

**EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO.  
PRIMERAS APROXIMACIONES A UN PROYECTO ALFABETIZADOR.**

*GOMEZ, Sandra María  
Universidad Católica de Córdoba*

*LÓPEZ, María Eugenia  
Universidad Nacional de Córdoba*

*PRADO, Mariela  
Universidad Nacional de Córdoba*

*VAN CAUTEREN, Analía  
Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Provincial de Córdoba*

*VISSANI, Laura  
Universidad Nacional de Córdoba*

**Resumen**

*La presente ponencia aborda las dimensiones de las experiencias pedagógicas que se llevan a cabo en una de las instituciones educativas del Centro Socioeducativo Complejo Esperanza y los sentidos que los sujetos otorgan a dichas experiencias. El enfoque de la investigación es cualitativo, cuyas principales técnicas han sido observaciones, análisis de documentos oficiales e institucionales y entrevistas semiestructuradas a jóvenes de entre 16 y 20 años, directivos, docentes y coordinadores de dicha escuela. Para analizar la información empírica se han tenido en cuenta aspectos de la subjetividad, la sociabilidad y la construcción del conocimiento, a partir del reconocimiento de la situacionalidad de una experiencia y la producción de ésta en contextos intersubjetivos. En esta oportunidad hemos hecho foco en un proyecto que se denomina dispositivo alfabetizador, mediante el cual no solo se transmiten contenidos sino se construyen lazos que ubican progresivamente a los jóvenes en su lugar de estudiante, favoreciendo los procesos subjetivantes y la construcción de conocimiento.*

### *Palabras clave*

*juventud – alfabetización - derechos humanos - enseñanza obligatoria*

### **Introducción**

En el marco de las políticas públicas actuales y desde una concepción de la educación como derecho humano, en la presente investigación nos ha interesado acercarnos a los procesos educativos ligados a la educación primaria, destinados a jóvenes en contextos de encierro. Los procesos estudiados están enmarcados en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia -SENAF-, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

La indagación hace foco en las experiencias pedagógicas en la escuela primaria “Paulo Freire”, situada en el Centro socioeducativo Complejo Esperanza, de Córdoba. Los objetivos de investigación apuntan a describir e interpretar los procesos de transmisión educativa en dicha escuela; identificar los sentidos que construyen los sujetos sobre vivencias/situaciones/acontecimientos que se constituyen como experiencias pedagógicas en ese contexto; y, por último, a reconocer los efectos-transformaciones que las prácticas educativas producen en los sujetos implicados en los procesos pedagógicos.

El enfoque de la investigación es cualitativo, constituyendo las principales técnicas de recolección de datos: observaciones, análisis de documentos oficiales e institucionales y entrevistas semiestructuradas a jóvenes de entre 16 y 20 años, directivos, docentes y coordinadores de dicha escuela. El trabajo de campo se inició en el año 2022 y continúa hasta la actualidad. Nos interesa, especialmente, indagar sobre las experiencias pedagógicas, considerando la perspectiva de quienes son parte de las prácticas educativas en este contexto; es decir, acceder a los sentidos construidos por quienes viven dichas experiencias. Al tratarse de un estudio exploratorio, pretendemos sucesivos acercamientos a la cotidianeidad de la escuela, reconociendo su complejidad y singularidad, teniendo como lente la noción de experiencia pedagógica, a los fines de identificarlas, conocerlas, caracterizarlas e interpretarlas. Cabe destacar las particularidades de esta escuela primaria en el contexto de encierro, en el cruce de lógicas que vinculan a la educación, la justicia y las variadas intervenciones profesionales de diversos campos con relación de dependencia de sendos ministerios (educación y justicia).

La noción de experiencia viene siendo estudiada por distintos/as autores/as y son múltiples los modos de abordarlas en función de inscripciones epistemológicas diversas. Es un concepto que ha estado y está presente en producciones filosóficas y

científicas. Particularmente buscamos conocer lo que pueden narrar los actores sobre sus haceres y sus vivencias en el espacio institucional.

Desde un punto de vista filosófico, Larrosa (2009) define a la experiencia como “eso que *me* pasa”. El autor despliega el concepto de experiencia definiendo “eso” en tanto “la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y *algo que no soy yo* significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad” (pp. 14 ,15) Es decir, que la experiencia es esa exterioridad, ese *algo* que se le presenta al sujeto en su extrañeza y lo transforma subjetivamente. En palabras del autor la experiencia supone pasaje o pasión porque deja una marca o huella, incluso rastro o herida en la subjetividad, y en este último sentido la experiencia supone una afectación.

Carli (2012) aborda el concepto de experiencia formativa, para luego enfocarse en el de experiencia universitaria, con el objetivo de generar una perspectiva “que atienda a las prácticas de los sujetos institucionales y sus reflexiones retrospectivas sobre lo vivido para poner en cuestión una mirada generalista, introducir cierto realismo en los modos de pensar la universidad y narrar la historia del presente” (p.26). En ese sentido, conocer las experiencias implica conocer las prácticas de los sujetos.

En este punto, desde la investigación, se procura captar el modo en que los sujetos construyen sus experiencias. Dubet y Martuccelli (1998) entienden las experiencias en tanto generadoras de relaciones, de estrategias, de significaciones; donde se conjuga tanto el punto de vista del sistema como lo propio de los sujetos. Ellos/as expresan que “la experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde afuera, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección. Construye imágenes de sí mismo” (p.15)

Una de las preguntas que nos hemos planteado se vincula a ese impacto o repercusión psicosocial, entonces: ¿cómo son afectados los sujetos en las experiencias pedagógicas?, ¿cómo los/las estudiantes son afectados/as en el encuentro con los contenidos?, ¿cómo son afectados los/las docentes en el encuentro con los/las estudiantes?

Las experiencias pedagógicas, suponen procesos de transmisión concretizados en prácticas que buscan *disponibilizar* una herencia cultural. En este sentido, podemos afirmar que todo proyecto educativo procura procesos de transmisión, cuyo propósito formativo es lograr que los/las participantes compartan conocimientos, prácticas, representaciones, creencias y valores, es decir, un acervo cultural (Fattore y Caldo, 2011) que enlaza a los sujetos con su comunidad, que no los deja a la intemperie. La

transmisión de la cultura contribuye a la construcción del lazo social y a la constitución de la subjetividad (Frigerio, 2005). Por ello nos preguntamos: ¿cómo se da este proceso en la escuela primaria Paulo Freire?, ¿qué se transmite?, ¿cómo se transmite?, ¿quiénes participan y en qué condiciones materiales y simbólicas, en ese contexto situado?

Para conocerlo hemos planteado algunas dimensiones de abordaje de la transmisión educativa a los fines de reconstruir sentidos que los sujetos otorgan a los proyectos pedagógicos y su expresión en propuestas pedagógicas-didácticas específicas (definiciones curriculares, estrategias de transmisión, evaluación-acreditación, entre otros); a los vínculos intersubjetivos y a los aprendizajes. Asimismo, para poder indagar e interpretar las experiencias pedagógicas se considerarán las dimensiones institucionales y la de los sujetos, articuladas en este caso por los proyectos pedagógicos que allí se ponen en acción. Se tendrán en cuenta aspectos de la subjetividad, la sociabilidad y la construcción del conocimiento, a partir del reconocimiento de la situacionalidad de una experiencia y la producción de ésta en contextos intersubjetivos.

### **Breve descripción de la escuela**

El Centro Socioeducativo “Complejo Esperanza” se encuentra ubicado en la localidad de Bouwer, en el departamento Santa María, una zona rural al sur de la ciudad de Córdoba. Esta institución aloja a adolescentes y jóvenes, varones y mujeres de toda la provincia, en conflicto con la ley penal cuya situación procesal no les permite cumplir medidas en libertad.

En el establecimiento funcionan un conjunto de instituciones, que dependen de diversos organismos y ministerios: el Centro de Admisión y Diagnóstico, el Centro de equipos técnicos profesionales, la escuela Taller, la escuela de nivel primario (CENPA), la escuela secundaria (PIT y CENMA) y el Consejo Interdisciplinario Socioeducativo (SENAF, 2023). Tanto la escuela primaria como la escuela secundaria son anexos de instituciones de educación formal que dependen de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, y a su vez, están incluidas en programas del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia. En el caso de la escuela primaria del Complejo Esperanza, es un anexo de la escuela primaria Paulo Freire, que pertenece al Centro socioeducativo integral Lelikelén, ubicado fuera del Complejo y bajo dependencia de SENAF.

En el Proyecto Institucional del Centro socioeducativo del Complejo Esperanza se expresa como misión “la atención de los intereses, necesidades y potencialidades de lo/as jóvenes, mediante un abordaje interdisciplinario, que garantice el ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos, a los fines de promover la capacidad de

responsabilidad sobre sus actos” (SENAF, 2023, p.15). Desde esta concepción, la escuela ocupa un papel central procurando garantizar el acceso, la permanencia, la realización de aprendizajes y el egreso de los niveles educativos obligatorios.

Tal como mencionamos anteriormente, este escrito focaliza en algunas de las experiencias pedagógicas que transcurren en la escuela “Paulo Freire” Anexo. Esta institución procura garantizar el derecho a que los y las jóvenes culminen o en algunos casos inicien la escolaridad primaria. Además, desarrolla un valioso proyecto de alfabetización y articulación con las escuelas de nivel secundario que funcionan en el Complejo Esperanza, más precisamente con la escuela encuadrada en el Programa de Inclusión y Terminalidad 14/17 y el CENMA Prof. María Saleme de Burnichón. El proyecto de alfabetización es denominado por los mismos actores institucionales como “*el dispositivo*”, propuesta que se describe a continuación procurando abrir algunas líneas de análisis y reflexiones acerca del mismo. Pero antes es necesario ofrecer algunos elementos contextuales de tipo descriptivo e interpretativo respecto a esta propuesta pedagógica específica.

### **Sobre los tiempos escolares y los tiempos judiciales: ¿una institución dentro de otra institución?**

Para abrir el juego analítico nos movilizan los siguientes interrogantes: ¿cómo funciona una escuela dentro de una institución de encierro?, ¿cómo se adaptan los marcos escolares a una realidad particular?, ¿cómo se afectan entre sí los tiempos que dispone la justicia que el/la joven debe permanecer privado de libertad y los tiempos necesarios para el aprendizaje?

La escuela primaria Paulo Freire Anexo no es una escuela graduada, sino que es una propuesta que está dividida en módulos y etapas. Los estudiantes transitan por esos módulos y etapas en función de sus aprendizajes previos, de las competencias con las que llegan, de lo que ya tienen adquirido. Y desde allí, con un diagnóstico bien profundo, los docentes comenzamos a trabajar, digamos, diferenciándolos o ubicándolos en estos grupos de primer ciclo, segundo ciclo, por etapas más avanzadas, menos avanzadas, generalmente en un formato de pluricurso, eh, con parejas pedagógicas. (directora. Entrevista 3, septiembre de 2023).

Los y las estudiantes ingresan al Complejo Esperanza por disposición de un juez, el que entiende que, por la gravedad de la causa o la situación de reiterados delitos, ese/esa joven debe permanecer privado/a de libertad durante un tiempo determinado, generalmente menor a seis meses. Estos tiempos constituyen un desafío importante para la escuela, dado que ese tiempo es variable y por ello implica un recorte en esa trayectoria escolar del/la joven, que se tratará de aprovechar. Se debe considerar que, en líneas generales, son sujetos con trayectorias escolares previas

signadas por la lógica de la discontinuidad (en lo temporal y en lo institucional), el fracaso y recorridos escolares de baja intensidad.

Al llegar cada joven se realiza una entrevista para estimar el servicio educativo al que debe asistir: al CENPA (Centro Educativo de Nivel Primario de Adultos), CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio Adultos) o al PIT (Programa de inclusión para la terminalidad de la educación secundaria y formación laboral). En el Proyecto Institucional 2021, se expresa que:

En la primera entrevista los reingresantes cuentan que dejaron la escuela primaria hace un tiempo (años, meses) sin poder especificar cuánto, y ante el interrogante del grado que completaron o en el cual dejaron la escuela, no hay respuestas seguras; mucho más incierta resulta la respuesta a la pregunta ¿A qué escuela ibas?, la mayoría expresa no me acuerdo..., está en barrio X..., fui a varias porque me iban echando, la última es la que está cerca de la placita... mucho menos aún encontramos libretas o informes de progreso escolar que den certeza de los niveles alcanzados. Trayectorias discontinuas, inconclusas o signadas por el fracaso. Reingresos fallidos, sobreedad, analfabetismo funcional por una inadecuada atención de la condición sociocultural de los alumnos. (Proyecto institucional Paulo Freire - 2021)

Por otra parte, con relación al diagnóstico psicopedagógico que se efectúa al ingresar al Complejo Esperanza, el Centro de Admisión informa sobre esta situación, al remarcar el gran contraste entre el nivel de estudios que las instituciones escolares de las que provienen los/las jóvenes certifican que han alcanzado, y las competencias adquiridas en sus trayectos escolares en cuanto a la lectura y la escritura. De modo textual se lee:

Un alto porcentaje de jóvenes con el primer año del secundario incompleto manifiestan no ser capaces de leer un texto o producir textos cortos. Por lo que se solicita refuerzo previo a la incorporación de su nivel de escolaridad, según las certificaciones presentadas (Documento institucional: Corte Evaluativo de junio a diciembre de 2022. Centro de Admisión y Diagnóstico del Complejo Esperanza).

Otra de las particularidades de esta institución educativa, la que se inscribe en un contexto de encierro, es que la asistencia a la escuela del Complejo también suele estar atravesada por otra forma de discontinuidad: aquella vinculada con necesidades judiciales o aquella referida a medidas tomadas al interior del Complejo por situaciones diversas. Por ejemplo, los/las jóvenes suelen faltar porque reciben la visita de abogados o tienen salidas por cuestiones judiciales. En otras ocasiones se ausentan por la decisión de los guardias, quienes deciden si concurren según haya sido la conducta o los conflictos entre pares ocurridos en los espacios donde habitan. Así lo expresa el

Informe Provincial del año 2013 “Mirar tras los Muros” de la Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba, en el cual se explicita lo siguiente:

la participación en la escuela en lo cotidiano depende de que los guardias trasladen a los jóvenes desde los Institutos, lo que muchas veces se ve obstaculizado por razones de seguridad, falta de personal o por haberles aplicado como sanción disciplinaria la falta de concurrencia al espacio educativo (2014, pp.560-561).

Esta última situación, la de aplicar como *castigo* la inasistencia a clases, fue históricamente una práctica casi no cuestionada. Ahora persiste, pero ha ido ganado terreno la necesidad de respetar el derecho a la educación de los y las jóvenes. Sin embargo, ante el caso de disturbios o problemas en la convivencia, se suspende la asistencia a clases. Este es asunto particular de la educación en este contexto ya que deben darse condiciones determinadas que habilitan el ir a la escuela, en función de una lógica de seguridad.

Otro aspecto singular de la educación en este contexto, en la escuela primaria y secundaria, es el abordaje del analfabetismo funcional mencionado por la directora y las docentes de la escuela, condición de partida que debe ser contemplada y que genera el proyecto específico para trabajar esta problemática. Los modos regulares de trabajo hacen que cada clase se torne en una unidad en sí misma, entendiendo que la misma puede o no tener continuidad, dependiendo de los factores judiciales o de regulación de conductas al interior de los institutos donde residen. El mediano o largo plazo no forman parte de la temporalidad que se construye en el interior de las prácticas escolares en el Complejo. Objetivamente eso determina gran parte de los modos de enseñanza y los procesos constructivos de aprendizaje, signados por las interrupciones y los tiempos concentrados de transmisión del contenido. Sin embargo, en la mirada de la directora de la escuela, quien posee una preocupación profunda por dar continuidad al trabajo pedagógico desarrollado en el Complejo Esperanza en instituciones educativas fuera del mismo, cuando los/las jóvenes dejan el encierro y pueden estar en libertad, se activan estrategias de acompañamiento para seguir estudiando.

*Siempre estamos pensando en una escuela fuera de los muros, entonces para eso hay que involucrar a todos en la modalidad, a toda una dirección para que acompañe a estos estudiantes que egresan en cualquier momento del año. Egresan de contexto de encierro tanto adultos como jóvenes y son recibidos en los servicios educativos de la modalidad (...) El centro Lelikelen en todas sus ofertas y en todas sus modalidades, recibe los chicos en el momento del año que llegan, lo que implica todo un trabajo de adecuación de las propuestas pedagógicas para recibir y abordar la continuidad de la trayectoria. Y*

*esto favoreció fuertemente el trabajo que se hizo entre la escuela base y los anexos. Cuando ellos egresan de contexto, de encierro, se van con su carpeta y llegan a la escuela con su carpeta y hay caras visibles porque permanentemente, eh no solamente yo, sino los profes de contexto de encierro y de la escuela base estamos cruzándonos, visitando los espacios, haciendo proyectos articulados (directora. Entrevista 3, septiembre de 2023)*

### **Sobre el *dispositivo* alfabetizador y sus características**

Como hemos planteado, en la investigación nos ocupamos de reconstruir los sentidos que les asignan los sujetos a las experiencias pedagógicas de las cuales participan. Es por eso por lo que entendemos que es clave reconocer la conformación del dispositivo de alfabetización, que sostiene las interacciones entre docentes y estudiantes de un modo particular y promueve la realización de aprendizajes en algunos campos de conocimiento específicos.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de dispositivo?, ¿por qué se vuelve necesario comprender esta práctica de alfabetización de los/las jóvenes en contextos de encierro desde la noción de dispositivo pedagógico? Y en especial, ¿qué formas asume en el cotidiano escolar?, ¿cómo es significado por sus protagonistas?

*(...) la idea es poder diferenciarnos de esta escuela que nos dejó afuera a estos estudiantes que hoy nos toca recibir y albergar. En algún momento los dejó afuera, por eso los recibimos nosotros, desde estos espacios cargados de... de tanta complejidad, ¿no? (directora. Entrevista 3, septiembre de 2023)*

El proyecto institucional del Centro socioeducativo Complejo Esperanza prevé “un diseño de articulación entre el nivel primario y secundario flexible a partir del cual se determinan cuáles serán las estrategias pedagógicas más acordes a cada adolescente para la práctica educativa” (p.26). Esta enunciación habilita el dispositivo de articulación y alfabetización, en tanto vía de abordaje institucional de las trayectorias escolares de baja intensidad tal como las denomina Kessler (2007). En documentos institucionales esta propuesta pedagógica es diferenciada explícitamente del formato de tutorías y del clásico apoyo escolar. El *acompañamiento de nivelación de alfabetización* (tal como lo denomina la directora de la escuela primaria), consiste en una propuesta de carácter flexible, abierta y personalizada, cuyo propósito es que los/las estudiantes que están transitando su escolaridad en las escuelas secundarias ubicadas en el Complejo Esperanza bajo el formato de PIT 14/17 o CENMA (presencial o a distancia), logren efectivamente aprender saberes prioritarios de la escuela

primaria, a través de la construcción y puesta en acto de adecuaciones curriculares diseñadas por las maestras de nivel primario, atendiendo la singularidad de cada trayectoria escolar. Vemos una articulación original entre el nivel primario y secundario, en un trabajo conjunto en función de las trayectorias de cada joven.

Un dispositivo de formación implica siempre la combinatoria de diversas instancias articuladas para que el cursante pueda formarse de manera integradora al pasar y participar en ellas realizando distinto tipo de actividades y también permite que los docentes puedan planificar y proyectar la formación compleja de manera articulada (Souto, 2019).

Así, la combinatoria de contenidos fundamentales, objetivos y actividades específicas, recursos viables, tiempos acotados y ritmos variados atienden de manera personalizada las trayectorias según las posibilidades de quienes aprenden basados en un diagnóstico que da cuenta de los puntos de partida. Tales lógicas se apoyan en una concepción de diversificación de la enseñanza para hacer posible los aprendizajes al tiempo que hay un cuidado de las subjetividades vulneradas.

En los primeros avances del trabajo de campo, es posible identificar este dispositivo como una verdadera invención pedagógica. Afirma Gimeno Sacristán (2011): “En educación se inventan, materialmente hablando, las prácticas y, en el sentido de imaginar, también las ideas y los proyectos. Invenciones que darán lugar a nuevos comportamientos, generando de esa forma nuevas realidades.” (p.18) El surgimiento del dispositivo alfabetizador tiene, como punto de anclaje, el reconocimiento de las condiciones y los saberes disponibles de los/las estudiantes cursantes de la educación secundaria. Ellos/as, si bien han acreditado el nivel anterior del sistema educativo en instituciones de educación común, requieren fortalecer aprendizajes vinculados a la escritura, la comprensión lectora, operaciones en matemática con los algoritmos básicos y resolver situaciones problemáticas cotidianas<sup>4</sup>. Al respecto, la directora de la escuela primaria menciona:

*Este dispositivo surge cuando nosotros empezamos a hacer un relevamiento y vemos que gran cantidad de los estudiantes que se recibían en el secundario -ya sea CENMA o PIT, nosotros trabajamos en todos los espacios con esos niveles- venían demandando esto: che mirá viene con un certificado de primaria no otorgado por nosotros sino por la primaria común y no sabe leer y escribir, o no puede esperar, o no reconoce los números superando el mil. Entonces nos sentamos con P., que es nuestra psicopedagoga de planta y con el equipo docente; lo escribimos al proyecto, escribimos este dispositivo de acompañamiento*

---

<sup>4</sup> Propuesta del Dispositivo de Alfabetización y Articulación con PIT y CENMA. p. 1

*y nivelación, se lo llevamos a nuestras autoridades (directora. Entrevista 2, junio de 2023)*

De manera coincidente, una de las docentes entrevistadas, señala que las principales problemáticas que el dispositivo aborda son las dificultades en matemática, analfabetismo puro y escasa comprensión lectora.

*Este año tenemos chicos que han tenido problemáticas más que nada con matemáticas, entonces hacemos la nivelación, y después hemos tenido chicos que si bien estaban anotados en el PIT porque habían terminado la primaria no sabían leer ni escribir, entonces tuvimos que empezar con alfabetización pura. (Entrevista a docente primaria R, junio de 2023)*

En una entrevista a otra maestra de la escuela primaria realizada en julio de 2023, se destacan algunos elementos que nos permiten señalar el carácter de invención del dispositivo. Son componentes disruptivos de lo instituido, del funcionamiento habitualmente fragmentado entre los niveles del sistema educativo. Aquí, ante la evidencia de los escasos saberes disponibles en los/las estudiantes con relación al código escrito, se contactan profesores, profesoras y maestras para coordinar tiempos y espacios de trabajo intensivo en torno a las prácticas discursivas. Las maestras diseñan y desarrollan múltiples propuestas didácticas que pueden desplegarse -de principio a fin- en un encuentro o clase dado que, como comentamos, no se puede garantizar la continuidad en la concurrencia a clases por situaciones institucionales que ocurren por fuera de la escuela o por la diversa duración de la institucionalización de los y las jóvenes.

A la vez, otra característica del dispositivo es que su despliegue no implica que los/las estudiantes se ausenten de las clases propias de la educación secundaria, sino que suman tiempo pedagógico destinado a la alfabetización. En ese sentido el recorrido formativo se encuentra fortalecido y no empobrecido por pérdida de tiempo de enseñanza de los saberes propios del nivel en que están inscriptos/as.

Al decir de Marta Souto (2019), “todo dispositivo dispone, resuelve, decide, es decir ejerce en este sentido un poder; pero a la vez pone en disposición, crea una situación, prepara, anticipa, propone, genera una aptitud para algún fin, pone en juego potencialidad y posibilidad a futuro” (p.6). El dispositivo de articulación y alfabetización constituye la puesta en juego de acciones específicas de acompañamiento a cargo de los/las docentes de la escuela primaria, para alfabetizar y apoyar las trayectorias de los/las estudiantes que ya han accedido a la escuela secundaria. Es decir, la propuesta educativa se sostiene en construir situaciones de enseñanza que incluyan contenidos que permitan el acceso a aprendizajes no realizados en otros niveles o recorridos previos.

Cabe mencionar que la institucionalización del proyecto implicó negociaciones y diálogo entre el equipo de gestión de la escuela primaria y el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, por la asignación de horas cátedras y cargo docente, que crearan condiciones de factibilidad para su puesta en acto. La propuesta es monitoreada semestralmente por las autoridades ministeriales, las docentes a cargo de este espacio no presentan planificaciones semanales de antemano, antes bien dan cuenta a la directora de los contenidos abordados o proyectos, la asistencia y los avances de los/las estudiantes.

De acuerdo con lo expresado en su propio proyecto, las acciones pedagógicas que permitan el desarrollo de las competencias no adquiridas deben formar parte de un proceso complementario de atención personalizada, sostenido en el tiempo, que no implique una pérdida del nivel o trayecto educativo en el que están incluidos (PIT-CENMA) como acción de retorno a la escuela primaria; sino constituir un dispositivo de alfabetización con articulación y adecuaciones curriculares. (Fundamentación inicial del dispositivo y resultados. Secretaría de Educación. Dirección Gral. de Educación de Jóvenes y Adultos. Documento no fechado)

Tanto en los discursos como en las prácticas educativas que hemos acompañado durante los encuentros propios del dispositivo, podemos interpretar que quienes encarnan esa tarea exceden a la función de transmisión de contenidos en tanto se despliegan intercambios ligados a la lengua y a la matemática, como también a otras disciplinas. Pero lo que prevalece como sostén de esa transmisión es lo que daremos en llamar una *pedagogía de la amabilidad y de la hospitalidad*. Los supuestos que sostienen las propuestas pedagógicas y los vínculos intersubjetivos procuran *reconstruir el vínculo con la institución escuela*, una escuela distinta de aquellos espacios de los que la mayor parte de ellos/as han sido expulsados/as. Es así como quienes se hacen cargo de restituir algo del sentido de lo escolar en la vida de estos sujetos, pueden escuchar y proponer desde ese reconocimiento:

*el tema es que llegan o los recibimos con un enojo con la institución escuela tremenda si hay un quiebre de vínculo porque generalmente la escuela tuvo algo que ver en procesos violentos con ellos porque eran molestos porque eran inquietos porque ya tenían alguna vinculación con el delito con el consumo, la escuela nos dejó afuera, los segregó los maltrato entonces hay que reconstruir un vínculo, primer punto.” (directora. Entrevista 2, junio de 2023)*

En la misma dirección, se procuran acciones que permitan dar continuidad a las trayectorias escolares y que las mismas no vuelvan a interrumpirse. Esta tarea es más difícil por las múltiples situaciones familiares y personales de estos/as jóvenes que exceden ampliamente las posibilidades de acción efectiva desde la escuela. Aun así, no se desiste y se persiste en cada caso, caso que son sujetos y sus circunstancias.

*Hay que aliviar la carga, ¿cómo?: generando conexiones estrategias para que ellos no se les complique y por ahí eso se nos cuestiona (...) bueno, ustedes le dan todo servido. Pero me parece que como dijimos recién si no es prioritario y yo no, no lo convenzo y repito un modelo de escuela que ya lo dejó afuera y vuelvo a anclar en las cuestiones que no fueron tan favorables ese chico se pierde y vuelve a retomar escuela, lamentablemente, en su reincidencia con el delito. (directora. Entrevista 2, junio de 2023)*

Tareas nada sencillas pero que buscan un propósito mayor que es el de superar la exclusión como marca identitaria. En consonancia con lo anterior la amabilidad no es mera apariencia, es trabajo comprometido que busca que los/las estudiantes ingresen en un intercambio subjetivante a través del cual puedan:

*sentirse parte de algo también (...) le sabemos el nombre, el apellido, le preguntamos cómo están, que no los tratamos como el resto de los que están acá, ellos también cambian (Entrevista docente primaria R, junio 2023)*

### **Un acto de necesaria reivindicación: darles a las cosas su nombre**

Advertimos que se generan variaciones o modificaciones en el formato escolar a los fines de hacer de la escuela un espacio más habitable y hospitalario. Así los rasgos constitutivos de la institución escuela, tales como la propuesta curricular, pedagógica y la valoración o evaluación de los conocimientos se ajustan al contexto educativo, especialmente a los/las estudiantes.

En el caso analizado cobra cierta relevancia la necesidad de reafirmar el carácter de la escuela como lugar de cuidado y la de los/las docentes como autoridad afectiva.

*“La escuela es la escuela”, dice la directora.*

En una de las entrevistas, la directora se refiere a la necesidad de nombrar la escuela como tal, y hace lo propio con los/las docentes y con los/las estudiantes. Una escuela que sí se separa y se diferencia de las lógicas judiciales esperando diferenciarse (y hasta oponerse) a tales lógicas en las que prima el control sobre los sujetos. En la institución se efectúa un *movimiento hacia adentro*, por ejemplo, a través del sostenimiento de los rituales tan específicos como lo son los actos escolares. Sin embargo, al mismo tiempo que se separa de estas lógicas judiciales, la escuela busca reafirmarse como tal mediante la *apertura*, manteniendo un contacto con el *afuera*. Al respecto, entendemos que en la institución acontecen prácticas pedagógicas con fuerte proyección hacia afuera.

*“Siempre estamos mirando hacia afuera”*. (directora. Entrevista 2, junio de 2023)

Esto es un *movimiento hacia afuera* que, para los/las estudiantes, se realiza en un sentido prospectivo (en el proceso de continuidad pedagógica en la *escuela de afuera*, cuando salgan del Complejo Esperanza), como son las visitas a centros culturales, museos y a industrias o fábricas para conocer los procesos de producción.

Para los/las docentes ese *movimiento hacia afuera* se vincula con quienes vienen a participar de múltiples modos a la *escuela del adentro*. Practicantes del profesorado y estudiantes universitarios, por ejemplo, vienen para nutrirse en un sentido formativo y ayudan a re-pensar los procesos de la escuela. Los contactos con universidades e institutos de formación docente sirven para socializar experiencias, conocimientos y mantenerse en contacto con otras propuestas de formación. Estos *movimientos hacia adentro y hacia afuera* son quizás una estrategia para no reforzar estigmatizaciones, quedando *aisladas o apartadas* (encerradas) de los intercambios con otras organizaciones e instituciones. La escuela es el lugar de cuidado y de separación, al tiempo que es lugar de apertura e intercambio.

*“El docente no es el guardia”*. (directora. Entrevista 2, junio de 2023)

Si la escuela es la escuela, el/la docente no es el guardia. Por oposición a la figura del control que tienen los guardias, las/los docentes construyen su autoridad basada en el vínculo afectivo con los/las estudiantes.

El saber didáctico que tiene que disponer el/la docente que trabaja en contextos de encierro supone o involucra conocimientos sobre las formas de diversificar la enseñanza, contemplar al sujeto de aprendizaje en su integralidad, saber trabajar en red y en articulación con otras instituciones educativas (las anteriores y las que recibirán luego a estos/as jóvenes) y con las familias.

En la escuela Paulo Freire hay una intensidad e insistencia en la formación de la figura del/de la docente en el ámbito laboral: el trabajo en parejas pedagógicas en el aula; el intercambio grupal para la planificación de ciertas actividades pedagógicas; la participación en eventos académicos. A la vez, se observa un fuerte trabajo desde la gestión institucional sobre la configuración de la identidad docente en el trabajo con los/las jóvenes y se advierte la necesidad de una formación interdisciplinaria.

### **Al cierre: el trabajo pendiente**

Hemos compartido algunas interpretaciones que comienzan a construirse a partir de las enunciaciones de los actores que conforman la institución como también de los documentos institucionales que nombra, caracteriza, propone y constituye algo de *esa escuela* y su singularidad.

En los siguientes avances del trabajo en terreno se procurará continuar en la exploración de los sentidos que tanto estudiantes como docentes han construido con

relación a este dispositivo alfabetizador. Asimismo, se profundizará en el reconocimiento y visibilización del conjunto de propuestas y experiencias pedagógicas que se producen en la escuela primaria Paulo Freire con sus cambios y permanencias, pudiendo dar cuenta de los desafíos que tienen, quienes se proponen garantizar el derecho a la educación de jóvenes que cumplen su escolaridad en instituciones ubicadas en contexto de encierro.

## Bibliografía

- Carli, S (2012) *El estudiante universitario, hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Comisión Provincial de la Memoria de Córdoba (2014). *Mirar tras los Muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. Informe Provincial 2013. Universidad Nacional de Córdoba; Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo entre pedagogía, política y sociedad*, en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Gimeno Sacristán, J. (2011) Los inventores de la educación. En *Cuadernos de Pedagogía. "Las Pedagogías del Siglo XX"*. Edición Especial. Cisspraxis
- Kessler, G. (2007). Escuela y delito Juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N°32.
- SENAF (2023) Proyecto Educativo Institucional Complejo Socioeducativo Complejo Esperanza. SENAF, Ministerio de Justicia y DDHH, Gobierno de la provincia de Córdoba. <https://senaf.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2023/06/Proyecto-Socioeducativo-Complejo-Esperanza-2023.pdf>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Souto, M. (2019) Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad* EISSN 2545-7667 Vol. XVI N° 16 pp. 1-16. DOI:<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>