

Educación en instituciones carcelarias: contextos socialmente sensibles para la enseñanza de la Historia.

por *Leonardo Fonte*

Universidad Nacional de Tres de Febrero

lfonte@untref.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-1611-5633>

Recibido: 24/03/2020 - Aceptado: 15/04/2020

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8943>

Resumen

Desde el año 2006, bajo el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en Argentina se incorporó la educación de personas privadas de su libertad como una modalidad del sistema educativo formal. Frente a ello, el novedoso escenario en el que se comenzaron a desarrollar estas prácticas educativas, conllevó a la imperiosa necesidad de construir marcos teóricos, para una mayor y más profunda comprensión de las problemáticas que se plantean en estos espacios. En el marco de lo hasta aquí enunciado, el presente trabajo tiene como objeto analizar de qué forma las particularidades propias de los contextos de encierro, permiten comprender las dificultades que evidencian estos alumnos al momento de estudiar Historia. Para ello, se tomará como punto de partida el análisis de las prácticas educativas institucionalizadas desarrolladas en el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 460. Esta institución escolar, que inició sus actividades en el año 2011, se encuentra situada en el Complejo Penitenciario Conurbano Bonaerense Norte, y su funcionamiento depende de la Provincia de Buenos Aires. De tal forma, si bien este espacio educativo refiere a un caso único y particular, su análisis permite identificar claves, signos y síntomas generales referidos al funcionamiento de las instituciones educativas en contexto de encierro en general.

Palabras clave: enseñanza, historia, contexto de encierro

Education in prison: sensitive contexts for teaching History.

Abstract

Since 2006, the education of imprisoned people was added as a modality of the formal education system under the regulation of the National Education Law 26.206. In light of these new circumstances, theoretical frameworks were needed in order to understand deeply the different issues in these spaces. This paper has the purpose of analyze how the peculiarities of confinement contexts allow understanding the difficulties that students show when studying history. The institutionalized educational practices developed in the high level education Center 460 will be taken as a point of departure. This school institution, which started its activities in 2011, is located in the Greater Buenos Aires penitentiary complex and depends on the government of the province of Buenos Aires. Although this educational space is a unique and particular case, its analysis allows the identification of general keys, signs and symptoms related to the functioning of educational institutions in the context of confinement in general.

Keywords: education, history, confinement

Introducción.

Desde el año 2006, bajo el marco normativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en Argentina se incorporó la educación de personas privadas de su libertad como una modalidad del sistema educativo formal (cap. XII). Frente a ello, el novedoso escenario en el que se comenzaron a desarrollar estas prácticas educativas, conllevó a la imperiosa necesidad de construir marcos teóricos, para una mayor y más profunda comprensión de las problemáticas que se plantean en estos espacios (Herrera y Freijtman, 2010).

Los establecimientos educativos situados en contexto de encierro, desarrollan sus actividades en un campo de tensión permanente signado no solo por el complejo entorno de funcionamiento en el que se encuentran insertos, sino también por las particularidades que evidencia su alumnado. Es por ello que los docentes de estos espacios educativos, bajo la premisa de evitar que dichas situaciones acaben por determinar sus prácticas áulicas, deben reflexionar ineludiblemente sobre las particularidades del contexto. En lo que refiere al aspecto institucional, el gran desafío reside en poder conjugar prácticas y marcos normativos, compatibles, para dos instituciones con lógicas de funcionamiento completamente diferentes entre sí. Para el caso se debe destacar que, mientras que el sistema penitenciario se centra en la idea de castigo y disciplinamiento, la institución escuela se propone una lógica de desarrollo integral de los sujetos (Blazich, 2007). Por otro lado, en lo que respecta a los alumnos, es necesario identificar que las características propias de la población carcelaria, condicionan el desarrollo de estas prácticas educativas, e implican la necesidad de llevar a cabo tanto una resignificación de las metodologías pedagógicas y didácticas, como una redefinición de los objetivos de la propia enseñanza.

En el marco de lo hasta aquí enunciado, el presente trabajo tiene como objeto realizar un aporte a la literatura de la educación y de los problemas pedagógicos que, si bien para cada época histórica ha sido abundante (Chervel, 1991), para el caso de las prácticas educativas en las cárceles aún no ha sido lo suficientemente explorada. En este sentido, se analiza de qué forma las particularidades propias de los contextos de encierro, permiten comprender las dificultades que evidencian estos alumnos al momento de estudiar Historia. Para ello, se tomará como punto de partida el análisis de las prácticas educativas institucionalizadas desarrolladas en el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 460 (en adelante C.E.N.S. N° 460). Esta institución escolar, que inició sus actividades en el año 2011, se encuentra situada en el Complejo Penitenciario Conurbano Bonaerense Norte, y su funcionamiento depende de la Provincia de Buenos Aires. De tal forma, si bien este espacio educativo refiere a un caso único y particular, su análisis permite identificar claves, signos y síntomas generales referidos al funcionamiento de las instituciones educativas en contexto de encierro.¹

Al momento de estructurar el desarrollo analítico del presente trabajo, se aborda el tema desde dos perspectivas. En primer lugar se caracteriza la estructuración de los C.E.N.S., haciendo foco en la distribución y en los contenidos de las materias históricas que forman parte de la currícula de este nivel educativo. Por otro lado, se analizan las características específicas de la asignatura “Historia del Movimiento Obrero”, identificando no solo la distribución de su temario, sino también la relevancia que reviste el dictado de esta materia, en la búsqueda de permitir que los estudiantes del C.E.N.S. N°460 puedan redefinir sus vínculos con el mundo del trabajo. En segundo término, se analizan las particularidades generales de la población carcelaria, de la provincia de Buenos Aires, para desde allí poder identificar la forma en que las mismas se vinculan con las dificultades que evidencian estos alumnos al momento abordar el análisis de la Historia. Para ello se profundiza en el análisis tanto de las formas en la que leen y escriben estos estudiantes, como en la manera en la que los mismos se vinculan, desde su propia experiencia, con la Historia y con la noción de temporalidad.

1. Enseñar Historia en los C.E.N.S.

Para el caso de la Provincia de Buenos Aires, los principios referidos a educación carcelaria fueron retomados en el año 2007, con la aplicación de la Ley Provincial de Educación N° 13.688

(cap. XVIII). En esta normativa, se le encomendó a la Dirección General de Cultura y Educación la responsabilidad de garantizar a “todos los niños, adolescentes, jóvenes adultos y adultos mayores [que se encuentran en instituciones de regímenes cerrados], el derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los Niveles y Modalidades del sistema educativo (...)” (artículo 52).² De esta forma, a través de dicha Dirección, el gobierno provincial pasó a planificar y a supervisar el desarrollo de la educación en contexto de encierro, asegurando este derecho mediante la creación, la regulación, el financiamiento y la administración de establecimientos educativos de gestión estatal en las prisiones.

En cumplimiento de lo hasta aquí enunciado, en el año 2011, las autoridades provinciales inauguraron, en el Complejo Penitenciario Conurbano Bonaerense Norte, el C.E.N.S. N°460.³ En este Complejo, el Servicio Penitenciario (en adelante S.P.B.) administra tres Unidades carcelarias que funcionan de forma simultánea, aunque separadas entre sí tanto en términos físicos como de gestión. Es por ello que con el fin de poder centralizar las actividades de la escuela, se definió que la sede administrativa de la misma se asentaría en la Unidad N°48, mientras que en las Unidades N°46 y N°47 pasarían a funcionar dos anexos educativos.⁴ En este sentido, para unificar el funcionamiento del C.E.N.S., se designó a un Director y a un Secretario, como autoridades generales de la institución, mientras que en cada Unidad en particular se pasó a disponer de un Preceptor. Todos estos agentes institucionales pasaron desde entonces, a tener a dentro de sus funciones tanto los quehaceres propios de sus cargos, como también la coordinación educativa con las autoridades de los respectivos Servicios Penitenciarios.

1.1. Las materias históricas de los C.E.N.S.

La modalidad C.E.N.S, excediendo al contexto de encierro, se ha constituido en el nivel educativo que, en la Provincia de Buenos Aires, garantiza la terminalidad de la educación secundaria para los mayores de dieciocho años. El funcionamiento de este tipo de instituciones, se encuentra estructurado en tres años de duración, ya que se entiende que la escolarización excesiva provoca deserción de sus estudiantes. Es por ello que, en este tiempo, se busca que el alumno acceda a una sólida formación general y abarcativa, y que pueda alcanzar tanto una rápida inserción laboral como el acceso a los estudios superiores (Resolución 6321/95:1). No obstante a ello, cabe destacar que la extensa cantidad de contenidos que se definen para las materias de carácter histórico, como resultado de la intención de incluir el análisis de todos los procesos abordados en la secundaria tradicional, acaba por dificultar la posibilidad de alcanzar los objetivos planteados.⁵ De tal forma queda librado al conocimiento teórico, pedagógico y didáctico de cada docente en particular, la posibilidad de hacer una correcta adecuación de contenidos que permita que los estudiantes no se encuentren sobrepasados por la extensión de los programas.⁶

Para el caso de las asignaturas de carácter Histórico, la Resolución 6321/95 prevé que se dicte una materia, afín a esta área, por cada año del trayecto formativo. En primer año se ubica la materia “Historia y Geografía I”. En ella el docente a cargo debe abordar cuatro unidades de contenidos, en las que se comienza con una reflexión sobre los conceptos de Historia y de Geografía, para desde allí poder a trabajar, de forma sincrónica, el derrotero histórico experimentado tanto en América como en Europa, entre los siglos XV y XIX (Res. 6321/95:17-18). En segundo año, los contenidos abarcados comienzan en el Proceso de Organización Nacional, y concluyen, en 1983, con la vuelta a la democracia (Ibídem:30-1). Por último, en tercer año, se dicta la materia “Problemática Social Contemporánea”. Desde esta asignatura, se propone “abordar distintas problemáticas que vive el hombre de hoy, sus orígenes y/o causas y las respuestas o actitudes que asume, ya sea en forma individual, como en grupo social o como sociedad organizada” (Ibídem:44-6). En este sentido, en pos de concretar un análisis contextualizado, se sugiere realizar un análisis previo del marco histórico contemporáneo, que incluya temas como: cambios y crisis de la economía capitalista, experiencias socio-culturales y políticas en el marco de la sociedad industrial, el demo-liberalismo, el nazi-fascismo, el socialismo, las guerras mundiales y sus consecuencias.

Sumado al carácter general que define a todos los C.E.N.S., la Resolución 6321/95 estipula que cada institución, acorde a las necesidades que evidencia la comunidad destinataria del servicio educativo en cuestión, debe definir una orientación particular, que puede ser “Ciencias Sociales, Gestión y Administración, Ciencias Naturales, Salud y Ambientes y Producción de bienes y servicios” (p. 2).⁷ De esta forma al dictado de materias comunes, se suman un número de materias específicas que deben mantener su correlato con los objetivos previamente determinados. Para el caso del C.E.N.S N°460, la orientación que se definió desde sus inicios fue la de Bachillerato con orientación en Ciencias Sociales, especializado en Relaciones Humanas y del Trabajo. Resulta claro que esta definición se encuentra estrechamente ligada a una interpretación de la educación como una instancia de resocialización, y como espacio de praxis, reflexión y acción para la transformación (Freire, 1973).

Las asignaturas definidas para la especialización del C.E.N.S. 460, fueron entonces: “Relaciones Humanas y Laborales” para primer año y “Formación para el trabajo” e “Historia del Movimiento Obrero” para segundo y tercero. Estas materias apuntan, desde diferentes perspectivas, a que los estudiantes, en su mayoría ajenos al mundo laboral, puedan reformular sus ideas previas vinculadas a lo que es y a lo que implica ser un trabajador. Cabe decir al respecto, que esto toma vital importancia en una época en la que la crisis en la estabilidad laboral, el desempleo y la creciente desprotección social, erosionaron los modos en que los individuos se ubican e identifican con la idea del trabajo (Margulis, 2012). Particularmente, teniendo en cuenta que este proceso de precarización de la relación con el trabajo, también se impone en las relaciones sociales, y en los vínculos con la familia y la comunidad (Kuasñosky y Leschziner, 2012).

En lo que respecta a las materias “Relaciones Humanas y Laborales” y “Formación para el trabajo”, las mismas apuntan a que los estudiantes puedan tener sus primeros contactos con la idea de trabajo, partiendo de un acercamiento teórico a este concepto, para luego poder hacer una incursión concreta en lo que refiere al mercado laboral. De esta forma se pretende generar la idea de que es posible acceder a un trabajo, brindando herramientas que le permitan al alumno valerse en un mercado tan complejo como lo es el laboral.⁸ Por otro lado, la asignatura “Historia del Movimiento Obrero” permite trabajar con los estudiantes el análisis del proceso formativo del sector obrero organizado, tanto en su dimensión internacional como en el plano nacional, concretando de esta forma lo que Hobsbawm (1998) denomina una “Historia desde abajo”. En tal sentido, al historizar el derrotero organizativo de los trabajadores, es posible hacer foco en diversas cuestiones fundamentales como: la redefinición del trabajador como sujeto portador de derechos, la identificación de las rupturas históricas en la representación del obrero, y la visualización de la importancia que conllevó la concreción de un colectivo de trabajadores en la obtención y en el reconocimiento de sus derechos.

1.2. Historia del Movimiento Obrero.

En la página 6 del “Informe Anual del Sistema Nacional de Estadísticas sobre ejecución de la Pena 2018” (Dirección Nacional de Política Criminal, Secretaría de Justicia y Derechos Humanos, 2018) se afirma que, sobre un total de 42.564 personas detenidas en la provincia de Buenos Aires, el 48% de la población carcelaria se encontraba desempleada al momento de su detención, mientras que el 36% se desempeñaba como trabajador de tiempo parcial y tan solo un 16% trabajaba en tiempo completo. Estos índices estadísticos son reveladores en cuanto refieren tanto a un deterioro de la fragilidad laboral, como a una erosión de la integración social producida por la desestabilización del mecanismo integrador por excelencia que supo ser el empleo, en su función de garante de la subsistencia y de fuente de reconocimiento social (Kuasñosky y Leschziner, 2012). En estos términos, el proceso de pauperización que experimentaron las relaciones laborales, repercutió negativamente en las representaciones existentes sobre la idea de trabajo.⁹ De tal forma no resulta extraño que, una de las principales consecuencias de esta situación, sea que una parte importante de los sectores sociales damnificados hayan dejado de identificar la inserción al mundo laboral como algo positivo, y en contraposición hayan encontrado en prácticas ilícitas un mayor reconocimiento identitario. Esto se observa con claridad en expresiones que vierten los estudiantes, tales como “el

trabajo es para los giles”, “mi tío que laburó toda la vida no tiene nada, y yo me di cuenta que viviendo de esto podía tener lo que quería”, “yo no quiero ser como los esclavos” o bien “yo trabajé, pero cuando fui a cobrar la quincena vi que con esa plata no podía hacer nada”.¹⁰

La definición de las materias específicas del C.E.N.S N°460, en el contexto de la coyuntura enunciada, implica entonces un reconocimiento institucional respecto al hecho de que la educación en situación de encierro, es la herramienta más adecuada para lograr un proceso formativo susceptible de producir cambios tanto en las actitudes como en las representaciones de los estudiantes (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016). Es por ello que la asignatura “Historia del Movimiento Obrero” se encuentra destinada a que los alumnos puedan repensar, desde una perspectiva histórica, sus propias representaciones sobre lo que implica el trabajo y el ser un trabajador. Al respecto cabe destacar que no se trata de imponer una mirada hegemónica y estereotipada, que implique civilizar a los salvajes. Contrariamente, se trata de abrir espacios de reflexión que permitan identificar que los procesos de desintegración social y de vulneración del trabajo, que afectan a vastos sectores de la población, lejos de ser productos de la casualidad son el resultado de la aplicación intencional de políticas de exclusión que confluyeron en un proceso de “desciudadanización”, que atenta contra los principios básicos de una democracia equitativa (Britez, 2006). La reconstrucción de estas identidades, entonces, supondrá una resignificación en la que cada uno de los sujetos pondrá en juego tanto el escenario en el que se desarrolla su vida cotidiana, como así también a sus trayectorias sociales y ocupacionales.

En el contexto de lo hasta aquí enunciado, la materia “Historia del Movimiento I” se centra en una mirada de carácter internacional sobre el proceso de conformación de la lucha obrera. Desde esta perspectiva, la asignatura, comienza con el desarrollo de una unidad introductoria en la que se profundiza en las distintas formas de trabajo que tuvieron lugar en la era preindustrial. De tal forma, con este análisis se busca una serie de objetivos concretos que radican en: identificar las características del trabajo por fuera de la lógica propia del capitalismo, reconocer los cambios y las permanencias que evidenciaron las formas del trabajo previas a la Revolución Industrial y analizar de qué forma las distintas maneras de organizar las actividades productivas, a lo largo del tiempo, implicaron modos de organización social y político determinados, y diferentes entre sí. En su segunda unidad la materia se centra en los cambios mundiales, siempre referidos al mundo laboral, que se produjeron a partir del desarrollo de la doble revolución burguesa. En este punto, es propicio enunciar que la importancia de esta parte de la materia reside en que dicho análisis permite trabajar, con los estudiantes, múltiples variables de estudio. Entre ellas se destaca la posibilidad de analizar los cambios en las formas de producción, la consolidación de una clase obrera y de una burguesía industrial, la instauración de un régimen de explotación laboral, las primeras experiencias de resistencia y organización de los trabajadores, y las respuestas del empresariado frente a un movimiento incipiente que a su entender impedía maximizar la rentabilidad. Para el caso resulta común que, al estudiar esta unidad, los estudiantes rápidamente identifiquen que la situación de explotación experimentada por estos trabajadores, es la misma que la que se vivencia en la actualidad. Es por ello que, para visualizar que ese análisis no se corresponde con la realidad actual, resulta muy enriquecedor trabajar con fuentes de la época que permitan caracterizar las legislaciones laborales de entonces. Sirve como ejemplo de ello, el trabajo con las *Combinatios Laws*, dado que este cuerpo legislativo promulgado entre 1799 y 1800, pone de manifiesto una serie de proscipciones, en relación a la organización obrera, que hoy resultarían impensadas; pero también porque su derogación en 1824 es un claro testimonio del peso de la presión y la organización de los trabajadores.

La última parte de esta materia, se centra en análisis de los basamentos teóricos generales de los distintos tipos de organización obrera, que se erigieron como respuestas frente a la hegemonía Capitalista. De tal forma, trabajar sobre las propuestas presentadas por el socialismo utópico, el marxismo, el anarquismo y el propio sindicalismo, dan la posibilidad de tener una mirada más abarcativa de la conformación del complejo mundo del movimiento obrero. Este enfoque hacia el final del cuatrimestre, se concreta con el análisis de la película *Germinal*. Dicha Obra, que se

desarrolla en la Francia de siglo XIX y en el contexto de una huelga realizada por los trabajadores de una mina de carbón, les permite a los estudiantes identificar, según el tipo de accionar de los distintos protagonistas, cuál es su pertenencia ideológica y, por otro lado, también da lugar a comprender que el desarrollo de esas acciones conjuntas, aunque muchas veces no lograron un éxito rotundo, han servido de experiencia y de sustento para la estructuración de los movimientos venideros.

Ya en tercer año, los estudiantes comienzan la cursada de la materia “Historia del Movimiento Obrero II”. Esta asignatura permite analizar el proceso de configuración y de organización del sector obrero, visualizando la forma en que los diversos proyectos políticos y económicos que se sucedieron en Argentina, entre fines del siglo XIX y la actualidad, condicionaron no solo la organización productiva del país, sino también las formas en que los trabajadores se representaron a sí mismo como sector. Para el caso, se debe contemplar que el análisis a realizar encuentra como base el bagaje teórico que los alumnos han podido elaborar tanto en la materia “Historia del Movimiento Obrero I”, como en “Historia y Geografía II”, en donde ya han trabajado los procesos políticos, económicos y sociales que atravesó Argentina en el período histórico abordado. En tal sentido, la materia se estructura en tres unidades, en las cuales se reflexiona sobre las consecuencias que produjeron, en el mundo del trabajo y de la organización obrera, los tres modelos económicos más destacados de la centuria pasada. La primera unidad permite que los estudiantes puedan identificar la forma en la que, a través del proceso migratorio que acompañó a la economía agroexportadora, los modelos de organización obrera surgidos de la experiencia europea se arraigaron y se mixturaron en nuestro país. En la segunda unidad, el objetivo es poder analizar la manera en que las formas del trabajo y la representación sindical, se modificaron con el auge y la consolidación de la Industrialización por sustitución de importaciones, y con la consecuente democratización del bienestar. Por último, en la tercera unidad, se analizan las consecuencias económicas, laborales y sociales del neoliberalismo. De esta forma, al trabajar reflexivamente sobre el modelo responsable de la reestructuración del Estado, la libertad de mercado, el crecimiento de la pobreza y del recorte de derechos sociales de la ciudadanía (Britez, 2006), los estudiantes pueden comenzar a historizar y contextualizar el desarrollo coyuntural, tanto de su vida personal como familiar. Empero se debe destacar que este análisis, lejos de concluir en una fatalista descripción del neoliberalismo, pretende generar en los estudiantes, a la luz de lo analizado en los años de su cursada, la idea de que el cambio es posible a través de la participación y la organización. En tal sentido, la reflexión analítica realizada sobre este recorte en particular de la Historia, asume un papel clave a la hora de permitir un cuestionamiento en torno a la forma de acercamiento al pasado y al futuro, así como a la formación de nuevas identidades.¹¹

2. Las particularidades de enseñar historia en contextos de encierro.

Los contextos de encierro, tal como se ha enunciado, constituyen escenarios altamente complejos para el desarrollo de las prácticas educativas. Es por ello que el desafío reside en que la escuela, y sus docentes, sean capaces de dar respuestas a las demandas y necesidades de los sujetos, que se encuentran privados de la libertad, identificando tensiones, interacciones, diferencias y similitudes que existen entre las prácticas pedagógicas y las lógicas propias de las instituciones de encierro. Para ello resulta necesario conocer dichas lógicas, y construir desde allí propuestas permeables que puedan ir acompañando el trayecto educativo de los estudiantes, ofreciendo espacios y tiempos para la construcción del conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales (Herrera y Freijtman, 2010).

En lo que refiere a lo institucional, la lógica punitiva de las cárceles, basada en el castigo y en la asimetría de las relaciones de poder, entra en contradicción con las definiciones propias del paradigma constructivista de la educación.¹² Es por ello que, en el marco de estas tensiones, la escuela es identificada por el S.P.B. como un objeto extraño, y disruptivo, que atenta contra el normal funcionamiento de la institución. De allí que no resulte extraño que los guardias encargados de organizar el funcionamiento de la escuela, en términos de seguridad y de asistencia, lleven a los estudiantes a la institución fuera del horario de inicio de la jornada, o bien no los lleven

argumentando falsamente que son los alumnos quienes no quiere asistir; prioricen otras actividades como el culto religioso, las prácticas deportivas o los talleres, antes que la asistencia a clase; hagan primar sanciones disciplinarias por sobre el derecho a la educación; o bien trasladen de Unidad a los estudiantes que se encuentran cursando sus estudios. Este tipo de prácticas, afectan directamente el desarrollo de las actividades planificadas, e interrumpen la continuidad de la materia. Frente a ello, resulta necesario que las clases se presenten con una lógica de unidad de sentido. Es decir que, dentro de lo posible, cada tema abordado debe ser introducido y cerrado, al menos en líneas generales, dentro del mismo día. Empero, esta forma de administrar el tiempo, no implica que la materia se traduzca en una atomización de contenidos, que se encuentran aislados los unos de los otros. Por lo contrario, dicha estrategia permite que los alumnos que asisten diariamente, a la escuela, puedan visualizar lo estudiado como parte de un todo, mientras que aquellos jóvenes de asistencia irregular puedan comprender el tema abordado durante la clase.

La lógica de funcionamiento carcelaria entra en juego, también, tanto al momento de planificar la realización de actividades que excedan al horario de la cursada, como cuando se pretende entregar materiales de trabajo para que los estudiantes se lleven a sus celdas. Esto se debe a que las condiciones de los pabellones no se encuentran aptas para continuar allí con los quehaceres escolares, ni para conservar fotocopias o libros. En este sentido; cuestiones como la sobrepoblación y la consecuente falta de espacio físico, los conflictos que pueden surgir a causas de la convivencia cotidiana, o incluso la realización de requisas; impiden que los estudiantes puedan dedicar tiempo de calidad a la realización de tareas, y generan múltiples situaciones en las que los materiales de trabajo pueden acabar rotos, extraviados, o incluso confiscados. Para el caso es interesante contemplar la situación de un estudiante de la Unidad N°46 que, por defender su material de estudio frente a la arbitrariedad de los agentes del S.P.B. que pretendían apoderarse el mismo, acabó siendo castigado y puesto en aislamiento. Es por ello que, para evitar este tipo de situaciones, se ha decidido evitar el envío de actividades extra áulicas y, en el mismo sentido, se ha convenido que los materiales de estudio deben quedar siempre en la escuela.

2.1. Las dificultades lectoescritoras, y sus implicancias en la enseñanza de la Historia.

Sumado a la lógica del funcionamiento de las instituciones de contexto de encierro, las características propias de la población carcelaria suelen constituirse en otro elemento fundamental que debe ser contemplado, al momento estructurar el dictado de una materia. Es aquí entonces que, en primer lugar, resulta primordial identificar cuál es la situación de lectoescritura que poseen los estudiantes que llegan a la escuela, dado que dicho elemento guarda una profunda relación con la posibilidad que tienen, los mismos, de construir conocimiento. Cuestión que, en las asignaturas históricas, adquiere un valor fundamental debido a que la comprensión del pasado depende de la capacidad del individuo de poder reconstruir, por medio de un texto, un proceso temporal determinado (Audigier, 2003). Al respecto cabe destacar que, si bien los temas abordados a lo largo de la clase son acompañados por explicaciones y debates, resulta ineludible la puesta en práctica de las habilidades de lectura y escritura, tanto de forma individual como colectiva, para la concreción de un verdadero análisis crítico.

Para el caso de las prisiones Bonaerenses, la situación de lectoescritura de los detenidos es altamente heterogénea (Dirección Nacional de Política Criminal, 2018:5). Un 11% de esta población no sabe leer ni escribir y por tanto, antes de anotarse en la escuela Primaria de Adultos, debe alfabetizarse.¹³ Por otro lado, un 22% de los reclusos no ha concluido el primario, y en consecuencia deben cursar esos estudios en la E.P.A. que funciona en la Unidad Penitenciaria en la que se encuentran alojados. En estos casos es interesante observar que, en dicho trayecto formativo, suele producirse una infantilización pedagógica de los estudiantes, quienes no son interpelados como adultos por sus docentes. Esto se traduce en la realización de actividades, y en el uso de materiales, propios de la escuela primaria tradicional y que se encuentran destinados a niños de entre seis y doce años. De allí que el paso de estos alumnos hacia la educación secundaria de adultos,

suela resultar muy dificultoso. Por último, el 57% los detenidos está en situación de poder cursar estudios secundarios.¹⁴ Para el caso de este grupo de estudiantes, también se observan múltiples y disímiles situaciones, dado que no todos han dejado sus estudios en el mismo trayecto de su cursada.

Independientemente de las particularidades que evidencian los estudiantes que se inscriben en el C.E.N.S., se destaca que mayoritariamente existe un consenso extendido, entre ellos, en relación a la necesidad del dominio de la lectoescritura. Esto se debe a que a la mayoría de las causas de los detenidos es llevada adelante por defensores públicos, quienes generalmente no tienen una participación activa en estos procesos, y en consecuencia son los mismos reclusos quienes deben hacer un seguimiento constante de su situación procesal.¹⁵ De tal forma, la imperiosa necesidad de leer y escribir, reside en que ellos se encargan de redactar sus oficios, solicitudes de audiencias o comunicaciones internas, y a la vez porque también son ellos quienes leen las resoluciones judiciales y las respuestas a sus requerimientos. El problema, entonces, no reside en que los estudiantes no posean prácticas lectoescritoras, sino en que las mismas se encuentran ancladas en una estructura compleja y esquemática, propia del sistema judicial, que resulta incompatible con la crítica y la reflexión. En consecuencia, tal como afirma Goodman (1996), el lector puede comprender una lectura particular dependiendo del objetivo que se persigue. Por lo cual, el propósito con que el lector aborda un texto, determina las estrategias que pone en juego al leer, y con ello el tipo de trabajo intelectual desplegado en la lectura (Solé, 1994).

En vistas de lo hasta aquí enunciado, la posibilidad de que los alumnos reconstruyan “el mundo histórico” de un texto, depende del propósito que asuman en su lectura (Aisenberg, 2005). Es por ello que resulta fundamental que, en el desarrollo de las clases, se enuncie claramente cuáles son los objetivos de la materia, y que estos se distingan explícitamente de los usos y costumbres de la institución carcelaria y del sistema judicial. Solo de esta forma, es posible que el estudiante pueda comenzar a problematizar los contenidos abordados, sintiéndose capaz de generar un juicio propio sobre lo que se está analizando. Esto toma vital relevancia dado que, en sus primeros contactos con la escuela, los estudiantes suelen confundir el rol del docente con el del S.P.B y por ello, en búsqueda de aprobación, ante cualquier planteo que se realice para trabajar, ellos preguntan “¿usted qué quiere que respondamos?” o “¿lo que yo escribo acá, le llega al juez?”. Por otro lado, también se observa que en búsqueda de darle a su actividad un carácter de mayor formalidad, suelen comenzar la formulación de sus respuestas con frases tales como “De mi mayor consideración, por medio de la presente me dirijo a usted...”. En consecuencia, es de suma importancia que el docente genere espacios propicios para la desestructuración de las formas preestablecidas, con las que el alumno se vincula tanto con la escritura como con la lectura, y que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo.

Frente a la intención de desarrollar clases que se encuadren en un enfoque constructivista, y que permitan que los estudiantes construyan sus propias representaciones sobre las situaciones históricas analizadas, resulta fundamental hacer un trabajo constante con los alumnos. Para el caso, se evidencia de suma utilidad la implementación de prácticas de interpretación colectivas, sobre los textos trabajados en clase, que den lugar al debate entre los estudiantes. De esta forma, la exposición de múltiples perspectivas analíticas, y de conocimientos previos sobre el tema abordado, confluyen en el desarrollo de una clase dialéctica y enriquecedora de los procesos de construcción de significación individual. Por otro lado, también se destaca la importancia de acompañar las lecturas y explicaciones, con la proyección de breves disparadores audiovisuales que permiten que el estudiante pueda obtener una mirada más concreta del período analizado. Estrategia que se vuelve fundamental dado que, mayoritariamente, los estudiantes desarrollan una práctica interpretativa de carácter lineal, probablemente vinculada a la lógica de orden y obediencia que prima en las instituciones carcelarias, que les dificulta trabajar sobre el pensamiento abstracto que se les propone desde la Historia. Y, por último, también resulta fundamental poner las prácticas de lectoescritura, en función del trabajo con los ejes estructurantes de las Ciencias Sociales. Pero para ello, primeramente, resulta imperioso indagar sobre la forma en que tanto la Historia como la temporalidad, interpelan a las personas privadas de su libertad.

2.2. La significación de la Historia, y de la temporalidad, en los Contextos de Encierro.

Una de las problemáticas más extendidas al momento de abordar la enseñanza de la Historia, en instituciones educativas situadas en Contextos de Encierro, reside en la escasa vinculación que poseen sus estudiantes, en términos identitarios, con el pasado que se propone estudiar. En primer término, esto se debe a que, a causa de sus fallidas e inconclusas experiencias escolares, no logran identificar a la Historia como una herramienta que dote de sentido tanto al presente individual, como colectivo (Revilla y Agustí, 2018). Por otro lado, también se destaca que la población carcelaria suele anclar su mirada en el tiempo futuro, en el que se “encuentra la libertad”, y en esta lógica de “pensar hacia adelante” el pasado no goza de ningún tipo de funcionalidad. Frente a esta situación, en las instituciones de encierro, la enseñanza de la Historia debe propender a que los estudiantes puedan redefinir su vínculo con el pasado, evidenciando que su realidad actual deriva de procesos anteriores, y que por tanto es un elemento heredado bajo condiciones específicas que resulta fundamental poder conocer y problematizar. En este sentido, la Historia no solo permitirá que los alumnos puedan comprender la lógica de constitución de su presente coyuntural, sino que también dará significación a prácticas, rituales e incluso a expresiones, propias de la vida carcelaria. Esto se observa, entre otros muchos ejemplos, en la resignificación que pueden hacer los estudiantes, luego de cursar la materia “Historia del Movimiento Obrero II”, de la expresión carcelaria “Rucci” que, en la lógica de esta jerga, refiere al “compañero traidor”. Es entonces que, cuando analizan la historia del sindicalismo moderno argentino y ahondan en el análisis de la figura de José Ignacio Rucci, logran comprender que esa conceptualización posee una significación residual proveniente del pasado, y que la misma se encuentra determinada por un posicionamiento ideológico determinado.

Otro de los inconvenientes vinculados a la falta de pertenencia identitaria de los detenidos para con la Historia, reside en que su propia identidad históricamente fue forjada desde la otredad. En estos términos, se debe reconocer que toda cultura supone un “nosotros”, que es la base de identidades sociales que se fundan en códigos compartidos y en formas simbólicas que permiten comprender la realidad (Bauman, 1994). Pero no todos los integrantes del mundo social tienen acceso a esa identidad hegemónica, y de tal forma hay vastos sectores de la población, que, por características determinadas, acaban siendo reconocidos, y a la vez se auto reconocen, desde la otredad. Es este el caso, de la población carcelaria. Desde esta perspectiva, a los estudiantes les resulta complejo identificarse empáticamente con los actores sociales de la Historia tradicional. Frente a ello, entonces, resulta fundamental, construir una “pertenencia histórica” a partir del análisis del estudio de la vida cotidiana de los sectores subalternos al poder. En términos de Hobsbawm (1998), al mirar hacia atrás para examinar la historia de la gente “corriente” no solo se les está otorgando una importancia retrospectiva, sino que también se explora una dimensión, para ellos, desconocida del pasado. De esta forma, abandonando la fuerte impronta positivista de la enseñanza de la Historia tradicional, se pretende desnaturalizar los procesos sociales otorgándoles relevancia a actores históricos que le dan otro sentido al pasado, y que en consonancia se evidencian de una forma más directa con la realidad actual de los estudiantes. Da cuenta de este objetivo, por ejemplo, el enfoque propuesto para la materia “Historia del Movimiento Obrero”, desde donde se busca construir una identificación con los sectores trabajadores, marcando así conexiones identitarias con lo “popular”.

El análisis del tiempo histórico, también se encuentra complejizado por la propia experiencia de vida de los estudiantes privados de su libertad. En lo que Braudel (1979) identifica como “tiempo corto, ellos perciben una sensación de cambio constante. Esto se debe a que su experiencia de vida, en cuanto detenidos, se encuentra atravesada por la volatilidad que evidencia la propia lógica carcelaria, en la que nunca se sabe qué es lo que puede pasar. Para el caso sirve como ejemplo la situación experimentada durante una clase, en la que para dotar de un aspecto más concreto a la interrelación existente entre la triada “pasado, presente y futuro”, se les propuso a los alumnos de

tercer año historizar el rol de la permanencia, en relación de su vida escolar. En tal sentido, la actividad consistió en utilizar estas tres dimensiones temporales, en función de su propio trayecto formativo, para evidenciar cómo una decisión del pasado, el haberse anotado en el C.E.N.S., interpelaba su presente como estudiantes, y les permitía proyectarse, en el corto plazo, como egresados de la educación secundaria de adultos. Empero, en medio de esta actividad, el personal del S.P.B. interrumpió la clase para retirar a cinco estudiantes que, a instancias de un requerimiento judicial, debían ser trasladados inmediatamente a otra Unidad. De tal forma, estos alumnos quedaron automáticamente marginados de su trayecto formativo. Fue entonces un estudiante, quien sentenció duramente la actividad, diciendo “todo bien con la Historia, pero la vida es otra cosa. Y ni lo que hiciste, ni lo que haces, define lo que va a venir. Eso siempre lo deciden otros”

Ahora bien, esta noción fatalista de cambio constante e inevitable que le asignan al tiempo corto, encuentra su contrapunto en la identificación del carácter estático e inmutable que le asignan a lo que Braudel da en llamar el “tiempo medio” y el “tiempo largo”. A su entender, en el caso de estas dimensiones temporales las “cosas nunca cambian”. Esto lo afirman, por ejemplo, a partir de la idea de que los pobres siempre fueron pobres, y lo seguirán siendo. Cuestión que es reafirmada en su propia experiencia de vida, dado que la pobreza pareciera ser una condición heredada de generación en generación. De allí que, en esta idea de duración constante, tiendan a buscar en la Historia elementos que sean funcionales a sus discursos respecto a que nada cambia, y en consecuencia identifiquen que “los esclavos eran los mulos del Faraón, así como los laburantes son los mulos del Patrón” o bien que afirmen “yo una vez trabajé en un fabrica, y me pasó igual que a ese Chaplin (y eso que esta película está en blanco y negro). Estos están locos, después quieren que tengas ganas de laburar”.¹⁶ Por tal motivo, resulta fundamental que el docente se encargue de marcar y de evidenciar, con la mayor claridad posible, la idea de rupturas en la configuración de los procesos históricos.

Sumado a la compleja vinculación que sostienen los estudiantes con la cuestión temporal, se deben contemplar otras particularidades de la población carcelaria que entran en juego al momento de concretar un análisis histórico. Por un lado, se evidencia una clara dificultad para identificar las múltiples dimensiones a partir de las cuales se sistematizan los conocimientos sobre la realidad social en general, y sobre los procesos históricos en particular. Esto se observa claramente cuando los alumnos, acostumbrados a recibir órdenes directas por parte de las autoridades del S.P.B o de la justicia, expresan sus quejas a los docentes, en relación a que no entienden cómo puede ser que no haya una única manera de resolver las actividades. Es entonces cuando surgen reclamos tales como “A mí cuando el guardia me dice que es hora del engome, yo ya sé que me van a encerrar en la celda y listo. Pero a ustedes no los entiendo. Me preguntan algo, y no sé qué responder porque nunca hay una única respuesta. ¿Por qué no la hacen más fácil?”. En la misma línea, también resulta sumamente complejo analizar el carácter multicausal de los procesos histórico, dado que los estudiantes requieren respuestas concretas que les permitan explicar de una forma acabada el motivo de las cosas que sucedieron en el pasado. Desde esta perspectiva, durante un debate respecto a cuáles eran las causas de la Primera Guerra Mundial, un estudiante afirmó “A ver, para mí la causa es que mataron a ese rey de Hungría, y listo. Todo lo demás es chamuyo. Es como que usted le pregunte a mi juez por qué estoy en cana. A ver si le da tanta vuelta, como hacen ustedes, y se le pone a explicar tanto. Yo estoy preso por [...], y el resto de las cosas no le importan a nadie”. Resulta claro entonces que, frente a una experiencia de vida constituida y explicada en base a la unicausalidad, la posibilidad de pensar los procesos históricos y las experiencias de la vida cotidiana, desde una perspectiva multicausal se evidencia sumamente dificultoso.

En consecuencia, de lo hasta aquí enunciado, se destaca la necesidad de identificar las múltiples formas de vinculación que sostienen los estudiantes con la Historia y el con la idea de Tiempo Histórico, para desde allí poder poner en práctica estrategias pedagógicas y didácticas, que resulten significativas y funcionales para la enseñanza de la Historia. En este caso, no se trata de inhabilitar sus percepciones previas, sino de habilitar espacios de reflexión que les permitan vincularse de formas más complejas y reflexivas, con los procesos abordados. Permitiendo de esta forma, que los

alumnos puedan cargar de sentido tanto sus experiencias de vida, como su propia pertenencia identitaria.

A modo de conclusión.

La inclusión de la educación de personas privadas de su libertad, como una modalidad del sistema educativo formal, conllevó a la necesidad de abrir espacios de reflexión que permitan pensar con mayor profundidad las implicancias, y las particularidades, de desarrollar prácticas educativas en estos espacios. En esta línea, desde el presente trabajo, se ha propuesto analizar la forma en que las características específicas de los contextos de encierro, y de su población, complejizan la forma en la que allí se enseña Historia. Para ello, se ha tomado punto de partida el análisis de las prácticas educativas institucionalizadas desarrolladas en el Centro Educativo de Nivel Secundario N° 460.

Dado que la modalidad C.E.N.S, excediendo al contexto de encierro, se ha constituido en el nivel educativo que, en la Provincia de Buenos Aires, garantiza la terminalidad de la educación secundaria para los mayores de dieciocho años, la primera parte de este trabajo se ha centrado en la caracterización de la estructura de estos Centros de Estudio. Para ello, primeramente, se ha hecho foco en la distribución, y en los contenidos, de las materias históricas que forman parte de la currícula del nivel en cuestión. Desde allí, entonces, se ha podido identificar que la primera dificultad que deben sortear los docentes, en la educación de adultos en general, es el extenso temario que se encomienda trabajar a lo largo de cada ciclo lectivo. En segundo término, ya con un mayor grado de especificidad, se ha destinado el primer apartado al análisis de las características específicas de la asignatura “Historia del Movimiento Obrero”, visualizando no solo la distribución de su contenido, sino también la relevancia que reviste el dictado de esta materia, en la búsqueda de permitir que los estudiantes del C.E.N.S. N°460 puedan redefinir sus vínculos identitarios con el mundo del trabajo. Para el caso, se ha identificado que esta materia, se encuentra destinada a que los alumnos repiensen, desde una perspectiva histórica, sus propias representaciones sobre lo que implica el trabajo y el ser un trabajador. En tal sentido, al historizar el derrotero organizativo de los trabajadores, es posible hacer foco en diversas cuestiones fundamentales como: la redefinición del trabajador como sujeto portador de derechos, la identificación de las rupturas históricas en la representación del obrero, y la visualización de la importancia que conllevó la concreción de un colectivo de trabajadores en la obtención y en el reconocimiento de sus derechos.

El segundo apartado, se ha centrado en el análisis de las particularidades de la población carcelaria, de la provincia de Buenos Aires, para desde allí poder identificar la forma en que las mismas se vinculan con las dificultades que evidencian estos alumnos al momento abordar el análisis de la Historia. Para ello, primeramente, se ha hecho foco en la identificación de las prácticas lectoescritoras de los estudiantes que llegan al C.E.N.S N°460. De esta forma se ha podido identificar que el principal problema al respecto no reside en que los estudiantes no posean conocimientos de lectura y escritura, sino en que estas prácticas se encuentran ancladas en una estructura compleja y esquemática, propia del sistema judicial, que resulta incompatible con la crítica y la reflexión. En tal sentido, se vuelve fundamental que, en el desarrollo de las clases, se enuncie claramente cuáles son los objetivos de la materia, y que estos se distingan explícitamente de los usos y costumbres de la institución carcelaria y del sistema judicial. Por último, se ha identificado que una de las problemáticas más extendidas al momento de abordar la enseñanza de la Historia, en instituciones educativas situadas en Contextos de Encierro, reside en la escasa vinculación que por diversos motivos poseen sus estudiantes, en términos identitarios, con el pasado que se propone reconstruir. En consecuencia, de lo hasta aquí enunciado, se destaca la necesidad de identificar las múltiples formas de vinculación que sostienen los estudiantes con la Historia y el con la idea de Tiempo Histórico, para desde allí poder poner en práctica estrategias pedagógicas y didácticas, que resulten significativas y funcionales para la enseñanza de la Historia.

Bibliografía.

- Acin, A. (2008). Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de los alumnos del programa Universitario en la cárcel. *Cuadernos de Educación*, 6, 351-365.
- Aisenberg, B. (2005). Una aproximación a la relación entre la lectura y el aprendizaje de la Historia”. *Íber: Didáctica de Ciencias Sociales, Geografía, Historia*, 43, 94-104.
- Audigier, F. (2003). *Historie et didactique de l’Histoire*. Documento de trabajo mimeografiado. Ginebra: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.
- Bauman, Z. (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Manantial.
- Blazich, G. (2007). La educación en Contextos de Encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 53-60.
- Braudel, F. (1979). *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Tecnos.
- Britez, W. (2006). *Neoliberalismo, exclusión social y deconstrucción de la ciudadanía*. Córdoba: El Cid Editor.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.
- Comas, G., Cicciari, M. y Rubio, M. (2016). “Porque yo trabajo, trabajo bien”. Trayectorias laborales y percepciones sobre el trabajo en los relatos de los trabajadores resientes en el Conurbano Bonaerense. *Trabajo y Sociedad*, 27, 233-254.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto. Los procesos de lectura y escritura*, 2, 9-68.
- Gutiérrez, M. (2010). *Derechos y Sistema Penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en Contexto de Encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Herrera, P. y Freijtmán, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica.
- Kuasñosky, S. y Leschziner, V. (2012). El lugar del otro. Reflexiones a partir de un estudio en el barrio de la Boca. En Margulis, M., Urresti, M. y otros. *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (153-176). Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, M. (2012). Cultura y discriminación social en la época de la globalización. En Margulis, M., Urresti, M. y otros. *La segregación negada. Cultura y discriminación social* (135-152). Buenos Aires: Biblos.
- Revilla, D. y Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113-125.
- Sambor, G. (2016). Trayectorias de vulnerabilidad y peligrosidad. *RevIISE*, 8, 99-111.
- Scarfó, F., Cuellar, M. y Mendoza, D. (2016). Debates: Sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cad. Cedes, Campinas*, 36(98), 99-107.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/ Universitat de Barcelona.

Notas

¹ Este trabajo se centra, exclusivamente, en el Nivel Secundario de la Modalidad Adultos de Contexto de Encierro, marginando de esta forma el análisis del funcionamiento de la Educación Primaria de Adultos (E.P.A.) y de la Educación Universitaria en instituciones de reclusión total.

² Se debe contemplar que, al mencionar la educación de niños, se hace referencia al ofrecimiento de atención educativa de nivel inicial destinada a los menores de entre cuarenta y cinco días, y cuatro años de edad, nacidos y/o criados en estos contextos. Por otro lado, cuando se alude a los adolescentes, se está contemplando el derecho a la educación de aquellos menores de edad que se encuentran recluidos en institutos de menores.

³ Este establecimiento penal se encuentra ubicado en Camino del Buen Ayre y Debenedetti, en la localidad de José León Suárez, partido de General San Martín.

⁴ La Unidad N°48 posee una población íntegramente masculina, y es catalogada como de “máxima seguridad” dado que sus internos, mayoritariamente, se encuentran juzgados y con sentencia firme. En el caso de las Unidades 47 y 46, las mismas corresponden a un Régimen Cerrado mixto, destinado para Procesados y Penados con condena moderada.

⁵ Esta situación se ha complejizado más aún dado que, desde el 2019, la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires instauró la semipresencialidad como modalidad de cursada de los C.E.N.S.

⁶ Se destaca que la Resolución 6321/96, se limita a enunciar los contenidos, sin contemplar ni recomendar ningún tipo de abordaje pedagógico ni didáctico.

⁷ Los contenidos y prácticas de las horas destinadas a la Formación especializada, son determinadas por cada establecimiento educativo acorde con el Proyecto Institucional.

⁸ Para ello, entre otras cosas, se trabaja con los estudiantes en la elaboración de *Curriculum Vitae*, se los asesora sobre las nuevas plataformas digitales para la búsqueda de trabajo, se los prepara para llevar adelante una entrevista laboral y se los orienta en la elección de prácticas profesionales de rápida inserción en el mercado de trabajo.

⁹ Sobre el tema ver Sambor (2016); Comas, Cicciari y Rubio (2016).

¹⁰ Las frases o anécdotas que se incluyen en este trabajo, fueron registradas a lo largo de mi experiencia de más de diez años como docente en Contexto de Encierro. En tal sentido, se omite la identificación de sus protagonistas para resguardar sus identidades.

¹¹ Sobre la potencialidad transformadora de la Educación en Contexto de Encierro sobre el terreno de las subjetividades de los estudiantes, entre otros, ver Acin (2008).

¹² Sobre la tensión “derechos educativos y sistema penal”, entre otros ver Gutiérrez (2010).

¹³ La educación primaria de adultos, tiene una duración de dos años, y no se centra en la alfabetización de los alumnos.

¹⁴ El 41% de la población carcelaria total, posee primario completo mientras que el 16% cursó el secundario, pero no lo finalizó.

¹⁵ Los defensores públicos son designados aleatoriamente por el Estado, y generalmente estos tienen contacto con los detenidos el día que se produce la detención y el día del juicio.

¹⁶ La referencia a Chaplin, se desprende del análisis de la película “Tiempo Modernos”, analizada durante el dictado de la materia “Historia del Movimiento Obrero II”.