

Módulo 1

Educación e institución escolar en ámbitos carcelarios

Proyecto

Capacitación de docentes de escuelas
en ámbitos carcelarios



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal

Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Juan Odriozola

Directora de Currículum y Capacitación Educativa

Lic. María Cristina Ruiz

Director de Educación Educación de Adultos y Formación Profesional

Prof. Gerardo Bacalini

Directora de Educación Polimodal y Trayectos Técnico-profesionales

Prof. Miriam Marioni

Módulo 1

Educación e institución escolar en ámbitos carcelarios

Proyecto

**Capacitación de docentes de escuelas
en ámbitos carcelarios**

Dirección de Currículum y Capacitación Educativa

**Dirección de Educación de Adultos
y Formación Profesional**

**Dirección de Educación Polimodal
y Trayectos Técnico-profesionales**

Coordinadora

Lic. Sofía Spanarelli

Equipo de redacción

Lic. Marcela Nicolazzo

Prof. Gustavo Amado

Colaboradoras de redacción

Lic. Graciela Feijoo

Prof. María Inés Lucca

Colaboradora en el procesamiento didáctico

Lic. Olga Záttera

Documento de apoyo para la capacitación

DGCyE / Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

comunicacion@ed.gba.gov.ar

Índice

	Presentación del proyecto	7
	El concepto de capacitación	7
	El proyecto de capacitación para docentes de escuelas en ámbitos carcelarios	8
	Cómo usar este material	9
	Módulo 1	
	Educación e institución escolar en ámbitos carcelarios: sujetos y contextos	13
1	1. Marco referencial. Problemas nuevos en educación y problemática educativa en cárceles	15
	1.1. La atención a la diversidad	15
	1.2. La complejidad	16
	1.3. Buscando una perspectiva pedagógica desde la educación para jóvenes y adultos	16
	1.4. ¿Reinserción o emancipación? El problema de la libertad	17
2	2. La institución escolar y lo específico de las escuelas en ámbitos carcelarios	19
	Introducción	19
	2.1. La vida cotidiana como analizador institucional	19
	2.2. Otras categorías que develan tramas institucionales ocultas	21
	2.3. Estructurantes institucionales: la importancia de los tiempos, los espacios y los agrupamientos	24
3	3. Los sujetos y los roles en las instituciones educativas	29
	Introducción	29
	3.1. Sujetos e institución total: el fenómeno de la "muerte civil" de los internos	29
	3.2. El papel de la escuela en la construcción de la subjetividad. Su especificidad en los ámbitos carcelarios	30
	3.3. Los desafíos que tenemos como docentes	33
	3.4. Trabajo en equipo y compromisos de acción	34
4	4. El problema del conocimiento en la escuela	37
	4.1. El camino del "conocimiento crítico"	37
	4.2. Conocimiento, sentido y trama de significaciones	38
5	Actividades no presenciales	41
	Primer encuentro	41
	Segundo encuentro	42
	Tercer encuentro	43
6	Bibliografía Módulo 1	45

Presentación del proyecto

El concepto de capacitación

Entendemos la capacitación docente como un proceso de reflexión sobre la propia práctica de los actores institucionales; esto es, como un proceso capaz de hacer aportes a la toma de conciencia acerca de lo que hacen y de las razones por las cuales lo hacen.

Por otra parte, concebimos la tarea docente como un hacer desde el saber. Es por ello que estamos convencidos de la necesidad de acercarnos a los docentes y de construir con ellos, a partir de sus prácticas, marcos teóricos que les permitan confrontarlas, conceptualizarlas, analizarlas y, eventualmente, transformarlas si fuera pertinente.

En consecuencia, la concepción que sustentamos en cuanto al trabajo con grupos de docentes en capacitación requiere tener en cuenta los siguientes momentos:

- Partir de lo que los docentes saben, viven y sienten; de las diferentes situaciones que enfrentan cotidianamente, y que en el contexto de la planificación se plantean como objeto de conocimiento.
- Desarrollar un proceso de reflexión y conceptualización sobre esas prácticas, no como un salto a las teorizaciones, sino como un proceso sistemático, ordenado y progresivo que permita la apropiación de los elementos teóricos por parte de los docentes. El proceso de teorización así planteado permite ir ubicando lo individual, lo parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural; permite, en definitiva, ir superando el supuesto de que teoría y práctica son esferas independientes, y de que la teoría es una suerte de jerga ininteligible que nada tiene que ver con la práctica concreta.
- Ese proceso de reflexión, conceptualización y teorización debe proponerse y permitir siempre regresar a la práctica para sostenerla, transformarla y mejorarla, es decir, volver a la práctica con nuevos elementos que permitan explicarla integralmente, y tomar decisiones fundamentadas y compromisos de acción conscientes.

La construcción del proyecto de capacitación para docentes que se desempeñan en escuelas de ámbitos carcelarios implicó la puesta en acto de esta concepción por parte de todas las instituciones involucradas. La DGCyE, a través de la Dirección de Polimodal y de la Dirección de Capacitación, el Sistema Penitenciario y la Defensoría de Casación llevaron a cabo un proceso de reflexión acerca de su papel en los procesos de formación de los alumnos y los docentes, formularon propuestas, establecieron acuerdos y definieron compromisos concretos de acción. Posteriormente, se incorporó a este proceso la Dirección de Educación de Adultos y Formación Profesional.¹

¹ La Dirección de Educación Polimodal y TTP, la Dirección de Educación de Adultos y FP y la Dirección de Currículum y Capacitación Educativa están involucradas en la construcción de los diseños curriculares del nivel polimodal y de la rama Adultos, procesos que forman parte del marco de esta capacitación.

El proyecto de capacitación para docentes de escuelas en ámbitos carcelarios

La propuesta de capacitación que usted se propone realizar lo llevará a reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- La redimensión de la función social de la institución escolar en el contexto carcelario.
- Nuevas formas de organización de la tarea docente.
- La profundización de la calidad de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje y la de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

Reflexionando con usted y sistematizando sus prácticas junto con sus colegas, nos proponemos fortalecer las condiciones pedagógico-organizativas de las Escuelas en Cárcels, a fin de construir una propuesta educativa enmarcada en los principios de atención a la *diversidad, inclusión, autonomía, calidad, equidad, capacitación y participación de los agentes como motorizadores de cambios*.

La organización del proyecto fue concebida a través de una *estructura modular*. Tal estructura contempla la inclusión de contenidos abordados por otras dependencias sin perder de vista la singularidad de los establecimientos educativos en cárceles, cuyas prácticas están reguladas no sólo por las normas del sistema educativo bonaerense, sino también por los marcos normativos del Servicio Penitenciario y el ámbito judicial.

1. Objetivos

Se espera que los docentes:

- Avancen en la construcción de una visión más compleja acerca de la institución.
- Acrediten prácticas que hayan tenido éxito.
- Acuerden indicadores de logro al nivel del aula incluyendo a todos los actores de la comunidad educativa.
- Acuerden estrategias para trabajar en equipo.
- Utilicen los diferentes tipos de información producidos en la Institución para mejorar la toma de decisiones en el ámbito institucional y áulico.
- Acrescenten su compromiso social con la tarea empeñada.

2. Ejes de trabajo

Las líneas temáticas están organizadas en módulos e implican un tratamiento recursivo y circular, puesto que cada módulo se profundiza y concretiza en el tratamiento del siguiente.

Por otro lado, cada módulo exigirá varios y diferentes momentos de capacitación: algunos presenciales y otros no presenciales.

Desde el punto de vista metodológico estas temáticas serán abordadas a partir de la enunciación de problemas en tanto campos de intervención posible. Los mismos se profundizarán a través de actividades también presenciales y no presenciales, con el propósito de que al finalizar cada uno de los módulos pueda quedar un producto traducido en compromisos de acción posible, tanto desde la singularidad de los actores como desde la singularidad institucional.

3. Contenidos

Módulo 1. Educación e institución escolar en ámbitos carcelarios: sujetos y contextos

Marco referencial. Problemas nuevos en la Educación: la diversidad y la complejidad. La perspectiva pedagógica de una educación para jóvenes y adultos.

La institución escolar y lo específico en ámbitos carcelarios: enfoques teóricos para mirar instituciones educativas. La diversidad institucional de las escuelas en cárceles. La vida cotidiana

en la cárcel y en la escuela: de la "anécdota" a la categoría analítica. Aspectos que estructuran las instituciones: el tiempo, los espacios y los agrupamientos.

El carácter normativo de la institución penitenciaria y el análisis del lenguaje jurídico. Aportes al concepto de privación de la libertad.

La subjetividad de los actores: sujetos y roles en las instituciones educativas. El trabajo en equipo entre docentes y otros agentes: condicionante básico de una propuesta educativa integral. Proyectos específicos y compromisos de acción.

La construcción del conocimiento: construcción del sentido y trama de significaciones propias del hombre privado de libertad. Posibilidades de resignificación.

El propósito fundamental de este módulo es incorporar como eje transversal de la capacitación la reflexión sobre las representaciones sociales acerca de los sujetos destinatarios, del contexto carcelario y del propio rol docente, puesto que dichas representaciones condicionan fuertemente la práctica cotidiana institucional y que su falta de explicitación o su tratamiento banal constituyen un gran obstaculizador a la hora de establecer acuerdos.

Módulo 2. Los problemas de las prácticas de enseñanza

El proyecto curricular institucional como proceso de construcción.

Características del conocimiento. Criterios de una educación para jóvenes y adultos.

La diversidad y la complejidad en las disciplinas y su didáctica. Criterios para la selección y organización de los contenidos.

Los proyectos de aula: intraciclo, interciclo, intra-área e interáreas.

El uso de soportes tecnológicos.

Los aspectos señalados en este segundo tramo lo estimularán a que se apropie de nuevas herramientas y conocimientos en un proceso de articulación entre su práctica cotidiana y las instancias de capacitación. Los aportes teóricos le permitirán hacer un puente entre aquellas prácticas de enseñanza que a usted le resultaron satisfactorias y aquellas que necesita modificar. Usted dispondrá de un mayor campo de reflexión como también de un conocimiento renovado de las disciplinas y su didáctica.

Se requiere, además, que los docentes dispongan de conocimientos básicos de planeamiento curricular a los efectos de asegurar su participación real en los procesos de diseño, adecuaciones y desarrollo curricular.

Módulo 3. Las prácticas evaluativas en el aula

La relación entre procesos y resultados de aprendizaje. La consideración de la diversidad.

Estrategias de evaluación. Diseño de instrumentos.

La relación entre la normativa vigente y las prácticas institucionales.

Estrategias de compensación.

La comunicación de la evaluación de los aprendizajes a los distintos actores de la comunidad educativa.

4. Estructura y organización de la capacitación

Modalidad: semipresencial.

Distribución de la carga horaria: un encuentro presencial mensual.

Materiales: Se producirán materiales apropiados para los capacitandos atendiendo a la especificidad del rol que desempeñan en el establecimiento. Se adjuntará material bibliográfico y fichas técnicas para la modalidad no presencial.

Evaluación: Trabajos prácticos de sistematización y proyectos específicos.

Cómo usar este material

Este material le ayudará a usted en su tarea de profesionalización en el complejo proceso de enseñar y educar en un ámbito carcelario.

En primer lugar, es necesario aclararle que *el presente material que tiene a su disposición se refiere al primer módulo: "Educación e institución escolar en ámbitos carcelarios: sujetos y contextos."* Y este módulo ha sido organizado en tres momentos o encuentros presenciales.

El primero pone énfasis en reflexionar acerca de los nuevos problemas de la educación y en hacer un análisis de contexto que nos permita situar la diversidad institucional de las escuelas en ámbitos carcelarios. Este momento propone a los docentes del taller avanzar en la construcción de una visión más compleja acerca del proyecto institucional. Y tiene un carácter fundante en tanto deja sentadas las bases para los tres encuentros de este módulo como también para los restantes módulos. Tanto la propuesta de trabajo como el ordenamiento temático tendrán un tratamiento recursivo y circular; por ello, le brindaremos orientación en el uso del material.

Los grandes interrogantes globalizadores que abre este momento son:

- Cuál es la función social de la institución escolar en el contexto carcelario
- Qué posibilidades existen de nuevas formas de organización institucional.
- Cuáles son los alcances y los límites para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de docentes y alumnos en tales contextos.

Antes del 1^{er} encuentro:

Creemos aconsejable que antes de su primer encuentro presencial con nosotros, haya podido **leer desde el punto 1 hasta el punto 2.2 inclusive y desde el punto 3 hasta el punto 3.2.2** del material propuesto. Esta lectura lo ayudará a tomar perspectiva respecto a su tarea profesional, situándolo en problemáticas centrales como son la diversidad y la complejidad pero también la necesaria inclusión a su perspectiva pedagógica de los criterios propios de una Educación para Jóvenes y Adultos. Es la mirada que usted empezará a recobrar a la hora de repensar su práctica. También le ofrecemos en esta lectura algunas categorías de análisis que le proporcionen una mirada de contexto sobre el terreno en que se asienta su práctica: una escuela en una institución particular como la penitenciaria. Desde estas categorías le proponemos problematizar su campo de intervención pedagógica e intentamos desnaturalizar algunas miradas "cotidianas" a las que podría estar acostumbrado. Con el punto 3 se enfatiza su situación de sujeto involucrado con otros sujetos particulares como son sus alumnos privados de libertad.

También previo al primer encuentro presencial, le proponemos una tarea de **registro y recopilación de material** que dé cuenta de su actividad pedagógica en el ámbito carcelario. Al final del presente material, encontrará una guía de actividades no presenciales en la que se sugiere, a modo de "archivo" de este proceso, llevar –a lo largo de todo el tiempo que engloba los 3 momentos de la capacitación– una carpeta con todas las producciones, de forma tal que las mismas sean objeto de análisis continuo. Este material será insumo también para la elaboración del proyecto final.

Acompaña a este material uno adicional que cuenta con unas fichas técnicas que le ayudarán a sistematizar su experiencia. Antes del primer encuentro, le sugerimos empezar con la ficha n° 1, que consiste en tomar el material en bruto, objeto de registro y recopilación, y clasificarlo por repitencias, resonancias y posibles estrategias que usted considera frente a las mismas. Escriba una repitencia o resonancia por fila con su estrategia (si lo considera necesario).

Luego del encuentro:

Luego de este primer encuentro, usted seguirá con su tarea de recopilación y registro de experiencias alimentando las otras fichas luego de haber hecho cierta práctica en el encuentro presencial. Acuda al final del módulo para seguir el instructivo sobre el manejo de las fichas.

El **segundo** momento abre un espacio para que desde las instituciones Servicio Penitenciario y Defensoría de Casación se brinden perspectivas propias (carácter normativo y lenguaje jurídico en el concepto de "privación de la libertad"), que problematicen el análisis de lo pedagógico en el ámbito carcelario.

Antes del 2^{do} encuentro:

Se preparará para el 2^{do} encuentro leyendo **material bibliográfico** aportado por responsables del Servicio Penitenciario y de la Defensoría de Casación. Le aconsejamos llegar a este encuentro también con la lectura del **punto 3.3 hasta el 3.4.1**. Esta lectura le ayudará para una mejor comprensión de bibliografía que encierra mayor lenguaje técnico desde lo criminológico y lo jurídico. Al final del presente material también encontrará las preguntas pertinentes al material bibliográfico del Servicio Penitenciario, las cuales ampliarán sus posibilidades de interpretación de los procesos y comportamientos de sus alumnos, pero también abren interrogantes que le permiten acceder de una manera muy particular a los conceptos y concepciones que encierra el lenguaje jurídico. No es el momento de responderlas pero sí de encontrar un encuadre y de madurar reflexiones que lo dispongan al intercambio y al diálogo en el 2^{do} encuentro presencial.

Luego del encuentro:

No deje de seguir registrando y acopiando material. Intégrelo en sus fichas y empiece a interrogarlo. También responda las preguntas que se plantean para el material bibliográfico señalado para este encuentro. Usted ya tiene elementos teóricos suficientes, y cuestiones surgidas del intercambio con los capacitadores y con sus compañeros docentes.

El **tercer** momento destaca el rol protagónico tanto de los sujetos educandos como de los sujetos educadores en la construcción de la singularidad de nuevos espacios, tiempos y agrupamientos, señalando de manera relevante la necesidad de rediseñar y reorganizar el tiempo laboral docente con una propuesta de trabajo en equipos y con permanente capacitación y sistematización de sus prácticas.

Antes del 3^{er} encuentro:

Para preparar este momento presencial de la capacitación vuelva sobre los **puntos 2 y 2.1** para luego proseguir sobre los **puntos 2.3 hasta 2.3.3**. Ellos lo ayudarán a pensar sobre su intervención en aquellos aspectos que moldean y estructuran la compleja trama de procesos que se desarrollan en la escuela (agrupamientos, tiempos y espacios). Repase dentro del **punto 1** el que hace referencia a la perspectiva pedagógica desde una Educación para Jóvenes y Adultos y luego pase a releer los **subpuntos 3.3 y 3.4** para detenerse muy especialmente en el **3.4.2** que lo adentrará en una mirada particular sobre cómo reorganizar su tiempo laboral considerando la importancia de constituir grupos de trabajo entre docentes del propio ámbito y otros externos a él.

Luego del encuentro:

A partir de este último encuentro la tarea es toda suya con el grupo de docentes de su institución: lograr interrogar su propia experiencia a partir del intento de sistematización en las fichas. Es necesario que puedan reelaborar las fichas 1, 2 y 3 para el grupo a partir de las fichas 1, 2 y 3 individuales, y armar juntos la ficha N° 4 a partir del intercambio de miradas. El propósito es que puedan encontrar nuevos fundamentos institucionales para su práctica, una nueva dirección o tal vez profundizar la que venían desarrollando, y poder reformularla elaborando un **proyecto institucional** que dé cuenta de lo madurado en el tiempo de capacitación y de su consecuente compromiso de acción.

Será necesario que **relea todo el material ofrecido** y preste especial atención al **punto 4 completo**, para proyectar en lo pedagógico, en los problemas del conocimiento algunas cuestiones surgidas durante el curso. Este punto dejará la puerta abierta para trabajar el aspecto de planificación y desarrollo curricular del 2^{do} módulo.

Para la elaboración del proyecto que deberá presentar como evaluación final le sugerimos dirigirse al final de la guía de actividades no presenciales donde se lo orientará para tal fin.

A continuación, se desarrolla el material que acabamos de presentar. Las reflexiones que se abren, acotadas a la realidad de las escuelas en las cárceles, no pretenden ser más que aportes y por eso mismo una puerta que lo invite a usted y a sus colegas a incorporar nuevas perspectivas y nuevas dimensiones a partir de su práctica y de su reflexión docente.

Módulo 1

Educación e institución escolar en
ámbitos carcelarios: sujetos y contextos

1

Marco referencial

Problemas nuevos en educación y problemática educativa en cárceles

1.1 La atención a la diversidad

Es necesario recurrir a la historia para referirnos al modo en que se fueron fundando algunos mandatos, a fin de poder comprender nuestra mirada como docentes para abordar la diversidad. Por eso queremos remitirnos aquí al mandato homogeneizador fundante de nuestra escuela argentina, y que tenía buena acogida en una sociedad que estaba dispuesta a construir la integración y el tejido social sobre la base de lo común. Ese primer mandato, **construir homogeneidad**, es el que está inscripto en la memoria colectiva de todos los docentes de nuestro país, ese mandato decía: 'Hagamos homogénea a esta heterogénea población de inmigrantes y gauchos'.

Si bien recomendamos leer todo el material para su mirada global, antes del 1^{er} encuentro, creemos necesario leer todo el punto 1 hasta el 2.1 inclusive y luego pasar al punto 3 hasta el 3.2.2 inclusive.

La escuela primaria argentina surge para justamente homogeneizar lo distinto y hacerlo por ejemplo a través de **la lengua**. De allí la importancia y la valorización especial que por años tuvo la correcta escritura, la correcta ortografía, como una manera de garantizar la posesión de un bien como es la lengua, una lengua común.

Pero hoy, como actores que somos de esta sociedad, por el contrario, estamos menos dispuestos a ceder lo que tenemos de singular y particular frente a lo que podemos llegar a tener en común. Tenemos una sociedad global en las comunicaciones, global en la economía, pero también tenemos un resurgimiento y un reclamo de respeto a la singularidad de cada cultura, a la singularidad de la lengua, o de particulares maneras de ver.

Las mujeres reclaman y tienen un lugar diferenciado de los varones, no quieren que se las trate en un masculino universal, y hay movimientos feministas que las representan en su demanda por un respeto a la igualdad de oportunidades y de trato en el mundo, cosa que antes a nadie se le hubiese ocurrido reclamarlo en un mundo que sólo utilizaba el lenguaje de lo masculino. Las minorías sexuales hoy también están pidiendo un lugar en el mundo, tenemos movimientos organizados de homosexuales y tienen todos la posibilidad de pelear su lugar y de reclamar su opción sexual, y podríamos seguir enumerando otras diferentes formas de organización social que reclaman ya no que se las trate por lo que tienen en común con los demás, sino por lo que tienen de singular.

Es en este contexto que a los docentes, que todavía tenemos incorporado el mandato homogeneizador de nuestro rol fundacional, muchas veces nos cuesta encontrar el modo de movernos frente a la demanda que proviene de la heterogeneidad propia de lo singular. Como docentes en cárceles nos vemos frente al desafío de la educación en este contexto que da cuenta de una realidad compleja y diversa, con múltiples planos y niveles de abordaje. Sería

desorientador proponerse reflexionar y pensar esta realidad en abstracto. Pero pensar en concreto es preguntarse acerca de *quiénes* son los destinatarios de la acción de educar, pues no se trata sólo de sujetos individuales, sino de un colectivo que adquiere representaciones singulares para el colectivo de la sociedad y para el Estado mismo. También nos preguntamos críticamente acerca de nosotros-educadores que asumimos esta tarea-desafío, cuáles son las representaciones sobre los educandos que atendemos, *en nombre de quién* educamos, por qué asumimos esta tarea, y *para qué* y *para quiénes* educamos.

1.2. La complejidad

"Ciertamente, la ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios quebrados por el pensamiento disgregador (uno de los principales aspectos del pensamiento simplificador); este aísla lo que separa, y oculta todo lo que religa, interactúa, interfiere. En este sentido el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento complejo es imposible: uno de los axiomas de la complejidad es la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia."

Edgar Morin

Lo primero que surge cuando uno piensa la educación en cárceles es que se trata de una realidad compleja con múltiples planos y niveles de abordaje.

Pero a esta complejidad específica se agrega la complejidad del contexto. De allí que se desprenda también la necesidad de poder analizar y reflexionar críticamente sobre diversos contextos históricos institucionales y sociales que nos echen luz sobre nuestra difícil tarea de educar y capacitar en el *aquí y ahora*.

Nuestra mirada no es definitiva ni omniabarcativa, porque iría en contra de la comprensión misma de complejidad. Nada es definitivo, cada vez se abren nuevas definiciones y nuevos campos de comprensión; y nada queda absolutamente abarcado porque siempre aparecen nuevos planos, nuevos contextos y nuevas observaciones. Sólo es el marco para despuntar la exploración de nuevos pensamientos y nuevos cursos de acción que se verán necesariamente enriquecidos por la reflexión de quienes son protagonistas en su tarea de educar a quienes sufren la privación de la libertad.

1.3. Buscando una perspectiva pedagógica desde la educación para jóvenes y adultos

En primer lugar cuando uno se responde a la pregunta de *quiénes* son los educandos de cárceles, percibe que el gran sustrato de esta población coincide con ese otro gran sustrato propio de la actual Educación de Adultos, cuyo factor común es el ser mayorías en contexto de marginación.

Durante el 3^{er} encuentro volverá al punto 1.3 para una buena contextualización pedagógica.

Y como mayorías con derecho a la educación tienen en común su necesidad de poderse pensar como colectivo social y como sujetos individuales con *capacidad para intervenir sobre aquellas causas que los hacen ser lo que son en su vida adulta, como también sobre aquellas que posibilitan otro modo de ser con sentido y autodeterminación*.

Y como educadores tenemos el deber de identificar el factor educativo capaz de producir en tales sujetos y sus contextos profundos procesos de transformación.

Desde este enfoque la educación en general y la de jóvenes y adultos en particular pretende colocar a los sectores populares en un plano de centralidad despertando una conciencia crítica y una voluntad de transformación tal que aspiren a generar un proyecto cultural propio. La dimensión política de la educación asume desde este enfoque, tal como lo entendemos aquí, un carácter consciente y emancipador para los sectores populares.

Una perspectiva amplia e integradora de la educación promueve el debate y despierta la necesidad de apertura a la posibilidad de desarrollar instancias desescolarizadas en lo escolar, integrando lo sistemático con lo asistemático, lo formal con lo informal, lo laboral con lo cultural y lo sanitario (perspectiva de integralidad, relacional y dialéctica).

Es en las cualidades del docente en contextos carcelarios donde toman relieve y se potencian algunas de estas condiciones que lo cualifican como un educador popular. Al abrir algunos interrogantes sobre reinserción o emancipación, estar y ser libres para qué, en realidad nos estamos planteando si como docentes estamos educando o instruyendo. Porque en esta diferencia se esconden dos concepciones: o realizamos una educación en el sentido de educir lo más propio de cada uno y lo más propio de cada cultura, promoviendo desde el conocimiento una masa crítica de sujetos con capacidad de construir y participar en un proyecto común, o convertimos nuestra docencia en mera *instrucción* acrítica, proceso en el que el hombre debe acoplarse a un eje de "progreso" universal. Asumir esta perspectiva nos pone inmediatamente en situación de sumarnos a la opinión de quienes juzgan a los sujetos marginales como tales, por su "falta de educación", por su "ignorancia", por su "falta de instrucción" que los hace "incapaces", "ineficaces", "indolentes", "egoístas" e "inmorales" o "delincuentes". Como si la educación *per se* tuviera propiedades mágicas y un antes y un después (primero educar y luego todo lo demás). Esta visión idealista de la educación (y en alguna medida asistencialista de la marginalidad) carece de esta esencial función crítica que pone como objeto de conocimiento la consideración de esta situación de marginalidad como producto directo de la relación socio-económica y del tipo vigente de desarrollo (aporte político al currículo).

Como educadores, si asumimos plenamente nuestro rol, siempre estamos transitando entre peligros y desafíos. Y si algo debe caracterizarnos y definirnos como tales es este componente que se constituye necesario en nuestra profesión y que es la capacidad de poseer y de despertar *conciencia crítica*.

Desarrollar y fortalecer una conciencia crítica es la forma de interponer resistencia al acople ciego de la educación a un proyecto tecnocrático universalista y homogeneizador. Este proyecto configura a la educación con los valores del consumo y coloca a los sujetos no como ciudadanos y protagonistas de un proyecto sino como **consumidores** a los que se les propone, como una forma más de consumo, ofertas educativas de adecuación a una idea única de "progreso" en la que los intereses populares y locales son dejados de lado y en la que los medios juegan su rol con mucho más poder de seducción que nuestra tarea escolar.

1.4. ¿Reinserción o emancipación? El problema de la libertad

Por lo general lo que circula en el pensamiento y en el discurso de funcionarios a los que les toca la responsabilidad de conducir áreas como la de Justicia y Penitenciaría es que plantean la capacitación y/o "educación" del sujeto privado de libertad como una forma para poder reemprender el camino de regreso, de la reinserción social y como una tarea compleja delicada que constituye el pilar de una política de tratamiento correccional y de tratamiento penitenciario.

Nuestras preguntas como educadores son: ¿se trata de un regreso y de una reinserción pasiva? ¿Se trata del inicio de un camino de emancipación? ¿Es lo mismo ser libres que estar libres? *Ser libres y estar libres ¿para qué?* Estas preguntas nos abren un desafío a transitar: la puesta en acto de lineamientos curriculares que promuevan una progresiva toma de conciencia e identificación por parte de este segmento poblacional, de aquellas causas (sociales e individuales) que obstaculizan la percepción del sentido y la construcción de autodeterminación individual y colectiva.

Se trata de redimensionar la educación en cárceles dentro de una perspectiva de educación de adultos en función de dar oportunidades educativas a lo largo de toda la vida pero como *modo de aproximarse a pensar y construir alternativas de transformación social que impliquen formas asociativas y organizativas.*

Como educadores estamos "inmersos en", situados, pero también mirando "más allá", con perspectiva y sentido de totalidad y desde ese lugar no se nos escapa que quienes sufren la privación de la libertad son personas que ya han sido, por lo general, excluidas de la posibilidad de vivencia de muchos derechos antes de la comisión del delito que las llevó a la cárcel. Nos estamos refiriendo a cómo el Sistema Penitenciario viene a cubrir las fallas de otros sistemas, de sistemas económicos, sociales, de sistemas familiares, de sistemas educativos, en definitiva, a cubrir los efectos no deseados de la ausencia de un proyecto global de nación que se sienta como propio por ser participativo y participado y, por ende, que contenga y brinde oportunidades para todos.

2

La institución escolar y lo específico de las escuelas en ámbitos carcelarios

Introducción

La **noción de institución** asume distintas acepciones, se recupera aquí el siguiente concepto: "se entiende por institución tanto las formas sociales establecidas que remiten a lo instituido, lo reglado, lo normado, como los procesos por los cuales las sociedades y los individuos se organizan para generar procesos de cambios, de transformación de lo instituido, a lo instituyente".²

La organización constituye una dimensión de la institución escuela; comprende aquellos aspectos que estructuran, moldean y facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas. En este sentido, las relaciones sociales del aula y de la escuela, las formas que asume el trabajo, los intercambios comunicativos, la peculiaridad de la experiencia cotidiana, configuran de modo particular las prácticas de la enseñanza y por lo tanto los procesos de construcción de significados que tienen lugar en la institución. Pensar a la escuela como organización implica considerarla una estructura atravesada por una lógica vinculada con lo pedagógico-didáctico, como por relaciones vinculadas con el reparto del poder (lo social).

En esta organización específica que es la escuela, se debe destacar que los aspectos organizacionales adquieren sentido a través del modelo pedagógico didáctico, es decir, la concepción de conocimiento, aprendizaje y enseñanza que lo definen. Más aún, podría afirmarse que los diferentes estilos organizacionales son expresión de distintos modelos pedagógico-didácticos.

Las consideraciones anteriores nos mueven a formularnos una pregunta fundamental ¿Cómo mirar la cotidianeidad de las escuelas en ámbitos carcelarios para poder entenderlas en su especificidad y en su pertenencia a procesos sociales y educativos más generales?

2.1. La vida cotidiana como analizador institucional

"Si bien está inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, la construcción de cada escuela es siempre una versión local y particular de ese movimiento"

E. Rockwell y J. Ezepeleta

Las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, los docentes y sus reivindicaciones, las condiciones de vida de los alumnos y sus familias, las diferencias étnicas, la diversidad cultural, el peso relativo de distintas instituciones, etc., marcan el origen y la vida de cada escuela. Desde esa expresión particular se

² Bertoni, Alicia y otros. *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

constituye la trama en que la educación se realiza, **una trama en permanente construcción que articula historias personales y colectivas dentro de relaciones de poder, y en la cual cualquier mandato puede ser asumido, resistido, ignorado, traducido, resignificado.**

Las escuelas en cárceles tienen una historia y una vida cotidiana que las caracteriza y que las hace a la vez comunes y distintas. ¿Qué las hace comunes? ¿La dependencia estatal? ¿La función docente? ¿El currículum? ¿La estructura de las clases? ¿Las necesidades de los alumnos? ¿Qué las hace distintas? ¿La relación con el estado? ¿El ejercicio de la función docente? ¿La realización del currículum? ¿La estructura de las clases? ¿Las necesidades de los alumnos? ¿Las instituciones y roles que atraviesan la relación pedagógica? ¿La privación de la libertad?

Constatamos que los docentes de las escuelas en cárceles han hecho y hacen un gran esfuerzo por documentar la historia de estas instituciones. Generalmente, las escuelas son comprendidas desde lo normativo y desde lo que tienen de homogéneo como parte del sistema educativo, mientras que los registros de la singularidad son escasos. Lo documentado suele ser lo oficial. Por el contrario, las escuelas en ámbitos carcelarios hicieron un camino diferente: se documentaron a sí mismas como una forma de posicionar de otra manera a la institución educativa en el seno mismo de otra institución del Estado con características difíciles y hasta contrapuestas, casi totalizadoras. Sin duda, esta construcción histórica singular no puede ser comprendida por fuera de la historia social y educativa general; pero, en tanto involucra procesos y sujetos concretos, tampoco puede ser comprendida exclusivamente con categorías macrosociales .

La elaboración de teoría –como fundamento e instrumento de la práctica– a partir de la heterogeneidad de lo cotidiano es un trabajo arduo de registro e interpretación, en el cual es importante superar los sentidos “evidentes” y convertir en indicio lo “no significativo”, es decir, aquello que por su naturalización ya no invita al cuestionamiento. No se trataría de suponer el funcionamiento de la escuela simplemente por su dependencia estatal, o por el contexto en que desarrolla sus actividades, sino indagar en la vida de las escuelas concretas las formas y fuerzas precisas que el estado y la sociedad civil despliegan en ellas: de qué manera están presentes, en qué instancias están ausentes, cuáles son los efectos de estas intervenciones.

El concepto de institución en la acepción clásica –lo instituido, lo normativo–, resulta estrecho desde esta perspectiva. Es necesario ampliarlo y profundizarlo desde el enfoque de la vida cotidiana. Lo cotidiano no es lo anónimo, de baja jerarquía, de escasa o nula participación histórica. Lo cotidiano, por el contrario, es lo significativo para la historia, lo que construye la historia: es la historia, su reflejo y su anticipación. Las actividades de una escuela son cotidianas sólo en relación con unos sujetos concretos. En ese sentido, hay distintas realidades que los sujetos pueden identificar y vivir como “escuela”: la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la viva. Desde este enfoque, cualquier pretensión de homogeneidad es inviable. No sólo existe diversidad de ámbitos, de sujetos, de escuelas, sino que coexisten en cada “pequeño mundo” elementos de sentido divergentes.

Sostener este enfoque invita a pensar que las escuelas en ámbitos carcelarios son parte de la heterogeneidad de las escuelas. No son algo diferente, único: en todo caso, son tan diferentes y únicas como el resto de las escuelas. Pero al mismo tiempo, tan específicas como cualquier otra, tan imposible de comprender con categorías generales como las demás. Si se realizara alguna narración de la vida cotidiana de una escuela de cárcel, se describirían situaciones que seguramente aparecerían como únicas: las rejas, los controles, la pérdida de ciertos códigos socialmente aceptables “afuera”, la circulación de otros códigos producidos en la vida carcelaria,

el encierro, el temor, la violencia, la cercanía con el delito, las condiciones de existencia de los sujetos de aprendizaje... ¿Podría realmente continuar afirmándose, luego de una reflexión compartida con otras escuelas, que estas situaciones son propias de las escuelas en cárceles? ¿O habría que tomar estos elementos de vida cotidiana como indicios *muy específicos* de cómo la historia social y educativa, general y local, ha producido las distintas expresiones de la realidad, en algún punto compartida?

La única manera de no perder lo heterogéneo, pero tampoco perderse en él, es reconocerlo como producto de una construcción histórica. Allí se da un salto cualitativo: de la mera descripción de "anécdotas" ejemplificadoras, ordinarias o extraordinarias, a la vida cotidiana como categoría de análisis. Las actividades que se observan en la actualidad cobran sentido si se las refiere a la dimensión histórica. Al mismo tiempo, al establecer su carácter histórico es posible entender que el contenido de lo cotidiano no es arbitrario, no responde a la elección de cada sujeto, sino a procesos de reproducción y producción social, siempre contradictorios y dialécticos.

El contexto más cercano a la escuela en ámbitos carcelarios es la misma cárcel. Aproximarnos a su caracterización nos ayudará a develar la naturaleza de estos procesos de reproducción y producción social. La cárcel, junto con otras instituciones, ha sido objeto de análisis sociológicos que las definen como totales. En esta suerte de movimiento dialéctico de nuestro análisis abordaremos la heterogeneidad de la institución carcelaria desde su homogeneidad con un conjunto más amplio de instituciones (instituciones totales), describiremos luego a los principales estructurantes institucionales que se manifiestan en "la escuela" para finalmente llegar a la singularidad de la institución educativa en cárceles.

2.2. Otras categorías que develan tramas institucionales ocultas

Así como la categoría de vida cotidiana permite volver la mirada y construir sentido sobre aspectos que por su naturalización se han vuelto invisibles, el "panóptico" y las "instituciones totales" constituyen otros analizadores que dan cuenta de la vinculación entre diseños organizacionales y la trama de poder subyacente.

2.2.1. El panóptico

Michel Foucault, en el nacimiento de la prisión, describe la figura arquitectónica del panóptico, inventada por Bentham, filósofo y jurista inglés del siglo XVIII:

" El principio es conocido: en la periferia, una construcción en anillo; en el centro una torre. Ésta es atravesada por grandes ventanas que se abren sobre la fase interna del anillo; la construcción periférica se divide en celdas, cada una atravesando el espesor de la construcción; ellas tienen dos ventanas, una para el interior, correspondiendo a las ventanas de la torre; otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de lado a lado. Basta entonces poner un vigía en la torre central y en cada celda encerrar un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar.

Por el efecto de la contraluz se puede ver la torre, recortándose exactamente sobre la claridad, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantas jaulas, tantos pequeños teatros, en que cada actor está sólo, perfectamente individualizado y constantemente visible. La visibilidad es una trampa. Cada uno, en su lugar, está bien encerrado; los muros laterales impiden que entre en contacto con sus compañeros. Es visto, pero no ve; objeto de una información, nunca sujeto de una comunicación. De ahí viene el efecto más importante de lo panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que

asegure el funcionamiento automático del poder.

*Por eso, Bentham colocó el principio de que el poder debía ser visible e inverificable. Visible: el detenido tendrá permanentemente delante de sus ojos la alta silueta de la torre central de donde es espiado. Inverificable: el detenido nunca debe saber si está siendo observado; pero debe estar seguro de que siempre puede serlo... El panóptico es una máquina de dissociar la pareja **ver/ser visto**: en el anillo periférico, se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central, se ve todo, sin ser jamás visto".*³

Si analizamos el recuadro precedente, podemos afirmar que, desde los comienzos del siglo XIX, tanto los correccionales como las penitenciarias, las escuelas y los hospitales funcionaban imponiendo a los que se encontraban en esas instituciones, *la táctica de las disciplinas individualizantes* (establecer: quién es el individuo; dónde debe estar y por qué; cómo reconocerlo; cómo ejercer sobre él, de manera individual, una vigilancia constante) y *la universalidad de los controles disciplinarios* (mecanismos de poder para medir, controlar y corregir).

*El panóptico posibilita observar en los presos su comportamiento sin que ellos lo noten, en los niños distinguir las diferentes aptitudes. Además, permite modificar el comportamiento, reencausar conductas, probar diferentes castigos sobre los detenidos, según sus delitos y su carácter, intentar experiencias pedagógicas nuevas en las instituciones escolares. "En cada una de sus aplicaciones, permite perfeccionar el ejercicio del poder, porque puede reducir el número de los que lo ejercen, a la vez que multiplica el número de aquellos sobre quienes se ejerce. Porque permite intervenir a cada instante y la presión constante actúa aún antes de que las faltas, los errores, los delitos se cometan... garantiza su eficacia por su carácter preventivo, su funcionamiento continuo y sus mecanismos automáticos..."*⁴

En otras palabras, ese dispositivo crea un tejido en el que cada uno sabe el lugar que debe ocupar y conociendo las reglas del orden, sabe también quién es.

Es indudable la influencia del panoptismo en nuestras escuelas, ya que se constituye en una alegoría de la segmentación, porque separa a los unos de los otros: a los locos de los sanos, a los anormales de los normales, a los honestos de los delincuentes.

*"Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección simple y pura del gran poder del soberano sobre los individuos; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina, las condiciones de posibilidad de su funcionamiento."*⁵

Para los docentes en cárceles, el análisis de lo cotidiano institucional desde esta perspectiva cobra mayor fuerza porque nos revela las relaciones de una trama oculta de poder.

³ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.

⁴ Foucault, Michel. *op. cit.*

⁵ Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. 1979.

2.2.2. El carácter de las "instituciones totales": la cárcel como institución total

Para aproximarnos a esta realidad hemos utilizado el análisis sociológico de I. Goffman que señala caracterizaciones generales pero precisas sobre las "instituciones totales". Esta denominación la utiliza para referirse a establecimientos sociales todos ellos con rasgos comunes y con una tendencia común: su carácter absorbente y totalizador. Puesto que absorben el tiempo e interés de los miembros que las integran, obstaculizando su interacción con el exterior como también el éxodo de sus miembros. Y hasta configuran una forma material similar entre ellas: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa o enrejado, y otros.

Los ejemplos que categoriza Goffman son cinco: hogares (para personas incapaces e inofensivos); hospitales –infecciosos, psiquiátricos y leproarios– (para peligrosos inofensivos que constituyen una amenaza involuntaria); cuarteles, internados, barcos, colonias y mansiones (para tareas de carácter laboral); claustros religiosos (para los que se refugian del mundo); y, por último, cárceles (para proteger a la comunidad de quienes se constituyen en peligrosos intencionales).

Las características que se presentan, con diferentes grados, en cada institución son:

- La inexistencia de fronteras que configuren ámbitos diferentes (para dormir, jugar, trabajar, etc.).
- El carácter colectivo de las actividades (movimientos en masa).
- Carácter estrictamente programado de las tareas (una actividad conduce a la otra).
- Supeditación a un plan racional con objetivos marcados por la institución.
- Manipulación de las necesidades de sus miembros:
 - Vigilancia (control de visitas, pérdida de intimidad, inhibición de contactos con el exterior, sometimiento general visible y comprobado de un pequeño grupo supervisor a un gran grupo de internos).
 - Restricción del paso de información: ocultamiento a los internos de los planes del personal respecto a sus movimientos y actividades.
 - Des-simbolización del trabajo (exigencia de poco trabajo, trabajo pesado, lento y aburrido, sistema de pagos mínimos, amenazas de castigo físico).
 - Incompatibilidad con la estructura familiar: elemento de contraste fundamental es la vida solitaria pero más la vida de cuadrilla.
- Compulsiva adopción de la simbología institucional.
- El despojamiento institucionalizado: desculturación del yo civil, pérdida del rol social en el afuera y pérdida de significatividad como individuo.

No obstante este análisis que abre un juego de categorías duras sobre este conjunto de instituciones, nos cabe abrir algunos interrogantes específicos sobre las posibilidades de la vida institucional educativa en el contexto de una cárcel. ¿Hay lugar para alternativas que aún dentro de los muros signifiquen una oportunidad "destotalizante"? ¿Ofrece la escuela como institución dentro de una cárcel algunos estructurantes que permitan esa oportunidad? ¿Cómo y quienes serán los hacedores de la organización de otros tiempos y otros espacios y con qué límites? ¿De qué naturaleza son los agrupamientos que posibilitan la recuperación del yo con lo más genuino de su historia y su cultura? ¿Dónde reside y en qué consiste la singularidad de la institución escolar en una cárcel? ¿Serán tal vez los sujetos (alumnos y docentes) y sus relaciones quienes signifiquen y construyan laboriosamente la singularidad de otro espacio, otro tiempo y otros agrupamientos, que pongan en crisis la estructura "total"?

2.3. Estructurantes institucionales: la importancia de los tiempos, los espacios y los agrupamientos

El abordaje de la dimensión organizacional de la institución escolar lleva a afirmar que existen ciertos aspectos que moldean con más fuerza la compleja trama de procesos que se desarrollan en la escuela, por eso se los denomina aspectos estructurantes y conforman el campo organizacional de la institución. Estos aspectos son el tiempo, el espacio y los agrupamientos.

2.3 hasta 2.3.3 inclusive son puntos obligados antes del 3^{er} encuentro presencial

Así, es posible considerar en el marco de la complejización de la vida social, que el espacio proporciona un lugar para el encuentro de las personas y su organización define poderosamente los modos de interacción. De la misma manera, la forma en que se administra el recurso tiempo marca la duración de esos encuentros y la importancia asignada a las diferentes actividades de la vida escolar. El espacio y el tiempo, demarcando límites y abriendo posibilidades, constituyen instancias que moldean vigorosamente las tareas escolares y cuya distribución expresa los modelos pedagógico-didácticos que se ponen en juego.

Por ejemplo, el reconocimiento de las diferencias en los ritmos individuales de aprendizaje de los alumnos es poco compatible con una asignación de tiempo uniforme. Entonces, es la propia concepción del aprendizaje la que afecta profundamente la planificación del tiempo institucional. Por otra parte, el estilo de organización de los grupos de docentes y alumnos o cualquier otro actor institucional para el desarrollo de la tarea, contribuye a definir la vida institucional. Al entender que el aprendizaje tiene una dimensión social y que la confrontación de hipótesis y experiencias cumplen un papel fundamental, los agrupamientos se modifican: el trabajo en pequeños grupos y la interacción con grupos diferentes al del curso adquiere gran importancia.

Como puede verse, los tres aspectos mencionados están íntimamente ligados entre sí. Redefinir cuestiones respecto del tiempo lleva inevitablemente a reconsiderar el espacio; la diversificación de los agrupamientos tiene como consecuencia inmediata el replanteo de los tiempos y espacios.

2.3.1. El espacio: uso cotidiano en la escuela y concepciones educativas subyacentes

Analizar la construcción y el uso de los espacios de una institución lleva a explicitar las prácticas cotidianas, las concepciones que circulan, tanto individuales como institucionales (la historia, los mandatos, el estilo), en síntesis, la cultura escolar y los modelos pedagógicos propuestos.

Como elemento de la organización, es posible afirmar que el espacio es un demarcador de límites, un continente en el cual se desarrolla la tarea institucional y como tal se debe ir adecuando a los procesos que allí se desenvuelven de forma tal que opere como parte del encuadre pedagógico sin encorsetar las prácticas. En el espacio escolar, las personas se relacionan con estructuras materiales como el mobiliario utilizado, los objetos, las instalaciones, etc., y en él se desarrollan los vínculos personales, que determinándose mutuamente, generan relaciones afectivas, de poder, de cooperación y de comunicación.

Ocupar un espacio no es igual que habitarlo: habitar un lugar es apropiarse de él, dejar huellas, dejar rastros que tornan a un lugar identificable en función de las personas que lo habitan, es decir, que lo viven.

En referencia a la organización escolar, el espacio puede ser entendido en dos sentidos: material y abstracto.

El espacio material, el edificio y sus instalaciones, pueden generar sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia en la medida en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio. Entonces, la calidad de las instalaciones y los equipamientos didácticos afectan directamente el tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que participan docentes y alumnos.

En el nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones pueden funcionar como:

continente, límite, protección de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional, por eso se carga de significados.

Expresión de comportamientos y de relaciones entre los actores institucionales, las roturas, los carteles, las inscripciones, los graffiti son manifestación de esas relaciones. El uso dado a los espacios también expresa jerarquía, importancia asignada a las funciones que se desempeñan en los diferentes lugares.

Expresión de un modelo pedagógico que condiciona el comportamiento de los individuos en la medida en que obstaculiza o facilita los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Referirse a la estructuración del espacio y las diferentes formas que éste asume en el contexto de la institución, implica considerar que a través de ellas pueden entrelazarse la intencionalidad educativa y el modelo didáctico sustentado. Las formas en que se utilizan los espacios libres, la ubicación del mobiliario en el aula, los espacios que se asignan para cada actividad y la forma en que se los equipa, el tipo de espacio asignado al trabajo de los docentes en forma individual, en equipo, con los alumnos; la existencia (o no) de espacios abiertos y su destino, la articulación entre el adentro y el afuera, etc., hablan del modelo pedagógico asumido en forma explícita e implícita por la institución.

El uso del espacio empieza a ser replanteado cuando la institución centra su interés en los aprendizajes de sus alumnos, de acuerdo con sus características y a los de la propia institución: por ejemplo, la necesidad de elaboración personal del conocimiento conlleva la necesidad de facilitar la actividad del alumno mediante acciones que no se limiten a escuchar, copiar, memorizar, sino en las que se priorice el diálogo, el debate, la experimentación. Todas estas actividades tornan necesario disponer de espacios que las favorezcan, y esto va más allá de los recursos materiales o las características edilicias, sin negar los condicionamientos que impone. La construcción del espacio pedagógico se vincula con la forma con que se dispone de él, se lo ocupa, se lo apropia, se lo carga de sentido y se lo transforma, material y simbólicamente, con las huellas que los sujetos concretos van dejando. Muchas veces un pizarrón donde expresar sentimientos y pensamientos, un poco de música o la disposición de los cuerpos en un aula pueden marcar una diferencia.

Los espacios, lógica educativa y lógica carcelaria

Lo que los docentes realizan como tarea diaria en los establecimientos carcelarios es un desafío permanente: se trata de recrear por algún tiempo en el mismo espacio, una acción, una tarea distinta y de intentar sostener en ese espacio con sus reglas de juego, las reglas de juego propias de un Centro Educativo.

Cuando uno desarrolla actividades educativas en un escenario que no fue diseñado ex profeso para llevar adelante actividades educativas, hay todo un momento de adaptación y transición que obliga a que pensemos que en una cárcel ocurren los fenómenos esperados en las instituciones totales. Dentro de ese espacio, nosotros abrimos otro espacio, algo específico,

que tiene que ver con la función docente y que no es la misma función y la misma tarea que la que se espera de la institución penitenciaria. Por eso, vamos a tener que pensar lo delicado y comprometido de la tarea docente en este cruzamiento de espacios.

Nuestro espacio contrastará con ese otro donde "la institución total", al decir de Goffman, "es un híbrido social, en parte comunidad residencial y en parte organización formal. Es un invernadero de transformación de personas, cada una es un *experimento natural* sobre lo que puede hacerse al yo." Quienes ingresan para quedarse entre los muros de una cárcel muy a menudo tienen que pasar por *ritos de iniciación* que ponen de manifiesto la nueva condición del interno dentro de ella, condición de desprestigio y humillación que se expresa en algunos procedimientos de admisión y en otras circunstancias que significan el "pago del derecho de piso" entre los internos. Al trabajar como docentes dentro de una cárcel, cuya organización se ve atravesada por la lógica de una institución total, tendremos que proponer un modo de construcción de una lógica educativa en ese espacio. Por eso mismo, se torna fundamental pensarnos primeramente como educadores y como docentes, con todo lo que tenemos de común con el resto de los docentes.

2.3.2. El tiempo y las concepciones pedagógicas

El tiempo es un recurso posible de ser administrado en función de las características de la oferta educativa que la institución escolar proyecte.

La forma en que cada institución administra el tiempo y la forma que éste adquiere, constituirá uno de los elementos que conforman las **rutinas** de la escuela. Como rutina formará parte de aquello que es obvio, que está implícito, y que resulta difícil cuestionar. Asimismo, la forma en que el tiempo se administra en la institución es producto de un proceso en el cual las prácticas operan como instancia de legitimación. Así, el factor tiempo parece ser un factor intocable: la duración de la hora didáctica, por ejemplo, determina qué y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no a la inversa.

La distribución horaria en fracciones homogéneas ejerce una fuerte presión sobre las posibilidades de actuación en el aula. La ampliación de los contenidos y sus implicancias pedagógicas exigen reconsiderar estos modelos rígidos de distribución del tiempo.

El tiempo de la institución escolar puede ser considerado desde dos perspectivas: el tiempo **objetivo** y el tiempo **subjetivo**.

Por el primero se entiende la forma concreta y particular en que cada institución lo administra. La expresión de esa administración es la plantilla horaria.

Por el segundo, se interpreta a aquellas representaciones que los sujetos poseen sobre la distribución y la relación que mantienen con esta.

Un enfoque dinámico pone la mirada sobre las representaciones de los sujetos que se cristalizan en las prácticas. Desde este enfoque se pueden considerar un tiempo institucional y distintos tiempos particulares, enmarcados de alguna manera en el primero. El tiempo institucional es aquel en el que se desarrollan las actividades de alumnos y docentes en relación con la propia escuela, más allá de los límites del aula. Los tiempos particulares son los de los proyectos, los de las personas, los de los equipos, el tiempo curricular, etc. La distribución del tiempo escolar es una construcción histórico-institucional: supone decisiones íntimamente ligadas a los propósitos político- pedagógicos y a los objetivos didácticos.

La reflexión e intervención sobre este aspecto está en estrecha vinculación con los restantes estructurantes de la organización. A modo de ejemplo, reemplazar la distribución del tipo "a cada grupo un aula" por la del tipo "a cada docente un aula" también implica modificar la organización del tiempo por hora de clase y llevaría a buscar otras unidades de medida como módulos o jornadas. En relación con los agrupamientos, por otra parte, pensar el tiempo como un recurso permite simultáneamente organizar el tiempo institucional docente. Esto posibilita el desarrollo de instancias de capacitación en servicio, planificación conjunta por área o por ciclo, clases compartidas entre docentes del mismo ciclo o área.

En el caso de las escuelas en cárceles, los tiempos institucionales escolares se vinculan estrechamente con los de la institución carcelaria, y en muchos casos se subordina a ellos afectando la continuidad pedagógica y la lógica propia que se pretende instalar. La construcción cotidiana del tiempo, objetiva y subjetivamente, adquiere en estos ámbitos una dimensión propia, en tanto la totalidad de la vida de los alumnos está rígidamente pautada y con escasas (o nulas) posibilidades de acceder a instancias de autonomía: la temporalidad escolar puede, también en este caso, reforzar esta dinámica o abrir otras alternativas.

Consideramos que el tiempo de nuestra vida es tiempo narrado, es tiempo articulado en una historia. En las escuelas, y especialmente en éstas, el presente necesita ser recuperado sustantivamente, como ese momento significativo y productivo en que se vuelve a dar sentido, una y otra vez, a lo que fuimos y a lo que podemos ser. La narrativa puede constituir una estrategia para nuestro trabajo pedagógico: estimular los relatos acerca de la propia vida y la de otros, no como anecdótico sino como objeto de análisis en el marco de una vida social, es importante para la recuperación de una perspectiva histórica que permita entender la realidad como construcción y no como naturaleza.

2.3.3. Los agrupamientos: su papel en la construcción de diferentes culturas institucionales

El modo en que las personas se contactan entre sí, es decir, las relaciones sociales que se entablan en el aula y la escuela, se encuentra íntimamente ligado con el logro de diferentes tipos de aprendizaje.

La incorporación, en el ámbito escolar, de distintas maneras de agrupamientos tanto de alumnos como de docentes, permite pensar en la ampliación y diversificación de los interlocutores del proceso de aprendizaje.

Por ello, es posible reconocer en principio dos razones que llevan a pensar en la flexibilización de los grupos:

- Contenidos heterogéneos con especificidades que demandan actividades diferentes para poder abordarlos.
- El trabajo en grupo y la interacción con otros facilita la construcción intersubjetiva de conocimientos y significados.

La modificación de la estructura de los agrupamientos didácticos, tiene consecuencias importantes en la organización del trabajo escolar en general y de la tarea de los docentes en particular. De manera tal que, cambiar la configuración de los grupos de alumnos implica introducir modificaciones en la agrupación de los docentes.

Así como no existe una receta para garantizar la utilidad y pertinencia de las actividades, tampoco hay un modo de agrupamiento único aplicable a todas las situaciones. En algunos casos, la exposición docente y el trabajo individual pueden favorecer la apropiación de determinados tipos de conocimientos; en otras circunstancias, es recomendable el trabajo en

grupo y el intercambio entre los alumnos. Como es obvio, esto no vale sólo para los agrupamientos de los actores escolares, sino también para la distribución del tiempo y el espacio, los otros dos estructurantes de la organización.

La tarea escolar históricamente se ha desarrollado siguiendo parámetros característicos: un docente para cada grupo de alumnos o para cada asignatura, que explica o presenta un tema en forma expositiva a todos los jóvenes del curso, en donde generalmente a esta presentación le sigue una ejercitación de tipo individual y escrita y una evaluación control, por parte de dicho docente. Esta manera de organización, generalmente se vincula con una concepción del aprendizaje basado en la transmisión de información y tareas rutinarias. Se lo vive como una actividad individual, aislada. Se imponen los patrones de una cultura uniforme y se tiende a la construcción de un pensar y un actuar homogéneos. Se connotan negativamente la discrepancia y la disidencia y se renuncia así a las alternativas críticas y problematizadoras. El ambiente escolar se torna poco propicio para la colaboración y el aprendizaje compartido.

Promover, en cambio, distintas formas de agrupamiento e intercambios entre los alumnos y entre alumnos y docentes, puede potenciar aprendizajes significativos y la construcción crítica del conocimiento.

Agrupamientos diversos

Si se busca el logro de múltiples competencias a partir de la consideración de objetivos y contenidos disímiles, es necesario plantear criterios de agrupamientos que posibiliten escoger las formas más adecuadas de acuerdo con las intenciones educativas que se persigan.

Los distintos tipos de agrupamientos se generan en función del ámbito de intervención en el que se desarrollarán las actividades. Estos pueden ser: el grupo aula (docentes-alumnos; alumnos-alumnos), el grupo institución (directivos-docentes; docentes-docentes; docentes-alumnos), el grupo área del conocimiento (docentes-docentes; alumnos-docentes), el grupo ciclo (docentes; docentes-alumnos), etc.

En cada uno de estos agrupamientos se puede establecer si interviene todo el grupo o si se conforman equipos móviles o fijos, por ejemplo: grupo por área, por ciclo, por tarea, y otros. En el ámbito institucional se pueden organizar distintos agrupamientos tales como: el grupo total de actividades globales de la escuela, el grupo clase que supone criterios de agrupamientos fijos (por ejemplo: edad) o móviles (talleres, actividades optativas).

En el ámbito de la clase, se organizan actividades que involucran a todo el grupo (exposiciones, debates), equipos fijos (de convivencia), equipos móviles de dos o más alumnos (investigaciones, observaciones, evaluaciones).

Se trata, entonces, de pasar de relaciones verticales, donde la comunicación se expresa a través de alguien que posee el control acerca de aquello que se dice y quién lo dice, hacia la estructuración de una comunicación pedagógica más horizontal que dé lugar a que las distintas voces sean escuchadas. Por eso, es necesario favorecer los intercambios entre alumnos intracurso e intercurso, la interacción de alumnos y docentes, y el trabajo conjunto de docentes con el objetivo de desarrollar tareas comunes. Esto permitiría pensar las diferentes formas en que la enseñanza y el aprendizaje se hacen posibles, ampliando el horizonte de la enseñanza tradicional restringida al aula-curso.

3

Los sujetos y los roles en las instituciones educativas

Introducción

La educación en las cárceles nos pone en la compleja situación de revisar la función de la escuela y el rol docente en virtud de las distintas relaciones, roles y acciones que se entrecruzan en este ámbito. Revisar es volver a poner a la vista, volver a ver de qué se trata, en el aquí y ahora de esta realidad. A partir de la mirada institucional que se ha propuesto, resulta necesario pensar cómo en el transcurrir de esa vida institucional las personas se van formando y transformando. No se pretende hacer una tipología de los alumnos y los docentes de las escuelas en cárceles, ni un análisis psicológico de sus motivaciones, ni ningún abordaje que interprete a las personas individualmente. De lo que se trata aquí es de poder pensar desde una perspectiva sociohistórica, política y pedagógica, los discursos y prácticas que producen ciertas formas de comprender la realidad y comprenderse en ella.

La lectura de este punto hasta el 3.2.2 inclusive, se considera necesaria como previa al 1^{er} encuentro

3.1. Sujetos e institución total: el fenómeno de la "muerte civil" de los internos⁶

Cuando Goffman habla del "despojamiento institucionalizado", se refiere a este fenómeno muy duro en la vida del hombre privado de libertad que significa el término y la consecuencia de un proceso que fue degradando paulatinamente las condiciones de su existencia. Como docentes tendremos que ir verificando y constatando estas realidades sobre nuestro educando, nuestro alumno concreto, a fin de que no pierda su sentido de individuación y de reconstrucción de su propia historia y de los lazos afectivos involucrados en esa historia. ¿Cuál es el rol otorgado por la institución cárcel? ¿Será que ha sido progresivamente compelido a olvidar sus roles sociales, aquellos que poseía en el afuera? Quizá su ropa ya no sea un uniforme, su nombre un número, o su apariencia externa homogeneizada con la del conjunto, ¿cuáles son las actuales condiciones que homogeneizan su modo de vivir? ¿Es un sujeto clasificado por características biológicas (altura, peso, huellas digitales, etc)? ¿Cuáles son las circunstancias que los humillan ante la presencia de visitas externas?

Este texto cobra relevancia y a él debemos volver en el 2^{do} encuentro presencial al tratar el tema de las "garantías constitucionales y procesales".

Nuestra condición de educadores nos exige una observación atenta para detectar cuándo se va produciendo en nuestro alumno ese sentimiento de desposeimiento, de desafecto de cosas y personas. La disciplina se confunde con mortificaciones que pueden llegar hasta el punto de hacer perder el sentido de seguridad personal: una institución se configura como total cuando

⁶ Concepto de Goffman.

en sus procedimientos y normativas como en sus diseños organizacionales borra o diluye los límites propios de la vida personal hasta inmiscuirse en la más recóndita intimidad. El interno tiene la experiencia de que nunca se está completamente solo, que siempre hay alguien que puede verlo y oírlo, hasta un simple compañero de celda.

Estas caracterizaciones deben poder percibirse y ser objeto de nuestro serio examen crítico como educadores porque constituyen los *núcleos duros* que amenazan con el perfil y misión de la propia institución escolar en ámbitos carcelarios, como con nuestra propia configuración como sujetos participantes de tales instituciones, comprometiendo y hasta en algunos casos corrompiendo la misma relación educativa.

3.2. El papel de la escuela en la construcción de la subjetividad. Su especificidad en los ámbitos carcelarios

Las instituciones se manifiestan en la experiencia fundamentalmente a través de los roles instituidos: ellos representan, reproducen y producen cotidianamente el orden institucional. El concepto de rol se vincula directamente con el de actor, en el sentido de representar un papel en la vida social. El sujeto no es un rol, pero los distintos roles que desempeñamos o no en nuestra vida representan la trama de identificaciones que van configurando nuestra identidad. Expresiones tales como "ser alguien en la vida" o "no soy nadie" aluden específicamente a esta necesidad de cumplir un papel en la sociedad, existir dentro de las relaciones sociales. Por ello, cuando intervenimos en relaciones pedagógicas, y especialmente en procesos de formación sistemática, es necesario tener presente que estamos incidiendo en las posibilidades de ocupar algún lugar social y, con ello incidimos más o menos conscientemente en los procesos de construcción de la subjetividad.

Pensar al sujeto docente en estos procesos es fundamental, no sólo por la influencia que ejerce sobre los alumnos sino porque esta influencia se vincula con los propios procesos de formación. La formación del docente no refiere exclusivamente a su paso por institutos o universidades, es decir, de la configuración sistemática de su rol, sino de todas sus prácticas y experiencias formativas a lo largo de su propia escolaridad, sus ámbitos de socialización profesional, sus otros recorridos más allá de la escuela, sus posicionamientos teóricos, ideológicos y políticos con los que actúa. Y en esta concepción cobra sentido la importancia del sujeto docente y no meramente del "rol": lo que se hace no puede desvincularse de lo que se es, y esto quiere decir que aquellos discursos y prácticas por las cuales nos constituimos como docentes son parte de la constitución de nuestra subjetividad en un sentido más amplio.

La "identidad docente", como toda identidad, no es una esencia, un núcleo estable que persiste a lo largo del tiempo más allá de otros cambios, sino que es una construcción histórica, relacional, posicional y estratégica.

Sin duda, pensar y pensarnos como sujetos docentes en el marco de las transformaciones históricas del sistema educativo, es ya una compleja tarea de reflexión. Y más aún si debemos pensarlo, además, en referencia a la institución carcelaria, donde se trastocan las representaciones del sujeto de aprendizaje; donde se complejiza la representación del adentro y el afuera de la escuela; donde la autoridad escolar está muchas veces subordinada a la de otras instituciones; donde la propia identidad se va articulando y desarticulando entre lo que se tiene de común con los demás y lo que queda excluido.

3.2.1. Subjetividad e identidad: la dialéctica de las prácticas y los discursos

“Lo que somos no es otra cosa que el modo en que nos comprendemos; el modo en que nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos en relación con nosotros mismos; **y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos, y de los distintos dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad.**”

J. Larrosa

El sentido de quiénes somos depende de las historias que contamos, que nos contamos y que nos cuentan. La cita anterior expresa un concepto central: la subjetividad y la identidad no son efecto de acciones y voluntades individuales, ni refieren a procesos de orden exclusivamente psicológico. *Las historias que nos constituyen están producidas en el interior de determinadas prácticas sociales* más o menos institucionalizadas, como pueden ser un confesionario, una escuela, una relación amorosa, una prisión, entre otras.

Los discursos y las prácticas pedagógicas de la escuela conviven con otros originados al interior de distintos dispositivos que también configuran la subjetividad. Pero desde el punto de vista de la legitimidad social, la escuela, en cualquier ámbito en que se localice, sigue siendo una institución fundamental en la formación de sujetos, y puede plantear puntos de ruptura (o no) con respecto a otros dispositivos⁷.

La escuela como institución, en este sentido, influye en la formación de los sujetos que de ella forman parte, especialmente alumnos y docentes, y también en la de aquellos que quedan fuera de la misma, en tanto su posición social queda marcada por esta exclusión. Esta concepción implica que los discursos y prácticas escolares atraviesan la construcción de la subjetividad de diversos actores sociales no siempre tenidos en cuenta.

La existencia de una escuela en una cárcel produce efectos de identidad no sólo en quienes estamos vinculados de un modo directo, sino también en quienes no lo están directamente con ella: internos no alumnos, agentes de otras instituciones, docentes de otras escuelas, etc. De alguna manera la reflexión sobre esta realidad corre los límites entre lo que se es, lo que no se es y lo que se podría ser: esos son los efectos de identidad.

Los procesos pedagógicos tienen carácter constitutivo y no meramente mediador. Podemos decir que la escuela en ámbitos carcelarios comparte con todas las instituciones educativas esta característica productiva, y plantea al mismo tiempo especificidades. Retomando el concepto de que cada escuela es una versión particular del movimiento histórico social, para vincularlo a la construcción de subjetividades, ¿deberíamos plantear que las escuelas en cárceles no hacen “otra cosa” que las demás, sino que lo hacen con *discursos y prácticas específicos* (tan específicos, en definitiva, como los de todas)? ¿Cuáles son estos discursos y prácticas por los cuales nos vamos constituyendo *específicamente* alumnos y docentes al interior de una institución escolar enclavada en una institución total como la cárcel? ¿Pueden los mismos significar efectivamente alguna alternativa de ruptura con respecto a otros dispositivos propios de la cárcel?

⁷ El concepto de dispositivo pedagógico es tomado de Foucault y se refiere a cualquier espacio (en sentido amplio) en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Los dispositivos pedagógicos deben ser entendidos en su historicidad y en sus atravesamientos concretos.

3.2.2. Lo que se hace y lo que se dice en las escuelas: su papel formador

Las prácticas discursivas no son autónomas, sino que están incluidas en procedimientos sociales coactivos y normativos de tipo jurídico, médico, educativo, terapéutico, etc. Hay que preguntarse entonces sobre la gestión social, política y pedagógica de los discursos, por los procedimientos en que el sujeto es inducido a interpretarse a sí mismo en el interior de ciertos vocabularios, etc. Por ello, el conocimiento de las palabras y de todo tipo de código no es sólo útil en términos "funcionales", para saber a qué se refieren y manejarse adecuadamente: debe ser una herramienta de análisis de las estructuras y relaciones de poder en que dichos códigos fueron producidos.

Una práctica discursiva fundamental, que puede servir como ejemplo, es la adjudicación y asunción de nombres.

En la institución cárcel, en la cual se desarrolla también la institución escuela, conviven distintos discursos que nombran a los sujetos que son o podrían ser destinatarios de las enseñanzas escolares: interno, preso, delincuente, procesado, privado de la libertad, alumno, y todos aquellos que se van generando en la vida en prisión. Y a cada uno de estos nombres (con todo lo que un nombre significa) le corresponde una historia, un conjunto de prácticas constitutivas, unas relaciones de poder, una trayectoria prevista y una posibilidad (o no) de trazar otra. La escuela puede nombrar de otra manera: al "interno" la escuela puede ofrecerle exterioridad, al "preso" un espacio de libertad. Es decir que la escuela, al definir en el interior de un ámbito carcelario al *alumno*, está nombrando una posibilidad de restituir derecho y dignidad desde un lugar diferente, común a los que están "afuera" y valorado socialmente. Pero la escuela tiene nombre propio en cada uno de los educadores que la constituimos.

Por eso, es fundamental que tomemos como objeto de conocimiento lo que se hace y se dice en las escuelas, porque de ello depende mucho más que una relación "técnica" con el conocimiento: depende, en buena medida, la representación de uno mismo, de los otros y del mundo, y una forma de actuar en la realidad que nos hemos construido a partir de todas las narraciones que nos han involucrado. Cuando nos relacionamos con *alumnos* ponemos en juego ciertas prácticas específicas, como pueden ser la preparación de las clases, su desarrollo, los procedimientos evaluativos, las rutinas de inicio y finalización de la jornada, las disposiciones corporales, la mirada, el tono de voz. ¿Qué similitudes y diferencias encontraríamos si relatáramos una jornada escolar de una escuela en una cárcel con respecto a otra? ¿De dónde derivan estas semejanzas y diferencias? ¿Cuáles son sus efectos, tanto para los alumnos, como para los docentes, como para otras personas no directamente involucradas en la escuela? ¿Podría ser de otra manera?

La subjetividad es el modo en que el sujeto, en el seno de relaciones de poder, hace la experiencia de sí mismo; el proceso de subjetivación hace referencia a su constitución como objeto para sí mismo. La producción de sujetos e identidades implica una dialéctica fundamental: entre lo que somos en tanto construidos en redes de poder, y la distancia que podemos establecer respecto de eso que llegamos a pensar que somos pero ya no nos satisface. Para ello es necesario desconfiar del vocabulario en que se establecen las verdades, interpretándolo en el marco de las prácticas sociales y pedagógicas en que el mismo es producido y legitimado. Porque la posibilidad de transformación requiere de la intervención en esas prácticas.

3.3. Los desafíos que tenemos como docentes

3.3.1. El docente, símbolo de representaciones del adentro y del afuera

El docente dentro de la institución carcelaria representa la posibilidad de abrir una brecha en la barrera que la institución levantó entre el interno y el mundo exterior, con todo lo que ello implica. No sólo desde el vínculo con lo cotidiano perdido sino desde la posibilidad de irrumpir en el afuera participando en la construcción de otro orden social. Esto significa estar pensando constantemente, mientras educamos, el afuera con su trama compleja de relaciones de poder.

Por otro lado, en esta tensión entre el adentro y el afuera se produce al interior de la cárcel una escisión básica entre dos grupos, entre los cuales el docente y fundamentalmente el directivo docente, establece un difícil equilibrio de relaciones por el lugar que ocupa. El gran grupo de los "internos", manejado

por ese otro pequeño grupo de supervisión, el personal de la institución. Aquellos con limitados contactos con el mundo, éstos, el personal, con una jornada de trabajo de ocho horas y socialmente integrados al mundo exterior. "Cada grupo" –siguiendo a Goffman– "tiende a representarse al otro con *rígidos estereotipos hostiles*: el personal suele juzgar a los internos como crueles, taimados e indignos de confianza; los internos suelen considerar al personal petulante, despótico y mezquino. El personal tiende a sentirse superior y justo; los internos a sentirse inferiores, débiles, censurables y culpables (...) la distancia social grande casi siempre, está a menudo formalmente prescripta".

Como docentes, tendremos que vivir en tensión permanente entre estos dos mundos.

Este punto hasta el 3.4.1 inclusive, deberá leerse antes del 2º encuentro presencial. Y será conveniente repasar su lectura para el 3º encuentro hasta el punto 3.4.2

3.3.2. Nuestro rol de favorecer la "resiliencia"

"El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer."

E. Sábató, *La resistencia*

El concepto de resiliencia es una ventana que presenta posibilidades de análisis e interpretación, a la vez que nos interpela a explorar nuevas estrategias metodológicas en el campo de nuestras prácticas sociales. Desde esta perspectiva, redimensionamos la actividad educadora como una práctica eminentemente social y política.

Este concepto, tomado de la metalurgia (capacidad de los metales para resistir una fuerte presión y, aun así, recuperar su forma original), es adoptado y adaptado por las ciencias sociales para señalar la "capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecido o incluso transformado". Esta afirmación se sustenta en el supuesto de "un impulso vital innato cuya tendencia es negarse a renunciar a unificar su energía en la búsqueda de la esperanza de vivir". No se trata sólo de sobrevivir, sino también de realizarse en la esfera en que se juegan las motivaciones más hondas, las que movilizan las luchas por una vida que valga la pena vivirse.

El problema central consiste en poder identificar aquellos factores de riesgo que perjudican o aquellos otros que son protectores y favorecen el desarrollo de una capacidad resiliente. Ahora bien, intentando responder si la resiliencia termina justificando todo, volvemos a los comienzos de nuestro módulo reflexionando sobre la necesidad de poderse pensar los sujetos en contexto de marginación como un colectivo social y como individuos con capacidad para intervenir sobre aquellas causas que los hacen ser lo que son en su vida adulta, pero también sobre aquellas que posibilitan otro modo de ser con sentido y autodeterminación. Usando estas posibilidades de un nuevo enfoque que nos permite el concepto de resiliencia, nos debemos

abocar como educadores a la tarea de identificar el factor educativo capaz de producir en nuestros educandos y sus contextos, profundos procesos de transformación. De allí que tengamos que incorporar al concepto de resiliencia no sólo una visión psicosocial de las capacidades del individuo, sino también el necesario enfoque de las oportunidades como el complejo entramado de factores externos sobre los que es indispensable intervenir si los concebimos como obstáculos o como posibilidades para modificar el modo de ser adultos y sus contextos.

Todas las características configurantes de los sujetos que viven en instituciones totales se traducen en baja autoestima, ausencia de proyecto de futuro y dificultad para darle sentido al presente. Estas son nuestras dificultades concretas a la hora de trabajar la posibilidad de capacidades resilientes. Por otro lado, entre los factores externos obstaculizadores nos encontramos con la muy débil empatía social hacia quienes sufrieron el proceso de encarcelamiento, que se evidencia en una visibilidad negativa o casi nula dentro de la sociedad, focalizándolos como un segmento poblacional problemático y peligroso, con características deficitarias y vulnerables (invisibilidad, exclusión y estigmatización).

Por lo tanto, nos vemos en la necesidad de pensar –como educadores– líneas de acción que pongan a nuestro educando en tensión de apertura hacia el mundo externo con clara percepción de los desafíos que hay que encarar. Pero también tenemos que ser propositivos en cómo reorganizar y resignificar el sentido de sí mismo y su entorno.

Luis Roggi, un colega participante del Seminario Latinoamericano sobre Resiliencia, organizado por la Fundación SES (Sustentabilidad, Educación, Solidaridad), compartía que la finalidad de la tarea educativa es profundizar el campo de comprensión de los adultos haciendo “conocer los procesos que están viviendo, comprender el origen social, económico, político de esos procesos, percibir en esa concientización del problema cuáles son sus aliados y sus enemigos, cuáles son sus intereses y cuáles los elementos que los perjudican, organizarse para resistir y luchar contra los factores de riesgo, que en los contextos en que trabajan, son sencillamente la pobreza”. Nada de esto es ajeno a la mayoría de los que están privados de la libertad, marginados en su doble condición, de pobres y de marcados por la experiencia carcelaria.

3.4. Trabajo en equipo y compromisos de acción

3.4.1. "Resiliencia", "prevención terciaria" y compromiso activo en la sociedad

La terminología de la “prevención terciaria” proviene del campo médico y se utiliza para significar los cuidados que debemos tener luego de que ya se manifestó el síntoma y la enfermedad asestó su golpe. Como un cuidado posterior a la recuperación para prevenir la recaída.

Podemos debatir si es apropiada o no esta terminología para aplicarla a la prevención de la recaída en el delito de aquel que logró salir del régimen carcelario y cuánto se juega de nuestro rol docente en esta tarea. Desde este campo y contribuyendo a la resiliencia quizá tengamos que recuperar el concepto de *cura* como cuidado. Y como docentes nos debemos la tarea de médicos en cuanto a la necesidad de recuperar en nuestro espacio educativo el espacio de afectividad, confianza y autoestima.

A modo de ilustración, traemos del Seminario anteriormente citado, la referencia a una experiencia de resiliencia en cárceles llevada a cabo en Santiago de Chile, en la que a través de una estrategia de “espacios de visita protegida” madres encarceladas y sus hijos encuentran el modo de tenerse a sí mismos y a través de actividades creativas ellas empiezan a articular todas sus capacidades en el lenguaje para lograr descubrir nuevas formas de preguntar a sus hijos sobre temas no comunes ni rutinarios. También los niños desarrollan resiliencia en un ámbito de pregunta,

de diálogo y de escucha sin alterar ni traumatizar la situación, intentando enfrentar la situación de encarcelamiento de su padre o madre. Los monitores que participan en la experiencia promueven la generación del espacio, proponiendo actividades con técnicas creativas fomentando el humor, la risa, el juego y el respeto entre unos y otros.

Quizá nos atrevamos a ir más allá de la simple prevención, apuntando a promover la transformación comprometida de estos sujetos en procura de su libertad, induciendo su necesidad de encontrar un lugar desde el cual luchar en el mundo (proyecto), asumiendo protagonismo en la construcción de formas asociativas y organizativas que los legitimen. Como educadores, será necesario que resignifiquemos con ellos el término individuo en tanto *in-diviso* con el mundo, puesto que el mundo es responsable de lo que él es en cuanto lo ha producido, pero también él es responsable del mundo en cuanto es su posibilidad de recrearlo permanentemente a través de su acción comprometida. Sólo quien se ve contagiado y arrasado por el entusiasmo de transformarse y transformar, estará posibilitado de alejarse del delito como una simple consecuencia, porque habrá encontrado motivos de sobra para correr riesgos mayores en los cuales poner en juego su vida.

3.4.2. El trabajo en equipo de docentes y otros agentes: factor favorecedor de resiliencia

El trabajo en equipo supone un proceso colectivo en donde diferentes personas aportan su experiencia, conocimiento y habilidad personal con vistas al logro de determinados objetivos comunes. Trabajar en equipo no es sumar individualidades, sino más bien, implica la construcción de una estrategia común, el sentimiento de pertenencia al grupo y la responsabilidad compartida respecto de las tareas que se emprenden.

De especial lectura para el 3^{er} encuentro.

El consenso y el conflicto son aspectos constitutivos e insoslayables que subyacen en el desarrollo del trabajo en equipo. En el momento que un conjunto de personas se encuentra para emprender una tarea común surgen divergencias; sin embargo, no se trata de anularlos sino de afanarse para lograr la efectiva consecución de los objetivos propuestos. Es a partir del disenso que surgen nuevas ideas, soluciones alternativas para abordar problemas. El consenso construido institucionalmente supone un esfuerzo coordinado para concretar una labor compartida.

Para esto, es necesaria la participación de los diferentes actores institucionales en la planificación y la realización de los proyectos; y también es necesario ampliar y generar zonas de acuerdos creando espacios para el debate y el intercambio de ideas, y reunir información sobre los aspectos en discusión. En el trabajo en equipo se favorecen intercambios comunicativos diferentes, se facilita y permite la negociación y articulación de argumentos. Por lo tanto, el aprendizaje deja de ser la incorporación del conocimiento como algo cerrado y que debe ser integrado pasivamente, para convertirse en proceso de construcción.

Impulsar el tránsito del trabajo individual al trabajo en equipo es una tarea fundamental para promover mayores niveles de articulación, convergencia y consenso en las prácticas educativas cotidianas. Se requiere pasar de una cultura de trabajo aislado y fragmentado a otra cultura del trabajo en equipo, para generar una textura institucional que permita sumar a todos los actores, docentes, alumnos, padres, personal de maestranza, para dar respuesta a la complejidad. La constitución de equipos implica promover el desarrollo de colectivos de trabajo y no sólo operar sobre procesos y docentes individualmente.

Los equipos no son un fin en sí mismo, son apenas una herramienta para abordar o resolver algún problema, o cumplir un determinado objetivo, como por ejemplo: ampliar el compromiso y la responsabilidad; aumentar los logros, resolver más problemas; tomar decisiones más eficaces, acrecentar el poder creativo y la autonomía, entre otras cuestiones.

Durante el proceso de consolidación de los equipos pueden detectarse obstáculos tales como: la tendencia al individualismo en el desempeño profesional de algunos docentes; el desconocimiento de las competencias de los colegas; la existencia de pequeños grupos aislados entre sí; un uso del espacio y del tiempo que no ayuda para lograr la integración (cada profesor en su aula, una porción de tiempo destinada a cada asignatura); la consideración de que el trabajo compartido es más esfuerzo.

Es importante destacar que no siempre una reunión de personas significa la conformación de un equipo. Entonces, aunque exista una organización que establece la división por departamentos o por ciclos, no significa que en esas estructuras existan equipos con lógicas de trabajo integrador. El trabajo en equipo implica la existencia de un conjunto de personas que unidas por metas, objetivos, con intencionalidades compartidas y que trabajen con interdependencia. Además, de tener tareas diferenciadas, especializadas y complementarias y que se sostienen durante cierto tiempo para resolver una problemática específica.

El trabajo colaborativo entre docentes es de suma importancia para alcanzar el objetivo de mejorar los aprendizajes en la escuela, tomando como eje el proyecto educativo. Supone procesos de reflexión y análisis colectivo de las prácticas pedagógicas orientadas por objetivos comunes.

Trabajar cotidianamente como docentes con realidades duras, en contextos como los de las instituciones totales, conlleva los riesgos de un creciente y desapercibido malestar, estrés, neurosis, etc. Impactos que van generando en nuestra estructura personal una cierta armadura que nos endurece y nos aísla.

Formar equipos de trabajo entre docentes con tareas comunes, pero también generar espacios que ofrezcan alternancia con otros colegas de otros ámbitos de pertenencia, es una estrategia tendiente a desarrollar resiliencia en nuestro modo de enfrentar el contacto con el conflicto y la violencia, con los núcleos duros del ámbito carcelario.

Es también un modo de preservarnos del carácter absorbente y totalizador de la institución. Al modo que un tercero al ingresar a una habitación invadida por el humo de fumadores, es el factor clave para despertar la conciencia de los que se encuentran dentro y promueve la ventilación y descontaminación del ambiente, así el dejarse supervisar o permitir la participación de extraños en los espacios de reflexión docente favorecerá la posibilidad de encontrar diferenciales entre nuestra tarea y la del Servicio Penitenciario.

Son estos espacios nuevas formas de organización laboral no ceñidas a lo estrictamente áulico, en las que la capacitación como ámbito de reflexión y teorización de la práctica, y de inyección de novedad, ocupa un lugar destacado.

Estar descontaminados, con una permanente y renovada percepción alerta de nosotros mismos y nuestro entorno, sentir pertenencia a un grupo de trabajo y a movimientos sociales y políticos que dan consecuencia a nuestra tarea comprometida, nos convertirá en unos ámbitos en académicos militantes, y en otros en militantes académicos. Y aumentará nuestra capacidad de resiliencia, pudiendo hacer visible para nuestros educandos nuestra condición de entusiastas y optimistas, corroborándoles el hecho de que "a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer".

4

El problema del conocimiento en la escuela

4.1. El camino del "conocimiento crítico"

Con los cambios en el mundo de la producción, de la ciencia, de la cultura y de la tecnología, se ha evidenciado que el simple conocimiento del alfabeto y la adquisición de los más rudimentarios mecanismos de la lectura y la escritura, así como la condensación de más contenidos, no alcanzan para la promoción y mejoramiento de la vida individual y colectiva y sólo cumplen una finalidad si se los utiliza con eficacia y se convierten en recursos personales que permitan al hombre reflexionar en los problemas de la vida diaria, satisfacer algunas necesidades y comprender hechos y situaciones.

Esto nos interpela a que como docentes también revisemos la forma de *cómo construimos el conocimiento escolar*, no lo podemos construir sumando cada vez más. Debemos establecer criterios de selección y organización que estén acordes con los objetivos y los mandatos que este tiempo histórico tiene.

Nos cuesta sobremanera organizar el conocimiento en cuanto experiencia. Nuestra inclinación es enseñar conceptos de la ciencia, o la tecnología, o el arte, pero si queremos hacerlo en profundidad no sólo vamos a estar transmitiendo la información o el resultado de la ciencia que hacen otros, también vamos a permitir que nuestros alumnos comprendan ese resultado intentando hacer juntos la experiencia de transitarlo. El desafío será buscar la manera de construirlo, es decir, que lleguemos no sólo a un concepto matemático o un concepto histórico, sino también que tengamos la oportunidad de hacer algún tránsito durante su aprendizaje, un tránsito que se parezca a la tarea del historiador o del matemático. Y esto no porque nosotros tengamos que formar matemáticos e historiadores, sino porque estamos posibilitando también el modo de aprender a aprender, que en definitiva es la huella perenne que nos permitirá permanente crecimiento crítico como hombres y mujeres. Pero esta tarea de experimentar aprendizaje y construcción de conocimiento lleva más tiempo y tiene mayores exigencias que la de informar o transmitir contenidos.

Por otra parte, si la educación no adquiere su *función crítica*, y por ende, termina licuando todo intento de discusión de la realidad política nacional en los programas educativos y en los materiales de estudio, corre el riesgo de la mera integración al trabajo productivo con un carácter puramente *instrumental* que conduce a la perpetuación de nuestro estado dependiente, hecho que no podemos soslayar si tenemos que señalar y comprender nuestra condición actual con todas sus vicisitudes.

4.2. Conocimiento, sentido y trama de significaciones

Es muy difícil para nosotros docentes, para nosotros educadores, poder resignar el sentido trascendente de nuestra tarea. Nuestra tarea es trascendente, pero es una exigencia que tenemos que incorporar al quehacer diario: qué estamos enseñando hoy. Que lo importante de la clase del día de hoy tenga un sentido hoy, para *estos* alumnos y para *mi* hoy. Si a la pregunta de "para qué me sirve esto" yo tengo como respuesta: "le va a servir en el futuro" y hoy mi alumno y yo no le vemos *el sentido* a lo que estamos haciendo hoy y aquí, es difícil que entonces logre mantener la credibilidad en mi tarea y que mis alumnos tengan credibilidad en lo que yo les proponga hacer. Y esto nos significa un esfuerzo adicional que no implica olvidarnos del pasado.

Tomando las palabras de este colega chileno ya citado anteriormente, el cual desempeña su labor en cárceles: "...no es posible saber qué es lo que va a pasar en el futuro, lo certero es lo que pasa en el momento".

Tenemos que estar convencidos de que les va a servir para más adelante o para cuando salgan, pero también tenemos que lograr que les sirva hoy y que le encuentren un sentido hoy, que no necesariamente es el idéntico sentido que le van a encontrar en su futuro.

Esto es parte de lo que tenemos que discutir entre colegas que participamos de los mismos espacios y encontrar respuestas comunes.

Por otra parte, debemos reconocer que el conocimiento es un proceso más amplio que el proceso sistemático de enseñar y aprender porque, entre otras cosas, es un hecho anterior a este proceso. Por lo tanto, el encuentro entre educador y educando exige un vínculo dialógico y de comunicación profunda, mediatizado siempre por la realidad. Para ello, es sumamente útil plantearnos, en el punto de partida de esa comunicación y como tarea permanente, el trabajo con el vocabulario mismo de los que están privados de libertad. Se trata de que con ellos podamos construir un nuevo campo de comprensión de sus vidas, de sus vínculos, de sus posibilidades, de lo que oculta ese universo de significaciones, de lo que tiene de estigmatizante que los frustra y los condena, como también descubrir nuevas posibilidades de resignificación.

El conocimiento previamente es un hecho, es empírico y es social. Podemos atribuirle otras características que hacen al **vínculo pedagógico** que lo mediatiza, en cuanto es:

Dialéctico: porque integra dinámicamente el juego de instancias escolarizadas y desescolarizadas, formales e informales, sistemáticas y asistemáticas, el adentro y el afuera.

Conectivo: porque promueve el desarrollo de la comprensión relacional necesaria para una estrategia educativa "descosificadora" y "destrivializante" de lo cotidiano. Esto se traduce en:

- Permanente referencia al campo de los significados, "desestabilizando" el sentido común (desnaturalizando), resignificando, multiplicando significados, y recuperando formas y peculiaridades culturales de los sujetos, de cada zona, localidad o comunidad.
- Despierta la actitud investigativa: tendiente a develar las relaciones sociales y procesos históricos que están ocultos detrás de cada cosa o relación de cosas como del mundo simbólico cultural (carácter construido de lo social).
- Permanente transversalización del contexto: referencia a contextos sociales, económicos y políticos como a marcos locales, nacionales e internacionales y a relaciones de clase, de género, de raza o de "etnias".

Participativo y democrático: con esquemas no "aplicados sobre" sino "con" los grupos de educandos (confianza y revalorización de capacidades, competencias, habilidades y destrezas "populares"). Incluyente de las problemáticas y aspiraciones de los sujetos con sus metodologías de solución como objeto de tratamiento del conocimiento.

Proyectivo: donde las acciones tendientes a la solución de las problemáticas grupales diagnosticadas orienten y sean motor del crecimiento de la complejidad y organización del conocimiento, así como la gradualidad del trayecto del educando.

La educación, en su sentido profundo, desinstala el conformismo. Los seres humanos y mucho más quienes se encuentran en la tensión entre resignarse a la "tumba" o aspirar a la vida, sienten que rendirse a la presión social, quedarse sólo con el bienestar y la comodidad tiene un precio: la pérdida de conciencia, la oscuridad, la ausencia de sentido. Cada vez más demandan la inteligencia de los procesos de cambio que se operan en la sociedad y la educación no puede ser ajena a ello, reducirla a la mera instrucción-transmisión es producir in-inteligencia. Por el contrario, la inteligencia en sentido estricto (*intus-legere*) es movimiento que lee dentro, que penetra la realidad, para investigarla y transformarla, generando la "curiosidad epistemológica" definida por Freire. La conciencia crece cuando se comprende la realidad socio-cultural y los procesos históricos que dan forma a la propia vida, pero también cuando se comprende la posibilidad de transformarlos con la propia vida.

5

Actividades no presenciales

Las actividades no presenciales permiten articular lo trabajado en todos los encuentros entre sí y con la totalidad de la propuesta. Es por ello que cada producción tiene sentido no sólo en sí misma sino como parte de un proceso de construcción más abarcativo.

Se sugiere, a modo de "archivo" de este proceso, llevar una carpeta con todas las producciones, de forma tal que las mismas sean objeto de sistematización y análisis continuo.

1^{er} encuentro

a) Durante todo el período en el que transcurra la capacitación, llevar registros acerca de intervenciones de sujetos varios, incluido usted, en el marco de su práctica docente dentro de la institución. Estos textos, que en principio tendrán la forma de relato tal cual usted lo realiza, tomarán de la vida cotidiana:

- Expresiones orales (suyas, de alumnos, del directivo o de otro agente docente o del SP)
- Producciones de distinto tipo: escritas, gráficas.
- Comportamientos, gestos.
- Silencios significativos.
- Ausencias significativas.

Todos estos textos nos permitirán leer el contexto.

b) En un segundo momento se le propone sistematizar lo relatado. Con la intención de facilitar esta tarea se le acercan algunas matrices (anexo). Estas matrices se adjuntan al sólo efecto de mostrar una forma posible de sistematización.

b.1) Ficha 1: Identifique y organice las repeticiones y las "resonancias" que aparezcan en los textos. Aquellas alternativas de intervención que cada texto le sugiera en este momento de la sistematización, regístrelas en la columna de estrategias.

b.2) Ficha 2: Agrupe los registros que, a su entender, se refieran al mismo tema, y colóqueles alguna denominación. Señale dentro de cada tema los registros que expresen contradicciones.

b.3) Ficha 3: Escriba los textos contradictorios y elabore alguna interpretación sobre tales contradicciones, tanto en relación con el docente como en relación con el alumno. Escriba los aportes que alguna bibliografía conocida por usted pueda contribuir a su interpretación (no sólo la referencia bibliográfica, sino el aporte conceptual).

b.4) Ficha 4: Se elabora una matriz para cada tema trabajado. Volcaremos en la columna de "Problemas estructura" aquellas frases que, a nuestro entender, estén referidas a los "nudos", a la estructura, a lo que más difícilmente se mueve porque forma parte de "lo estructural". En la fila de "Problemas proceso" irán aquellas frases que, a nuestro entender, estén referidas a la coyuntura, porque pueden moverse más fácilmente, pueden referir a contradicciones secundarias.

Este material será un avance para una tarea de conjunto en el tercer encuentro donde podremos analizar cuestiones más abarcativas de contextos.

2^o encuentro

En este segundo encuentro se propone la reflexión en torno de algunos conceptos, problemas a partir de la lectura de bibliografía.

Texto: Marchiori, Hilda, *Psicología criminal*, México, Porrúa, 1996. Cap. 1

- 1 ¿Qué aportes surgen del proceso de génesis y dinámica del comportamiento delictivo para comprender mejor al sujeto privado de libertad?
- 2 La definición de conducta delictiva del texto ¿coincide con la suya? ¿Alguna vez se explicitó en el aula como momento de autocomprensión de los alumnos?
- 3 ¿De qué manera cree que interviene el grupo familiar en la formación de un comportamiento delictivo?
- 4 ¿Cuál es el objetivo, en el ámbito penitenciario, del "diagnóstico criminológico"?

Texto: Marchiori, Hilda, *El estudio del delincuente*, México, Porrúa, 1989. Cap. 1

- 1 ¿Cómo vivencia el sujeto que incurrió en delito su ingreso a un establecimiento carcelario? ¿Tuvo oportunidad como docente de ver ese proceso en algunos de sus alumnos y poderlo trabajar?
- 2 Dé cuenta como docente de situaciones de alumnos con "reacción depresiva", "conducta impulsiva-agresiva", "de pasividad", "de manipulación" o "de oposición". Plantee hipotéticamente algunas líneas de abordaje para cada uno de estos tipos.
- 3 Estas reacciones, generalmente, ¿qué consecuencias generan o cómo impactan en la dinámica carcelaria? ¿Tiene experiencia del impacto de algunas de estas reacciones en el aula?

Texto: Marchiori, Hilda, *Institución penitenciaria. Criminología 2*, Córdoba, Marcos Lerner, 1985. Cap. 4

- 1 ¿Qué plantea la autora como "tratamiento penitenciario" y en qué fundamenta su aplicación?
- 2 ¿Cuáles son los objetivos del tratamiento penitenciario?
- 3 Opine sobre la pertinencia o no del "tratamiento" en el proceso pedagógico. Aporte desde su experiencia.

Texto: *Conceptos y concepciones del lenguaje jurídico*

- 1 Usted, como partícipe de la vida de los alumnos en el interior de la unidad (problemas, miedos, distintas situaciones, etc.) ¿encuentra algún nexo pertinente con la Defensoría de Casación y sus funciones? ¿Por qué?
- 2 ¿Con cuáles de los actores que intervienen en el proceso penal de los alumnos podría llegar a establecer (o establece de hecho) algún vínculo que aporte al cumplimiento de las garantías procesales?
- 3 En relación con el artículo 18 de la Constitución Nacional *in fine*, cuando usted percibe en la unidad o se entera de medidas que, más que prevenir o precaver, conducen a la "mortificación" de los internos, ¿cómo cree que puede intervenir? ¿Solo, con sus colegas? En caso de evaluar la necesidad de una denuncia por maltrato a alguno de sus alumnos, ¿se animaría? ¿Conoce los pasos formales para realizarla? ¿Ante quién la formalizaría?
- 4 ¿Conoce en la UP donde está su escuela cuántos internos están en situación de "procesados" y cuántos en situación de "penados"? ¿Cree que los primeros están en "estado de inocencia"? ¿Qué dice la Constitución al respecto? El trato y el tratamiento interno, ¿se condicen?

3^{er} encuentro

Los distintos sujetos y roles que se cruzan en las escuelas en cárceles tienen, por supuesto, diferentes mandatos, procesos formativos, biografías, etc. Con todas sus diferencias, sus prácticas confluyen en las experiencias de aprendizaje de los alumnos y, en ese sentido, en la realización de las funciones propias de la institución.

Por ello, desde la mirada institucional que se ha trabajado en los encuentros anteriores y en los trabajos no presenciales, y con la intención de mejorar la calidad de los procesos pedagógicos, revalorizar y reformular experiencias, se propone:

- a)** Identificar aspectos específicos de la vida institucional sobre los cuales sería necesario establecer acuerdos.
- b)** Fundamentar esta necesidad en tres sentidos:
 - b.1) Fundamentación teórico-política (¿A qué finalidades e intencionalidades responde? ¿Desde qué encuadre?)
 - b.2) Fundamentación empírica (¿Qué información "objetivada" avala esta necesidad?)
 - b.3) Fundamentación estratégica (¿En qué otros aspectos puede impactar el establecimiento de estos acuerdos?)
- c)** Desde una perspectiva educativa, diseñar una propuesta de construcción de acuerdos y compromisos de acción. La misma puede ser, por ejemplo, un proyecto curricular en cuya realización se involucren distintos ámbitos y actores.

6

Bibliografía Módulo 1

Bertoni, Alicia y otros, *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

Foucault, M., *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1989.

Foucault, M., *Microfísica del poder*. Madrid, La piqueta, 1980.

Frigerio, G. y Poggi, M., *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires, Santillana, 1996.

Goffman, E., *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu, 1994.

Larrosa, J. y otros, *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes-Psicopedagogía, 1995.

Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1995.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J., *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Barcelona, DIE, 1982.

Sábato, E. *La resistencia*. Buenos Aires, Seix Barral, 2000.

Seminario latinoamericano *Resiliencia: más que jóvenes en busca de oportunidades*, Fundación SES, Buenos Aires, octubre 2000.

Esta publicación se terminó de imprimir
en el mes de mayo de 2003
en los talleres gráficos de la DGCyE



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación