de ser consideradas como compensatorias y se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes, y que incluyan la enseñanza democrática. En este sentido, así como el equipo de docentes fue instituyendo algunas estrategias de índole reflexivo posibilitando algunas modificaciones en sus prácticas que inciden en la organización institucional, queda abierto el debate para valorar qué saberes docentes relacionados con los campos de conocimientos se ponen en juego en las aulas, qué políticas educativas han contribuido a ese cúmulo de saber y cuáles son las que se deberían implementar para que el problema de la enseñanza se asuma como un problema político.

5. El carácter desordenado y complejo de la política educativa en contextos de encierro. Hay premura de información que brinde un encuadre claro sobre el abordaje curricular y pedagógico como también la formulación de distintas normativas orientadas al contexto brindando propuestas que aborden su complejidad. Se advierte que muchas/os docentes se encuentran limitados por los saberes disponibles actualmente para recurrir a otras modalidades de enseñanza que no sean las monocrónicas. De este modo, van intentando dar respuestas de manera práctica a situaciones concretas a medida que van surgiendo. Seguramente, hay nuevos saberes que se crean en la práctica y que pueden dar cuenta de otras modalidades de aprendizajes distintas del monocrónico, pero en tanto que los nuevos saberes no son sistematizables, generalizables ni comunicables, se circunscriben a la experiencia individual o institucional. Se advierte, a partir de los relatos de muchas/os docentes la

necesidad de generar condiciones didácticas específicas, repensar la selección y secuenciación de contenidos y reorganizar la gestión de las clases que favorezcan el progreso y la profundización de cierto tipo de saberes y prácticas, así como el simultáneo empoderamiento intelectual progresivo de los estudiantes. Esto hace que muchas veces quede interrumpida la posibilidad de armar el juego didáctico (Sensevy, 2007), que supone: “recuperar lo que los alumnos hacen para relanzarlo y discutir sobre esa base. Y es ahí donde el docente esquematiza, argumenta, presenta de una manera o de otra. Es ahí donde se teje la relación con el saber: en los intercambios y en las acciones que ponen en juego los docentes en el aula” (Sadovsky, 2020). En síntesis, las y los docentes asumen la vulnerabilidad del estudiante, y trabajan con ella en el aula, a pesar que la legislación no llega a dar respuesta e incorporar esta situación que termina quedando invisibilizada.

6. Se advierten canales informales de comunicación a través de los cuales el equipo directivo y el cuerpo docente y los preceptores intercambian información útil para el desenvolvimiento de la vida escolar cotidiana que enlaza temáticas que van desde la llegada de documentos oficiales hasta problemáticas que se generan dentro del establecimiento punitivo y afectan a los estudiantes.

7. Se observa que frente a las particularidades del contexto sería importante poder garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes, montando una estructura con instancias de apoyo que garanticen el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta estructura podría ser pensada entre diversos actores del sistema educativo con el objetivo de aportar ideas y generar acuerdos que favorezcan la educación democrática. La pandemia demostró que la posibilidad de la virtualidad fue una instancia facilitadora para el encuentro del equipo directivo y las y los docentes, pero para los alumnos dejó en evidencia y profundizó la exclusión y vulnerabilidad en que se encuentran.

8- La gestión educativa en las cárceles da cuenta de una importante fragmentación de raíz de las diversas dependencias a nivel educativo (Educación de Jóvenes y Adultos, Formación Profesional, Educación Básica o Primaria, Educación de Nivel Medio, Nivel Inicial, Educación Especial), así como órganos de gobierno involucrados (Desarrollo Social, Justicia, Salud, Cultura, en el nivel nacional y provincial). Esta

suerte de “desmembramiento” a la hora de atender una problemática específica y concreta, pero altamente compleja, se traduce en las dificultades para mejorar la cobertura educativa en un contexto donde las y los alumnas/os registran trayectorias educativas breves e inconclusas. El desafío implica el esfuerzo de trabajar de modo articulado intersectorial, interministerial, interjurisdiccional e intra ministerialmente en forma continua y sistemática con los Ministerios de Educación de las jurisdicciones, con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y otros ministerios nacionales, así como con distintas áreas y dependencias del Ministerio de Educación.

A pesar de estos esfuerzos y del aparente cambio de paradigma aún no parece haberse consolidado una propuesta alternativa viable capaz de poner en marcha políticas de atención a grandes masas de población con rezago educativo. Una reflexión sugerente refiere a las posibilidades de desarrollar investigaciones empíricas que permitan reconstruir experiencias democratizadoras que rompan con el paradigma compensatorio y habiliten a pensar en prácticas y políticas superadoras donde se garantice que la corriente principal del currículum contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo a los menos favorecidos.

Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre la complejidad del problema que debe ser atendido y el saber acumulado en el campo educativo. Urgen aportes de investigaciones que problematicen los discursos estatales y la configuración de las formas de pensar los procesos educativos. Bajo esas condiciones, el desafío principal es para las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática en contextos de encierro sino también acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico.

Para finalizar queremos afirmar que no hay una única manera de describir o analizar la política pública. Dependen de las preguntas que deseamos responder, de igual manera nuestras narrativas de cómo funciona la política pública deben ser adaptadas a los aspectos particulares de la misma que deseamos poner de relieve o analizar. Nosotros sostenemos la importancia de tomar como universo empírico a los CENS en tanto representa un aporte para la profundización teórica e histórica de la problemática pedagógica general y sus sentidos no pueden ser pensados

independientemente de la problemática del conjunto del sistema escolar. Nos parece central la tensión entre inclusión y calidad. ¿Cómo puede el Estado y sus instituciones desplegar políticas inclusivas de aquellos sujetos que por la razón que sea, han quedado fuera del reparto de determinados bienes o de determinadas posibilidades? ¿Cómo pensamos políticas orientadas por el derecho sin perder de vista que todas las personas además de iguales somos diferentes, y como pensamos políticas orientadas por la idea de inclusión sin dejar de pensar que todas las personas somos además de diferentes, iguales? Consideramos que este es el problema y la tensión que la escuela en contextos de encierro debe resolver.

Bibliografía:

- Abramovich, V y Pautassi, L (2006), "Dilemas actuales en la resolución de la pobreza. El aporte del enfoque de derechos", documento presentado en el Seminario "Los Derechos Humanos y las Políticas Públicas para Enfrentar la Pobreza y la Desigualdad", UNESCO, Secretaría de Derechos Humanos, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires
- Achilli, E (2005): Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio, Rosario, Laborde Editor.
- Alanís, A. L. (2007) "La experiencia de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz y la niñez vulnerable en Argentina, 1904-1924", Serie Digital Ciencias Sociales N°6 Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires
- Arfuch, L. (2002) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bacchi, C. (2009): Analysing Policy: What's the problem represented to be?, Frenchs Forest, N.S.W., Pearson Education
- Badiou, A (2013) La República de Platón: diálogo en un prólogo, dieciséis capítulos y un epílogo. - 1a ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ball, S (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. México: Paidós.
- _____(1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. The Australian Journal of Education Studies, 13(2), 10-17
- Ball, S. J., y Goodson, I. (1985). "Understanding teachers: concepts and contexts". En Teachers' lives and careers. Ball, S. J. y Goodson, I. (eds.), pp. 1-26. London: The Falmer Press.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy, policy enactments in secondary schools. Abingdon, UK: Routledge.

- Barbero, Martín (2004). *Metáforas de la experiencia social* Título Martín-Barbero, Jesús - Autor/a; Autor(es) La cultura en las crisis latinoamericanas En: Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial/Editor
- Bauman, Z (1998). "Ley global, órdenes locales" en *La globalización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2004) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Buenos Aires, Paidós, 2005.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417> Este artículo forma parte del número especial Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina de EPAA/AAPE, Editores invitados: Jason Beech y Analía I. Meo
- Bergalli, R. (1997) *Sistema penal y problemas sociales*; ed. Tirant lo Blanch: Valencia. Abingdon, UK: Routledge
- Berger, P Y Luckmann, T (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu,
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Ediciones Morata
- Blazich, G. "La educación en contextos de encierro". *Revista Iberoamericana*. [en línea] 2007. número 44.
- Boneti, Lindomar, (2017) *Políticas públicas por dentro / Lindomar Boneti*. - 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; San Pablo: Mercado de Letras
- Borja, J. (2013) *Ciudadanía y espacio público*. (Publicado en *VVAA, Ciutat real, ciutat ideal. Significat i funció a l'espai urbà modern, "Urbanitats"* núm. 7, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, Barcelona 1998)
- Bourdieu, P (1970). «Sur le pouvoir symbolique», en : *Annales*, 3, pp. 405-411 [«Sobre el poder simbólico», en : Bourdieu, Pierre, *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA, 1999, pp. 65-73].
- Bourdieu, P (1988). *Cosas dichas*. Ed. Gedisa, Buenos Aires.
- _____ (1991) *Estructuras, habitus y prácticas*. EN: Bourdieu, P. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. pp. 91-111.

_____ (1990). Sociología y cultura. Ed. Grijalbo S. A., México.

_____ (2010), El sentido práctico, Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Bourdieu, P, y Passeron, J C (1967) “La comparabilité des systèmes d’enseignement”, en Mouton (ed.). Education, Developpement et Démocratie. Paris: Cahiers du Centre de Sociologie Europeenne.

_____ (1970) La reproduction. Paris: Les éditions de Minuit

Brandolín A. y Rosboch. ME (2006) Transformaciones “al aire”. Radio, Medios y poder Ed. UNRC.

Braslavsky, C. (1986) La juventud argentina: informe de situación. Buenos Aires: CEAL.

Braun, A., Ball, S., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011b). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32 (4), 585–596.

Broitman, C. (2020). Introducción al dossier: Didáctica de las Matemáticas. Un análisis político e ideológico sobre saberes y prácticas. Archivos de Ciencias de la Educación, 16(21), e101. <https://doi.org/10.24215/23468866e101>

Brusilovsky, S y Cabrera , M E. (2005) Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. Convergencia [online]. 2005, vol.12, n.38, pp.277-311. ISSN 2448-5799.

Bujan, J. y Ferrando, V. (1998). La cárcel argentina: una perspectiva crítica, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ed. AD-HOC.

Burch, P. (2009). Hidden Markets: The new education privatization. Abingdon: Routledge.

Caimari, L. (2012) Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina; ed. Siglo XXI: Bs. As.

Cantero, G. y Celman. (1998): Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela. Ciudad Autónoma Buenos Aires. Editorial Santillana.

Carli, S. (2005). “La infancia como construcción social”, en De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad, Santillana, Buenos Aires

Castells, M. (1997). El Poder de la Identidad: La era de la información, Economía, Sociedad y Cultura.

- Castoriadis, Cornelius. (1983). La institución imaginaria de la sociedad, vol. 1. Barcelona: Tusquets.
- Chiara M. [et al.] (2017); Gestión de la política social: conceptos y herramientas compilado por Magdalena Chiara; María Mercedes Di Virgilio. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. 408 p.; 24 x 17 cm. - (Política, políticas y sociedad; 28)
- Ciafardini, M (2006). Delito urbano en la Argentina: las verdaderas causas y las acciones posibles. Buenos Aires, Ariel.
- Connell, (1993). Escuelas y justicia social. Madrid. Morata
- Cunill Grau, N (2010). “Las políticas con enfoques de derechos y su incidencia en la institucionalidad pública”. Revista del CLAD. Reforma y Democracia. N° 4. Caracas.
- Danani, C. (2009) “La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización” En Chiara, M. y Di Virgilio, M. (org) Gestión de la política social: Conceptos y herramientas. UNGS/Editorial Prometeo. ISBN: 978-987-574-308-3.
- Daroqui, A., López, A., Motto, C., Motta, H., Bouilly, M., Andersen, M. y Maggio, N. (2014). Castigar y gobernar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires
- Daroqui, A. et al (Coord, Ed,) (2012b) Sujeto de castigos, Hacia una sociología de la penalidad juvenil, Rosario: Homo Sapien
- De Giorgi, A (2002), El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud, Madrid, Traficantes de sueños, 2006.
- De Sousa Santos B. (1999) Reinventar la democracia. Reinventar el Estado, Madrid, Sequitur.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante.
- Donzelot, J (1970): “Espacio cerrado, trabajo y moralización, génesis y transformaciones de la prisión y el manicomio”, en: Espacios del poder, colección genealogía del poder, nº 6, editorial La Piqueta, 1981, Buenos Aires.
- Dubet, François (2011) Repensar la justicia social. - 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____ (2015) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada.
Bs. As.

Duschatzky, S y Skliar, C (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas”. Disponible en: www.porlainclusionmercosur.educ.ar.

Dussel, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Inés Dussel FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina.

Escolano, A (2000), “Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros”, Revista de Educación, monográfico sobre “La educación en España en el siglo XX”, 201-218.

Fasciolo, M (2014) -Funciones profesionales del Trabajo Social en los Centros Cerrados de la provincia de Buenos Aires para jóvenes con causas penales (2009-2013)” Tesis para optar por el título de Magíster en Ciencias Sociales.

Feldfeber, M., & Andrade Oliveira, D. (2016). Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas. Revista Del IICE, (39), 7-10.

Feldman, D (2010), Didáctica general, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández Soto, S (2004) Implicancias de la cuestión social en la intervención profesional revista Escenarios,

Ferri, E (1905) Sociología criminal, Madrid, Centro Editorial de Góngora, s/f.

Foucault, M (1964); “El gran encierro” en Historia de la locura en la época clásica.

Tomo I, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1990.

Foucault, M; (1975), Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión., Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1990.

Franco, S. (1994). Violencia intrafamiliar, cotidianidad oculta. Medellín: Uryco

Fraser, B. J. (1994). Handbook of Research on Science Teaching and Learning.

Macmillan.

Freire, P (1970) Pedagogía del oprimido (Buenos Aires: Siglo XXI).

_____ (1997) Pedagogía de la autonomía (Buenos Aires: Siglo XXI).

- García Canclini, N (1995) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo, 1990. (La edición en inglés fue realizada por la University of Minnesota Press)
- García Linera, Á. (2010) “La construcción del Estado”. Conferencia Magistral en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 8 de abril.
- Geertz, C (1997) “La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*. Edición española en Barcelona, Gedisa.
- Giddens, A. (1991) *Modernidad y autoidentidad: Yo y sociedad en la edad moderna tardía*. Cambridge: Polity Press.
- _____ (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu. Buenos Aires.
- _____ (2006) *La constitución de la sociedad*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Giménez, G (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Frontera Norte, Vol. 9, Num. 18. julio – diciembre
- Ginzburg, C (1981) *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, Muchnik,
- Giovine, R. y Martignoni (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Goffman, E. (1970), *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu.
- _____ (1990) *La presentación del yo en la vida cotidiana*. Harmondsworth : Penguin Books.
- Gómez, M (2017) *El lugar de “lo educativo” en un Centro de Régimen Cerrado, en el marco de las políticas públicas y transformaciones legales del pasado reciente y de la actualidad”* RUNA, *Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 42(2), 405-421
- Gramsci, A. (1986). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos Editor.

- Granados, G (2017) Educación en contextos de encierro: las representaciones sociales educativas y sus efectos para una futura inclusión social. El caso de la población penal en la provincia de Mendoza
- Gutiérrez, P. (2012) El proceso penal juvenil en la provincia de Buenos Aires. Las medidas de coerción y sus alternativas, Editores del puerto, Buenos Aires.
- Hall, S (2003). "Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Iglesias, G (2016). Los sentidos de la educación en cárceles en la política pública nacional. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Iñigo Carrera, N. (2000a). La estrategia de la clase obrera 1936. Buenos Aires: Pimsa.
- Jenkins, R. (1996). Social identity. London: Routledge.
- Kessler, G. (2004) El sentimiento de inseguridad: sociología del temor al delito; ed. Siglo XXI: Bs. As.
- Lall, M. (2007), "Una revisión de conceptos de los Estudios de Políticas relevantes para el análisis de Educación para Todos en países en desarrollo", Create Pathways to Access Research Monograph, Nro. 11, marzo 2007
- Landesmann, M., Hickman, H. y Parra, G. (2009). Memorias e identidades institucionales. Fundadores y herederos en Psicología Iztacala. México: Juan Pablos.
- Lerner D. (2001). leer y escribir en la escuela. México. FCE
- Lipsky, M (1979). Street-level Bureaucracy Dilemmas of the Individual in Public Services. New York: Russell Sage Foundation
- Lewkowicz I. (2004). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez, Buenos Aires, Paidós.
- López, M. M. (2010). La educación en las cárceles de la provincia de Buenos aires: Entre una legislación incluyente y su violación permanente ¿Ejercicio de un derecho? Question/Cuestión, 1(27). Recuperado a partir de <https://perio.unlp.edu>
- Lorenzatti, M. (2007). Formación docente y construcción curricular en Educación de jóvenes y adultos. Revista Iberoamericana de Educación, 44, 14-34.

- Mainardes, J (2015) en "Los objetos de estudio de la política educativa" / César G. Tello. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015. Libro digital, EPUB
- Maíz, C. (2000) Para una poética del género autobiográfico. El problema de la intencionalidad. En revista de Filología Hispánica pp 585-606.
- Melucci, A (1995) "The Process of Collective Identity," en Hank Johnston y Bert Klandermans (eds.), *Social Movements and Culture*, Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 41-63.
- Miguez, D (2004). *Los pibes chorros. Estigma y marginación*, Capital Intelectual, Bs. As.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009). "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas Socioeducativos", en *Cuadernos de Antropología Social*, Buenos Aires: FFyL – UBA, N° 29.
- Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista iberoamericana de educación*, 32. 35-47. –
- Morris, N. (2009), *El futuro de las prisiones, Siglo XIX: México*
- Natalucci, A. (2018). "El neoliberalismo en acto: políticas sociales y experiencias organizativas en Argentina (2009-2016)". *Polis, Revista Latinoamericana*, 49, 103-125.-Pavarini, M. (2002). *Control y dominación. México: Siglo XXI Editores.*
- Netto J (1997) y otros (Gustavo parra, Alfredo Carballeda, José L. Coraggio, Nora Aquín, Mario Robirosa, María Felicitas Elías, Carlos Eroles, Adriana Clemente.). *Reflexiones en torno a la "cuestión social". En Nuevos escenarios y práctica profesional. Una mirada crítica desde el Trabajo Social (pp.10-29). Buenos Aires, Argentina: Espacio editorial*
- Neuman, E. (2005) *Los que viven del delito y los otros. La delincuencia como industria.* Bogotá. Temis. 3era ED.
- Oszlak, y O'Donnell (1981) *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación* Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G.E. CLACSO/N°4,
- Pagano, A y Finnegan, F. (2007) *El derecho a la educación en Argentina - 1a ed. - Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.*
- Paroncini, A L (2014) "Cuando se invisibilizan los muros..." *La escuela como posibilidad de libertad en el encierro: Un estudio sobre la construcción de*

representaciones sociales de la escuela en el contexto carcelario (Tesis de grado). -- Presentada en la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Licenciada en Sociología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1026/te.1026.pdf>

Pavarini, M. (2006) Un arte abyecto. Ensayo sobre el gobierno de la penalidad, Ad Hoc, Buenos Aires

Pavarini, M. (2009) Castigar al enemigo: criminalidad, exclusión e inseguridad; Ed. FLACSO: Quito.

Pineau, Pablo (1994). “El Concepto de ‘Educación Popular’: un rastreo histórico comparativo en la Argentina”, en Revista de Educación n° 305, Madrid, pp. 257-280.

——— (1999). “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”, Revista de estudios del currículum, Vol 2, n°1, pp. 39-61.

Ranciere, J. (2003) El maestro ignorante. Barcelona, España: Laertes

Re, Lucía (2008); Cárcel y globalización. El boom penitenciario en los Estados Unidos y en Europa, Buenos Aires, Editorial Ad-Hoc.

Rinesi, E. (2016) La educación como derecho. Notas sobre inclusión y calidad. En “Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado”. Brener, G y Galli G. (compiladores). Buenos Aires. Crujía

Rockwell, E (2018) Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018-
Sachs, Judyth (2001). Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. ISATT conference, September 21-25. Faro, Portugal.

Rodriguez Alzueta, E (2015); Temor y control: la gestión de la inseguridad como forma de gobierno. Futuro Anterior, Bs. As.

Rofman, A. (2013) Participación, políticas públicas y territorio: aportes para la construcción de una perspectiva integral / Adriana Rofman ... [et al.]; compilado por Adriana Rofman. - 1a ed . - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Rosboch, M E (2006). "El poder de la palabra en la trama cultural" en Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura N° 48. Facultad de Periodismo y Comunicación Social UNLP :31-36.)
- Sachs, J. (2001). "Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes". En Routledge. Vol. 16, pp. 149 – 161
- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica / Inés Dussel... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 7)
- Sadovsky, P. y Lerner, D. (coord.) (2006) ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Investigaciones Educativas, Informe de Investigación.
- Saforcada, F.; Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 287-304. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9201/pr.9201.pdf
- Saintout, F. (2003). ¿Qué ha pasado en las teorías de recepción en América Latina? *Punto Cero*, (6) 17-28. Recuperado en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v8n6/v08n06a04.pdf>
- Sautu, R (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. - la ed. - Buenos Aires : Lumiere,.
- Sautu, R y ot. (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, CLACSO
- Scarfó, F (2003). "El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos", en: *Revista IIDD Instituto Interamericano de Derechos Humanos* [on line]. Disponible en: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf> [Fecha de consulta: 19/04/2016].
- _____ (2008). *El derecho Humano a la educación en las cárceles: Los fines de la educación básica en las cárceles en la Provincia de Buenos Aires*. Primera

Edición. Editorial Universitaria de La Plata, ciudad de La Plata, Prov. de Bs. As, Argentina. ISBN: 978-987-595- 060-3

Scarfó, F, Pérez Lalli, F y Montserrat I (2013)“Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina”, en Revista brasileña Educação & Realidade, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil -Sikes, P., Measor, L. y Woods, P. (1985). Teacher careers, crises, and continuities. London: Falmer Press.

Schutz, A. (1974) El problema de la realidad social, Buenos Aires, Amorrortu.

Sensevy, G. (2002). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. París:

Puf

Shore, C y Wright, S(eds.) (1997). Anthropology of Policy: Critical Perspectives on Governance and Power. London, New York, Routledge

Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. En: Revista Antípoda, núm. 10, pp. 21-49. Universidad de los Andes. Bogotá.

Sikes, P. Measor, L y Woods, P (1985). Teacher Career: Crisis and continuities, London. The Palmer Press.

Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar. ¿un cambio de paradigma? En Boletín de Antropología y Educación. Instituto de Ciencias Antropológicas, FFyL. UBA, No 1, Diciembre. ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/index.html

Southwell, M. (2006). La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de los avatares en el Río de la Plata. EN: P. Martinis y P. Redondo (Comps.). Igualdad y educación: Escrituras entre dos orillas. Buenos Aires: Del Estante.

Sverdlick, I, Austral, R, Bloch, M y Sanchez M. (2017). La complejidad de la gestión escolar. Saberes y prácticas. Los desafíos de la inclusión. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Centro de publicaciones educativas y material didáctico.

Tarasow; F at Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2009) Argentina ... Córdoba, Argentina SCHWARTZMAN, G.

Tello, C G. (2015) Los objetos de estudio de la política educativa / César G. Tello. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro digital, EPUB

Tello, C. y Mainardes, J. (2012). “La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista,

pluralista y posestructuralista”, enfoques epistemológicos en el abordaje de los objetos de estudio de la política educativa - 124 - Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, n. 9. Disponible en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>

Tenti Fanfani, E. (1992) La escuela Vacía, Losada, Buenos Aires.

Terigi, F (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.), Lo escolar y sus formas, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

_____ (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (comp.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (pp 89-99), Madrid: OEI y Fundación Santillana.

_____ (2010). “Docencia y saber pedagógico-didáctico”. En El Monitor de la educación, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. N.º 25, 5ª época, junio de 2010. Dossier “Ser docentes hoy”, pp. 35/ 38.

_____ (2011). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía”. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), Educar: saberes alterados, Buenos Aires, Del Estante.

_____ (2012). “La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional”. En Birgin, Alejandra (comp.) (en prensa): Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio, Buenos Aires, Paidós.

Thwaites Rey, M. (1994). La Noción Gramsciana de Hegemonía en el Convulsionado Fin de Siglo, Acerca de las Bases Materiales del Consenso. En: Gramsci mirando al sur. Sobre la Hegemonía

Tiramonti, M G (2007) Las transformaciones de la política educativa nacional en los años de la democracia. Archivos de Ciencias de la Educación, 1 (1) : 81-107 Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf

Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. IIDH, Cuadernos Pedagógicos, IIDH, 2003.

Toplaov, C. (1990) De la “cuestión social” a los “problemas urbanos”: los reformadores y la población de las metrópolis a principios de siglo XX, Revista Internacional de Ciencias Sociales.

- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *Tinkering towards utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Vassiliades, A. (2014). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la 'carencia' cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20, 4-28.
- _____ (2020). Impugnaciones de la enseñanza y desplazamientos de la pedagogía: políticas docentes y discursos estandarizados en Argentina durante la presidencia de Mauricio Macri (2015-2019): Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 2(30), 247-262. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-275>
- Vegh Weis, V (2013). Un abordaje marxista de las teorías de la pena. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Viñao Frago (2002), "Análisis crítico del concepto neoliberal de calidad de enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)", *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 4, 63-87.
- Vivas Arce, V y Zapata, N (2019) Educación superior en contexto de encierro. La experiencia de la FPyCS-UNLP. Trabajo publicado en Giordano, Carlos José y Morandi, Glenda (comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos*. Universidad Nacional de La Plata: La Plata, 2019.-
- Wacquant, L (1999); *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial, 2000.
- _____ (2006); *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Whitty, G. y T. Edwards (1994). "School choice policies in England and the United States: An exploration of their origins and significance", en *Comparative Education*, 34, pp. 211-227.
- Williams, R (2000) [1976]. *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zaffaroni, E (2006) *El enemigo en el derecho penal*, Buenos Aires, Ediar.

Otras Fuentes

CELS, Centro de Estudios Legales y Sociales (2005); Colapso del sistema carcelario, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2005.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2010); Informe sobre situación de cárcel en la Provincia de Buenos Aires, junio de 2010.

DPEI, Dirección Provincial de Evaluación e investigación (2021) Continuidad pedagógica en la provincia de Buenos Aires. Educación de jóvenes, adultas y adultos.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/CONTINUIDAD%20PEDAG%3%93GICA%20EN%20LA%20PROVINCIA%20DE%20BUENOS%20AIRES.%20EDUCACI%3%93N%20DE%20J%3%93VENES%2C%20ADULTAS%20Y%20ADULTOS.pdf>

DPEI, Dirección Provincial de Evaluación e investigación (2022) Itinerarios educativos y prácticas docentes en Unidades Penitenciarias de la provincia de Buenos Aires.

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/Itinerarios%20educativos%20y%20pr%3%A1cticas%20docentes%20en%20unidades%20penitenciarias%20de%20la%20provincia%20de%20Buenos%20Aires-3.pdf>

DPEI, Dirección Provincial de Evaluación e investigación (2022) Prácticas y sentidos en torno a la evaluación de aprendizajes durante la pandemia

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/PR%3%81CTICAS%20Y%20SENTIDOS%20EN%20TORNO%20A%20LA%20EVALUACI%3%93N%20DE%20APRENDIZAJES%20DURANTE%20LA%20PANDEMIA.pdf>

Pactos y declaraciones internacionales

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos del año 1966

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del año 1966

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>

Declaración Universal de Derechos Humanos del año 1948

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre del año 1948

<https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>

Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas del año 1990

<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/basic-principles-treatment-prisoners>

Declaración de Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de Personas Privadas de Libertad en las Américas, de la OEA del año 2008

<https://www.cidh.oas.org/pdf%20files/resolucion%201-08%20esp%20final.pdf>

Convenios de cooperación educativa

Primer Convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación de la Nación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (N° 13/00) del año 2000

Segundo Convenio de Cooperación Educativa - MECyT N° 375/06 que actualiza el primer convenio ME N° 13/00 del año 2006

Leyes nacionales

Ley Nacional de Ejecución de la pena Privativa de la libertad N 24660 del año 1996

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24660-37872/texto>

Ley de Educación Nacional N 26206 del año 2006

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley 26.695 “Ley de Estímulo” del año 2011

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26695-186022/texto>

Leyes provinciales

Ley de Ejecución Penal N° 12.256 del año 1999

<https://ppn.gov.ar/pdf/legislacion/Ley%20de%20Ejecución%20Penal%20de%20Bs%20As.pdf>

Ley de Educación Provincial N° 13.688 del año 2007

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

Resoluciones

Resolución N°127 del CFE

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

Resolución N° 439

http://servicios.abc.gov.ar/servaddo/puntaje.ingreso.docencia/formularios/pid-2018-2019/res_1658_2017_rsc_2017_05144599_gdeba_dgcye.pdf

Por Resolución N° 868

<https://normas.gba.gob.ar/documentos/VmRrNKFl.html>

Resolución 2/08 de la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/76695/norma.htm>

Resolución N° 2614/11

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-06/9-disposicion_contextos_de_encierro.pdf