

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. LOS PRIMEROS PASOS DE UN ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL.

Autor/es: ACOSTA, L.; OLIVIERI, Alfredo.

Institución de procedencia: Dirección General de Jóvenes y Adultos. Modalidad Contextos de Encierro. Ministerio de Educación. Córdoba.

Dirección electrónica: olivieri_alfredo yahoo.com.ar

Eje temático: Modalidad Educativa: educación en contextos de privación de libertad.

Campo metodológico: Experiencia Educativa.

Palabras clave: educación en contextos de encierro, derechos humanos, acompañamiento institucional.

Resumen

En el segundo semestre del año 2012, se llevaron a cabo las primeras acciones de un dispositivo de acompañamiento institucional, a través de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Coordinación E.C.E., destinado a todas las instituciones educativas de nivel primario y secundario que se desempeñan en contextos de encierro. Las mismas guardaron relación con el reconocimiento y el pleno ejercicio de derechos de los sujetos privados de libertad, siendo el que más ocupó, el “derecho a la educación”. Como problema Inicial, dificultades de índole pedagógica y administrativa importunaban la certificación de trayectos educativos de estudiantes en algunas instituciones, impidiendo garantizar la continuidad luego de recuperar la libertad, traducándose en una evidente fragmentación de las instituciones hacia el interior de la modalidad. Como

objetivos generales nos propusimos trabajar con las instituciones educativas para que se recuperase la identidad institucional de la modalidad, el sentido de pertenencia que la escuela podría tener dentro del “encierro” reconociendo a la misma, como una opción organizativa y curricular que permitiera garantizar el derecho a la educación. Con respecto a la metodología se optó por una serie de acciones de apoyo en la construcción de las prácticas educativas en contextos de encierro, visualizando las condiciones que pudieran estar vulnerando los derechos educativos, así como las de posibilidad. Poniendo en tensión el logro de los objetivos planteados por la modalidad, entre ellos, garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad educativa. En relación a los resultados este trabajo nos permitió elaborar un diagnóstico de las instituciones educativas y avanzar en el abordaje de las problemáticas provenientes de la convivencia con el servicio penitenciario. Las acciones de fortalecimiento habilitaron espacios de negociación y reconocimiento que aún no se habían podido establecer con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos en nuestra jurisdicción.

1. Introducción.

En la provincia de Córdoba, se lleva desde el año 2012, desde el mes de agosto a noviembre inclusive, un dispositivo de *acompañamiento institucional*, a través de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, Coordinación Educación en Contextos de Encierro, destinado a todas las instituciones educativas de nivel primario y secundario que se desempeñan en contextos de encierro.

Hablamos de los siguientes espacios: Complejo Carcelario N° 2 de Cruz del Eje, Establecimiento Penitenciario N° 8 de Villa Dolores, Establecimiento Penitenciario N° 6 de Río Cuarto, Establecimiento Penitenciario N° 7 de San Francisco, Establecimiento Penitenciario N° 5 de Villa María, del interior de la provincia de Córdoba. Con la situación de alojamiento para varones y mujeres procesados/as y condenados/as.

También, Establecimiento Penitenciario N° 2, CIC Y CECAM (institutos de jóvenes detenidos), Establecimiento Penitenciario N° 4, Establecimiento

Penitenciario N° 3, Establecimiento Penitenciario N° 9, Complejo Carcelario N° 1 “Rvdo. Francisco Luchesse”, Complejo Esperanza Instituto de Jóvenes Detenidos de la capital de la provincia.

Esta experiencia surge a consecuencia de la implementación del Postítulo “Especialización Docente de Nivel Superior en Contextos de Encierro”, (primera cohorte). Trayecto formativo al que pudieron acceder docentes del Ministerio de Educación, del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, de la Secretaría de Niñez Adolescencia y Familia, como así también personal técnico y de seguridad de éstas dependencias del estado provincial.

Este hecho, significativo para la Modalidad de Jóvenes y Adultos y particularmente para Educación en Contextos de Encierro, supuso modificaciones o cambios hacia el interior de las instituciones de encierro, más aún en las instituciones educativas, cambios que debieron guardar una directa relación con el reconocimiento y el pleno ejercicio de derechos fundamentales de los sujetos privados de libertad, siendo, el que más ocupó, el “derecho a la educación”.

La preocupación inicial versó sobre las dificultades administrativas y pedagógicas a la hora de certificar trayectos educativos de los alumnos en algunas instituciones, a los efectos de garantizar su continuidad luego de recuperar la libertad. En los contextos de encierro las escuelas son anexos de escuelas madres extramuros. Esto, sumado a las dificultades entre las lógicas educativa y penitenciaria, hizo suponer que los “anexos de nivel secundario no formaban parte de la misma institución escolar”, lo cual tradujo una evidente fragmentación de las instituciones hacia el interior de la modalidad, dando cuenta de una problemática: el “*lugar*” que ocupaba la escuela en contextos de encierro y los modos de gestión que garantizaban la educación.

Sabemos que los cambios no visualizan de modo inmediato, sino a través de un largo proceso de construcción colectiva de significados y significantes en relación a la escuela, sus posibilidades y sus sentidos, no obstante ello y atentos a determinados indicadores que desde la Coordinación de Educación en Contextos de Encierro se pudieron observar en el primer semestre del año, el Comité

académico del Pos título, tomo la decisión de no continuar con la segunda cohorte e implementar este dispositivo de acompañamiento institucional.

Dentro de los objetivos nos propusimos el trabajo de acompañar para, que se recupere la identidad institucional y el sentido de pertenencia de la escuela (ministerio de educación), encontrar modos de habilitación de la escuela dentro de contextos de encierro, y reconocer junto a los educadores a la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en Contextos de Encierro, como una opción organizativa y curricular que permitiera garantizar el derecho a la educación.

2. Referentes teóricos – conceptuales.

A partir de la sanción de la ley de educación nacional N° 26206, se da visibilidad a la educación en contextos de encierro y se pone de manifiesto la necesidad de considerar al sujeto privado de la libertad, como sujeto de derecho. Cuestión central a la hora de discutir la necesidad de escuelas en cárceles.

En este sentido, La ley garantiza el ejercicio del derecho a la educación y viene a dar visibilidad a los servicios educativos en Córdoba, ya que en esta provincia existe una larga trayectoria de educación en cárceles. Los registros en la Dirección de Jóvenes y Adultos datan del año 1981.

Considerar a este sujeto como sujeto de derecho implica reconocer sus potencialidades y en su integridad, con sus trayectorias escolares previas, sus saberes previos, con sus historias de vida, con sus biografías personales que han determinado que esta persona circunstancialmente esté privado de su libertad. Entran, entonces, a discutirse acá cuestiones del orden político, ideológico respecto de cómo consideramos a este sujeto en este campo de tensión. (Frejtman y Herrera, 2010).

Se necesita discutir el perfil del estudiante y no del detenido. Cuáles son las posibilidades de este sujeto como estudiante y no cuáles son sus causas judiciales.

En la década de los noventa se discutía en este país, si era factible la pena de muerte o no. Cuando se hacía referencia a ésta, era una mirada que observaba solo conductas contrarias a la ley. En ese sentido la gravedad de la pena implicaba hasta la muerte de la persona. Hoy posicionados en otro lugar y considerando a este sujeto detenido como sujeto de derecho estamos tratando de analizar causas de la situación de la detención, en este sentido: ¿Cuáles son las causas sociales, culturales, económicas, políticas que han hecho que hoy esta persona esté privada de libertad?

“A la hora de un análisis de los datos de orden cualitativo, no se puede obviar que la Argentina también ha sido atravesada por arduos procesos socio históricos y económicos que ocurrieron a nivel mundial como por ejemplo la expansión de una economía de superproducción dominada por los intereses del mercado o la emergencia de gobiernos dictatoriales que ejercieron la violencia directamente desde los organismos del Estado.” (Frejtman y Herrera, 2010, p.45).

Este análisis obedece a un posicionamiento totalmente diferente. La ley de educación propone instalar ofertas educativas en todas las cárceles del país siendo en Córdoba una trayectoria ya instalada a diferencia de otras partes del país. Como por ejemplo, el hecho de que la universidad Nacional de Córdoba, tiene quince años de trabajo en la cárcel de San Martín, que es la cárcel que data de mayor antigüedad.

Universalizar en el territorio nacional la posibilidad de escuela, que ya es educación obligatoria, pretende garantizar el ejercicio de un derecho de las personas, que no queda suspendido por una sentencia judicial. Pues, una sentencia judicial que determina la sentencia de un sujeto, solo priva de la libertad, la libertad de circulación, de movimiento, pero no de otros derechos, con lo cual nosotros debemos garantizar educación, salud, dentro de estos establecimientos penitenciarios, ya que de acuerdo al pacto de San José de Costa Rica, “...toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido a la dignidad inherente al ser humano” (Gutierrez, 2010, p.96), porque de lo contrario estos espacios carcelarios se convertirían en un reservorio de “delincuentes”. Como expresan Rodriguez y Varela (2011) este sentido no llevaría a pensar en la

posibilidad de que esta persona vuelva a recuperar su libertad e insertarse de nuevas formas en la sociedad con un proyecto de vida diferente.

La ley que pretende garantizar este derecho, que insistimos no estaba garantizado en todo el territorio nacional, también hace referencia a los contextos. Para Zemelman (1998) el contexto está determinando condicionamientos, limitaciones pero también las posibilidades. La escuela como la cárcel son dos instituciones disciplinarias pero con lógicas distintas. Nacen en su concepción como instituciones disciplinarias y se caracterizan "...por un tendencia absorbente o totalizadora... (Frejtman y Herrera, 2010, p.76). Por lo que es digno preguntarse: ¿Cuál es el sentido de la cárcel y cuál es el sentido de la escuela?

La lógica educativa implica reconocer posibilidades, abrir posibilidades, garantizando el ejercicio de los derechos. La lógica penitenciaria pretende, en principio, resocializar, rehabilitar llevando a cabo esta tarea a través de los mecanismos aportados por la lógica de seguridad, de control y vigilancia.

Pero ¿por qué? Porque se entiende que la cárcel es un espacio donde están los que han delinquido, en cambio para la escuela estos sujetos son estudiantes. Primera gran diferencia en el tratamiento que se haga y de ahí la posibilidad que nosotros tenemos de hacer escuela.

"En el caso de la cárcel, el proceso de su creación se produce junto con la construcción de los Estados nación a partir de la disolución de los regímenes monárquicos y el ingreso de la economía mundial capitalista. La aparición de la prisión responde a estas redefiniciones sociopolíticas que traen nuevas demandas de control social." (Frejtman y Herrera, 2010, p.56).

Respecto a las particularidades del contexto, podemos preguntarnos: ¿qué es la libertad?, ¿Qué significa perder la libertad?, ¿Cómo podemos trabajar nosotros como educadores en escuelas de esta modalidad sin antes hacernos estas dos preguntas?, ¿Qué significa para un estudiante perder la libertad? Si es posible arribar a unas mínimas conclusiones podemos posicionarnos y trabajar en la escuela.

Ahora, ¿Cuáles son los condicionantes del contexto? Para responder esta pregunta debemos considerar la doble significación sobre la libertad. Como un bien jurídico y como pérdida de acuerdo a la sanción social por la comisión del delito. El sujeto en relación a la libertad, la ejerce cuando elige lo que quiere hacer, pero el privado de libertad puede hacer solo lo que el servicio penitenciario le permite. Primera gran diferencia que hace a la vida escolar, porque dentro de la cárcel solo se accede cuando se puede.

Pensemos, una persona asiste voluntariamente a la escuela. Nosotros decimos vamos o voy a la escuela, en la cárcel, la persona privada de libertad es *sacada* a la escuela. Esta palabrita que pareciera insignificante tiene toda una connotación. Privados de libertad, un guardia los “saca” a la escuela. Sino los sacan a la escuela, no tienen escuela. Entonces, en estas condiciones, garantizar el ejercicio de este derecho, es bastante complejo. (Gutierrez, 2010)

La igualdad de oportunidades la leemos en este sentido, para aquel que delinque el estado está presente, castigando. Una medida, una sanción reparadora en términos sociales.

Para Tenti (2000), en condiciones de exclusión predominan la inseguridad, la angustia, la inestabilidad, el miedo, la ausencia de porvenir. En estas condiciones los habitus psíquicos que se conforman tienden a tener determinadas características estructurales que inducen a comportamientos acordes a los desafíos que la vida plantea. Hasta podría decirse que el contexto de la exclusión es el caldo de cultivo de habitus psíquicos y de comportamientos inciviles que están en la base de un proceso de involución o formas de la exclusión, aportando su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores.

Las condiciones de vida de la exclusión hacen estragos en el proceso de construcción de la subjetividad. Se recupera en el trabajo de Tenti (2000) que para muchos de ellos

“se ha roto el lazo entre el presente y el futuro” ya que “la ambición de dominar prácticamente el porvenir (y con mayor razón, el proyecto de pensar y perseguir

racionalmente aquello que la teoría de las anticipaciones racionales llama la *subjective expected utility*) de hecho es proporcional al poder efectivo que se tiene para dominar ese porvenir, es decir, al poder que se tiene sobre el mismo presente” (Bourdieu, 1997, p. 262).

En otras palabras,

“pueden buscar en los actos de violencia que tienen un valor en sí mismos más —o tanto- como por los beneficios que procuran, (...) un medio desesperado de existir frente a los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia, social o, simplemente de hacer que pase algo que es mejor de que no pase nada” (Bourdieu, 1997, p. 264).

Ahora, adentro de la cárcel el Estado pretende garantizar lo que no tuvo afuera, el derecho a la educación. En el “entre” algo faltó. Que el ministerio de justicia y educación se pongan de acuerdo. Estas diferencias que se tienen como Estado son difíciles de superar mientras se siga pensando que para uno el sujeto privado de su libertad es un delincuente y para el otro, que la educación sea una posibilidad para garantizar otros derechos.

Las connotaciones que toman algunas palabras como derecho en este contexto tienen una significancia específica. Tanto para los que trabajamos para que estos derechos se ejerzan o no sean vulnerados como para aquellos a los que están destinados. “El derecho, junto con las transformaciones materiales de las instituciones y sus manifestaciones prácticas, es fruto de luchas de intereses e ideologías...” (Gutierrez, 2010, p. 11)

¿En qué medida los derechos educativos de estas personas estarían siendo ejercidos o se estarían vulnerando por una lógica o por la otra? Porque en la falta de tramitación de la lógica educativa, también se vulneran los derechos cuando la práctica no es una práctica crítica.

Cuando la lectura de las intervenciones no ofrecen una interpelación. Cuando no se puede preguntar y repreguntar en qué medida esta práctica está beneficiando en términos de derecho al educando. Cuando la práctica no es interpeladora, no altera el pensamiento que funciona en forma lineal, pues interpelar es construir. Esto permite avances y retrocesos, pues nunca es un avance constante. Es un modo de concebir la construcción del conocimiento y el

conocimiento en este caso es la práctica educativa y el ejercicio de los derechos. Es una forma recursiva, no lineal. Para Gagliano (2010) cuando la intervención no emerge a partir del Otro.

El Otro es una partitura interpretable, pues estoy trabajando con su subjetividad, con su modo de pensar, con su estilo, con su modalidad de aprender. (Rodríguez y Varela, 2011) y los equipos técnicos tienen como función orientar, asesorar, en la educación, lo que incluye a la escuela. Schejter (2005) señala que el ideal es construir un proyecto y de forma colectiva realizar un diseño. Dice que es un camino sistematizado, compartido e instituyente. Que no es solo reflexionar, es una disposición a hacer.

En este caso los marcos conceptuales refieren aquellos aspectos que hacen a la educación anti destino en relación con los derechos humanos, la salud, el arte, la cultura y la formación para el trabajo, desde la perspectiva de los derechos. Para Nuñez (2007) “se trata de una práctica que posibilita la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación...” (p.4)

“Hacer de la educación un ANTI—DESTINO: práctica que juega, caso por caso, contra la asignación cierta de un futuro [que se supone] ya previsto”. Hacer pues, de la educación, un acto que restituya el enigma de humanidad tantas veces negada, conculcada, violentada, transformada en la nuda vida de aquél que puede ser muerto impunemente. (p. 11).

Observando la fragmentación dentro de las unidades educativas en contextos de encierro, se entiende que la misma es el resultado de lógicas de imposición de instituciones sobre otras a través de espacios no habilitados para la escuela. Aparece la paralización atentando contra la posibilidad de poder anclar el curriculum en la práctica cotidiana (Cabrera, 2011). Entonces, el acompañamiento puede percibirse integrador y hacerle algún tipo de frente a esa fragmentación.

La complejidad del trabajo con la educación en contextos de encierro, radica en que una de las acciones consiste en conectarse con las representaciones que los educadores tienen en relación con la escuela en la

cárcel. En este sentido la posibilidad de alterar posiciones está supeditada, primeramente, a la operacionalización de prácticas, explicitando desde donde se realizan las prácticas.

“Los trabajos de los representantes de la corriente crítico-reproductivista en educación (Althusser (1988), Baudelot y Establet (1980), Bourdieu y Passeron (1998), Bowles y Gintis (1981) muestran cómo las escuelas no son instituciones neutrales, o “políticamente inocentes”. Estos trabajos estudiaron el funcionamiento de los sistemas educativos en sociedades capitalistas, y demostraron cómo la escuela, bajo un manto de neutralidad colaboraba con el mantenimiento del orden social capitalista, profundamente desigual e injusto”. (Cabrera, 2011, p. 20)

Implica un replanteo sobre cómo se piensa la escuela, cuáles son los pensamientos y sentimientos del estar dentro de una cárcel, cuáles son las concepciones sobre los sujetos con los que trabajan. Porque otra cuestión que parecería estar conminando contra el ejercicio de los derechos educativos, son las representaciones anacrónicas sobre los sujetos aprendientes, ya que al respecto muchos de los docentes definen, todavía, a los que aprenden por su causa judicial. “Muchas veces las representaciones no son totalmente consientes para los sujetos, vehiculizan significados sobre distintos aspectos de la realidad y tienen un efecto orientador de la práctica” (Cabrera, 2011, p. 55)

Ello conlleva el objetivo de evaluar la capacidad de conformar equipos de trabajo que no es otra cosa que trabajar la integración frente a la fragmentación, unir, ligar, establecer lazo.

Para el Equipo ZAP (2008), acompañar es “comprender la forma en que nuestras prácticas impactan en los otros...abrir espacios de reflexión sobre nuestras prácticas implica internarse en el campo de la ética y de los valores...un modo específico de “hacerse presente” y de “estar presente” en cada institución”, para que el ministerio de educación en el espacio del encierro se fortalezca, para que la educación en contextos de encierro se fortalezca mediante la construcción de visiones compartidas por los educadores.

3. Aspectos metodológicos.

Se llevaron a cabo un conjunto de prácticas y estrategias que pretendieron la construcción de una mirada, sobre la escuela, que visualizara las condiciones que pudieran estar vulnerando los derechos educativos, así como aquellas que los posibilitaran. Estas, traducidas en acciones de fortalecimiento institucional implicaron un trabajo de análisis sobre los roles (directivos, docentes, estudiantes), tiempos y espacios (institucionales, escolares), y de las prácticas educativas. Acciones sostenidas en la ideología del pos título: educación anti destino.

El trabajo se propuso en un marco metodológico cualitativo - interpretativo que derivó en acciones sostenidas en la investigación - acción.

Un dispositivo de acompañamiento incluye discurso, institución, proposición, medidas. Tiene una función estratégica, que siempre está inscrita en una relación de poder. Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber. Agamben (2011) retoma la idea que acerca Foucault en una entrevista del año 1997:

“Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, pp. 229 y ss).

La propuesta de trabajo se llevó a cabo en tres etapas. En la primera, se llevaron a cabo dos encuentros con directores e inspectores que no habían realizado el pos título, para enmarcar el proceso de acompañamiento en los fundamentos del mismo, la educación anti destino. Significando la educación en contexto de encierro, como un trabajo en un campo de tensión.

En la segunda etapa el equipo se traslada a las unidades penitenciarias para el reconocimiento y la observación de las *condiciones* en la que las propuestas educativas se desarrollaban. Se realizaron talleres que tuvieron como objetivos: escuchar los diagnósticos, los proyectos de intervención educativos y/o propuestas pedagógicas, curriculares e institucionales. Las dificultades y posibilidades de su realización implementación, y las vicisitudes de la tarea docente en el contexto de encierro.

En la tercera etapa nos propusimos reflexionar sobre la medida en que las visiones podían construir lógicas compartidas que derivasen en la formación de equipos de trabajo a través de la re significación de acciones y estrategias que legitimaran los derechos educativos. Para el caso propusimos que la escuela se organice para la reflexión y construcción de un esquema donde se visualizaran problemáticas y acciones que las atendieran.

Como cierre del proceso realizamos un encuentro con todas las escuelas en Córdoba Capital para socializar las acciones o propuestas que podían recuperarse en el sentido de conformar prácticas alternativas.

Si bien en los sucesivos encuentros se planteó la necesidad de que se produzcan cambios a nivel macro, nosotros sostuvimos la intervención desde lo *micro* que implica considerar que la realidad se construye cotidianamente. Tal como lo refiere Zemelman (1998), la realidad fue pensada como una articulación de circunstancias que producían un efecto, por ello es que nos adentramos en la realidad de las escuelas en cárceles con el objetivo de visualizar las *condiciones de posibilidad* de mejorar las prácticas educativas. A través del trabajo con las representaciones de supervisores, directivos, educadores y educandos en estos contextos, se intentó ver en qué medida a partir de este conocimiento, era posible

un acompañamiento para el reconocimiento de acciones, llevadas a cabo o por construir, que las mejoren.

El dispositivo de acompañamiento de este equipo, para esta tarea, definió algunas categorías que permitieron pensar las intervenciones. La gestión de la escuela, como frontera, a través de las estrategias de acompañamiento - involucramiento (institucionales, pedagógico – didácticas, organizacionales, administrativas) que se llevaban a cabo para la realización de una escuela democrática.

La dimensión simbólica y cultural también es otra categoría que se puso en juego en las prácticas de la escuela en contextos de encierro, porque permitió observar por un lado, como la subjetividad está condicionada a modelos hegemónicos de la escuela, comprendiendo las experiencias de dominación y/o resistencia que allí tuvieron lugar. En este sentido, potenciar la subjetividad implicó recuperar acciones o propuestas, que fueran utilizadas en una comprensión que las integrase en una lógica compartida y que a partir de la cual pudieran devenir prácticas alternativas.

Las actividades iniciales tuvieron el objetivo de recuperar los diagnósticos que se elaboraron en los trabajos finales del pos título. Esta parte suponía ponerse de acuerdo con la identificación de problemas, la visualización de condiciones en las que pudieran verse vulnerados los derechos educativos en los contextos de encierro, la contextualización sociopolítica e institucional y formulación de acciones de trabajo. Tomando la potencialidad de la construcción grupal se retomaría para ver en qué medida pudieran derivar en acciones que generasen un colectivo de trabajo. Fue una suerte de problematización contextual.

Luego se propusieron aquellas que reconociesen y resignificasen estrategias que legitimen los derechos educativos, reconociendo recursos, espacios y tiempos potenciales.

4. Resultados alcanzados y/o esperados.

El trabajo del equipo nos ha situado ante la necesidad de reflexionar sobre la propia práctica educativa, instalado otro paradigma desde el cual plantear la educación en el contexto re planteando el sentido de la educación.

La necesidad de propiciar acciones de acompañamiento institucional, que generen espacios de encuentro, de escucha, sobre las vicisitudes de *hacer* educación en contextos de encierro se espalda en el objetivo de que la institución educativa y el ministerio de educación se fortalezcan y consoliden.

La tarea de acompañar a escuelas en contextos de encierro, estuvo conducida por una serie de interrogantes que supusimos como equipo, podían irse respondiendo en el devenir de ésta. Es que desde la implementación del pos título entendimos que la escuela, en ese contexto, está multi dimensionada. Lo social, lo cultural, lo judicial, se amalgaman con sus propias lógicas para crear los discursos circundantes en estos contextos. Discursos, prácticas socio – culturales que crean y recrean las condiciones de posibilidad o vulneración de los derechos educativos.

Tiene sentido volver sobre la tarea de acompañar que se propuso este equipo, porque el *modo*, a través de una mirada que se sostuvo desde el comienzo, buscó comprender algo de la trama construida, avizorar algo de la lógica de la gestión en estas escuelas en contextos de encierro.

En relación a la demanda inicial, donde las escuelas tenían que identificar a través de los proyectos de intervención las condiciones de vulneración de los derechos educativos, de esta manera las escuelas tomarían en cuenta los diagnósticos formulados para su realización, y observarían las condiciones y dificultades como las posibilidades de su realización. Mientras, pensarían institucionalmente: ¿Qué hacemos como docentes, directores, inspectores, para trabajar las dificultades en la tarea de legitimar derechos considerando los potenciales existentes? ¿Cuáles son los espacios, tiempos, recursos, métodos, materiales, que son potenciales para esa tarea?

Debemos reconocer que la meta fue ambiciosa y puso a prueba la capacidad de las escuelas para organizarse, observar, escuchar, sistematizar, reflexionar, discriminar, elegir, decidir y nuevamente gestionar.

Entre ellas se destacaron, las dificultades de inserción laboral de los estudiantes, las limitaciones edilicias, la falta de espacios en la escuela, las dificultades en la convivencia entre la escuela y el servicio penitenciario, los problemas cognitivos de los estudiantes por las altas tasas de consumo de drogas en la cárcel. También, las dificultades para que los estudiantes participen en clases de educación física debido a la restricción de la salida al patio por razones de seguridad y las dificultades de convivencia entre estudiantes en los espacios áulicos e institucionales.

Las estrategias educativas que se propusieron para atender a estos problemas son las que hacen a la promoción de la participación, la formación y la articulación de recursos. En orden de prioridad se señalaron, la reorganización de los contenidos para optimizar el uso de los espacios, los recursos y los tiempos en función de la lógica de seguridad y la creación de espacios para el intercambio de los estudiantes con el afuera, articulando espacios curriculares con la formación profesional y la formación para el trabajo. Además, el fortalecimiento, de la participación ciudadana de los internos, a través de la investigación y la promoción de derechos y de la institución escuela a través de la conformación de equipos.

Este primer tiempo de trabajo nos permitió situar la lectura de estos problemas, en el contexto específico en el que fueron realizadas y reformularlos a través de un avance de estrategias de colaboración. Los mismos pudieron plantearse en, las dificultades en la relación escuela - cárcel, visualizadas a través de las condiciones laborales a la que están expuestos los docentes donde media la lógica de seguridad, las condiciones educativas derivadas del impacto del encierro en los educandos y educadores, y las cuestiones de poder observadas a través de las tensiones entre la lógica educativa y la lógica penitenciaria, que impactan en la comunicación de ambas instituciones, imprimiendo significados expresos en las posibilidades para educar.

A partir de las acciones realizadas como equipo técnico de contextos de encierro se han hecho visibles cuestiones que hacen a las referidas al impacto del trayecto de pos título en la comunidad de educadores y a la fragmentación hacia el interior de la modalidad.

Con respecto a la primera, en la mayoría de los centros educativos se observa que los educadores que han realizado este trayecto formativo, “hablan un lenguaje común”, se reconocen “con el otro y en el otro” a la hora de realizar propuestas de trabajo integradoras e inclusivas que favorezcan el ejercicio de los derechos. En este sentido podemos decir que el contenido ideológico político del pos título está en camino para la apropiación real y simbólica en este contexto.

Los docentes que no han realizado el pos título, y en aquellas instituciones donde no se ha socializado el contenido del mismo, demandan al equipo técnico, talleres de formación que les posibilite la incorporación a este “lenguaje común”.

En relación a la segunda, como acuciantes sintetizamos aquellas que pueden ser consideradas problemas:

La escasa presencia del director con mirada institucional en las escuelas: La mayoría de los directivos tenía poca participación en la gestión de las escuelas. Aspectos relacionados a la distancia entre la escuela madre y el anexo en los contextos, preconceptos negativos el servicio penitenciario y la relación con el estudiante – interno, entre otras importunaban la presencia del directivo en la escuela anexo de la unidad penitenciaria.

La atomización del conocimiento y las necesidades de articulación: Los programas de clase, la selección, jerarquización de contenidos, se basaban hasta no hace mucho tiempo, en la curricula de los niveles primario y secundario común, lo que sugería la crítica de la infantilización sobre las propuestas pedagógicas y didácticas para los estudiantes. Además la falta de negociaciones, expresas y sostenidas en el tiempo, curriculares y pedagógicas entre los niveles primario y secundario de la cárcel suponían una atomización de conocimientos.

La pertenencia institucional como camino para la construcción de la identidad: Los espacios educativos en la cárcel (ministerio de educación) se percibían por los protagonistas educadores y educando, históricamente rezagados o poco tenidos en cuenta por el sistema educativo en general. Sentimientos de olvido y rechazo sostenían la idea de que así como la sociedad no esperaba nada de los privados de libertad, tampoco esperaba demasiado de la escuela. Existía una demanda ferviente y constante de que la dirección de nivel tuviera una presencia contundente a través de intervenciones en el espacio, que fortalecieran la modalidad.

La capacidad de reflexión sobre las situaciones – problema de modo que habilite el surgimiento de propuestas acordes al contexto y sujetos: Básicamente existía el pedido de tramitar situaciones con intervenciones que permitieran crear espacios de pensamiento, de indagación, de recorte situacional, de elaboración de hipótesis de trabajo. Se adolecía de la queja inconducente, ya que los espacios institucionales de trabajo se convertían más de las veces en catarsis que versaban sobre la relación difícil con el servicio penitenciario.

Estas situaciones no permitían que la escuela pudiera concentrarse en los objetivos de la modalidad ni en la instrumentación de la gestión institucional y pedagógica que fuera asertiva al contexto y los sujetos.

Ello nos posicionó refrendar la necesidad de trabajar fuertemente con las instituciones educativas para que, por un lado, se recupere la propia identidad institucional, el sentido de pertenencia y el espacio que la escuela debía tener dentro de contextos de encierro a los efectos de cumplir con los objetivos de la Dirección de Jóvenes y Adultos, y por otro, que los docentes pudieran reconocer a la modalidad en Contextos de Encierro, como una opción organizativa y curricular “por sobre los niveles educativos” primario y secundario, que permitiera garantizar el derecho a la educación.

A partir de estos problemas se pensaron líneas de acción para el año 2013 proponiendo el desarrollo a los siguientes ejes: La institucionalidad y el

fortalecimiento de la escuela en el contexto de encierro, así como también, la implementación del curriculum de adultos en ambos niveles de la modalidad.

Previendo un trabajo por etapas con inspectores, directores, coordinadores y docentes que verse, por un lado, sobre la gestión de la institución educativa en contextos de encierro, significándola como estrategia de acompañamiento, involucramiento, que entre otras cuestiones, permita el replanteo de las relaciones con el servicio penitenciario (Ministerio de Justicia) y por otro, sobre el curriculum y la articulación entre niveles de la modalidad a los efectos de componer una propuesta pedagógica que articule diferentes áreas curriculares, ciclos y espacios.

5. Bibliografía.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 mayo - agosto, 73, 249 - 264

Cabrera, M. (2011). *El trabajo del educador. Desafíos desde una práctica crítica*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Gutierrez, M. (2010). *Derechos y sistema penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Universidad de Barcelona. Conferencia fue pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.

Recuperado de:
http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf

Rodriguez, A. y Varela, G. (2011). *Arte, cultura y derechos humanos*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.

Schejter, V. (2005) La psicología institucional como una perspectiva de conocimiento. Qué es intervenir. *Tramas*, 25. UNAM. Mexico.

Tenti, F. (2000) *La educación básica y la "cuestión social" contemporánea, (notas para la discusión)*. Congreso sobre pedagogía, Universidad Luis Amigó, Colombia, 2-7 de mayo de 2000. Recuperado de: <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/medellin2000.pdf>

ZAP (2008) *Encuadre teórico-metodológico del Acompañamiento Institucional*. PROYECTO MAESTRO MAS MAESTRO PROGRAMA ZAP. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/zap/maestromaestro/acompanamiento_institucional.pdf

Zemelman, H. (1998). *Conversaciones Didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Neuquén. Argentina: Educo.