

Políticas educativas y adscripciones identitarias docentes en contextos de encierro

Los sentidos de educar "encerrados" en las políticas públicas y su resignificación por el cuerpo docente de un CENS. Un campo de tensión

Dra. Ana Laura Paroncini. FCE

anauraparoncini@yahoo.com.ar

Resumen

La investigación tuvo como objetivo indagar y analizar las tensiones que se producen entre lo normativo y lo contingente en el marco de la educación de jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores de nivel secundario en contexto de encierro. En principio, identificamos las políticas educativas en el nivel secundario en contextos de encierro, partiendo de los documentos oficiales ahondando en los significados y sentidos que subsisten en los mismos. De esta manera, exploramos en las implicaciones teóricas, culturales y políticas del proceso de elaboración de las políticas públicas educativas, profundizando en los sentidos que el derecho a la educación en contextos de encierro ha tenido en perspectiva histórica y en su particular configuración actual.

Por otra parte, profundizamos en los procesos de apropiación institucional, los cuales nos permitieron analizar el nivel situado con los actores que allí participan. De este modo, esta otra dimensión nos brindó la posibilidad de indagar en la asimilación de las políticas educativas ahondando en la noción de inclusión educativa.

En suma, la investigación ahondó en dos dimensiones fundamentales con un abordaje teórico metodológico que permitió examinar las relaciones entre las políticas educativas, lo institucional y el cuerpo docente del CENS seleccionado.

Introducción

En el análisis de las políticas educativas intentamos reconstruir la trama de sentidos a través de la cual se constituyen creencias, valores e imaginarios acerca de determinadas nociones de educación, escuela, docente y estudiante, abriendo nuevos caminos hacia la indagación de cómo determinados lenguajes penetran en el discurso educativo. El análisis fue atravesado por las luchas de poder que se dan en el campo discursivo, entendiendo que los sentidos de los conceptos ocupan campos teóricos donde subyace la práctica política con la incidencia de diversos actores, entre ellos, por ejemplo, los organismos internacionales, entre otros.

Siguiendo a Ball (1989), estimamos que el campo de la política educativa posee mediaciones -no lineales, sino más bien reticulares- que se establecen en ese recorrido entre los planos macro políticos y micro políticos en tanto ciclo continuo. La perspectiva teórica adoptada para el análisis ha permitido el acercamiento a los modos en que los actores escolares "se dejan escribir por" y, al mismo tiempo "escriben la política" en sus actuaciones cotidianas. Se destaca así, el carácter procesual y contextualizado de todo proceso de transformación educativa, reconociendo que éstos operan siempre en escenarios institucionales que son, por definición, diversos y complejos. En este sentido,

se advierte la concepción de la política como discurso y como texto; es decir como producto de trayectorias reticulares que se formulan en una arena de disputas en torno a los significados, como regímenes de verdad en la que se establecen los límites entre lo permitido y lo prohibido; así como “representaciones que son codificadas de modos complejos en la construcción subjetiva de los diversos actores que componen el ciclo de políticas” (Tello y Mainardes, 2012, p.18). Lo mencionado presenta a la educación como un **campo político en disputa** en el que los conceptos, que en apariencia generan consenso, cobran sentidos diferenciales en función de las prácticas, como también de los posicionamientos políticos que los enuncian.

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

Ahora bien, la complejidad que requiere el análisis de las políticas educativas exige estudiarlas en su contexto debido a que ninguna política pública puede pensarse al margen de los dispositivos que la van a administrar y, sobre todo, prescindiendo de quienes la van a poner en práctica en el día a día. Por lo tanto, seleccionamos un estudio de caso que contiene la potencia de develar situaciones, sentidos y relaciones situadas que ponen en valor el espacio de trabajo diferenciado que supone una escuela en la cárcel donde las y los docentes son indudablemente actores clave. Para abordar el estudio seleccionamos un CENS radicado en dos establecimientos penitenciarios que forman parte de un mismo complejo punitivo ubicado en la Provincia de Buenos Aires, con el objetivo de explorar los procesos de “puesta en práctica” de las políticas educativas en contexto de encierro, y analizar los sentidos de la inclusión educativa entrevistando a distintos miembros del cuerpo docente. La propuesta implicó conocer cómo el equipo educativo “interpreta” a las distintas leyes y normativas que se erigen como herramientas de las políticas públicas educativas priorizándolas, organizándolas y jerarquizándolas; recorrido que permitió realizar el análisis de adscripciones identitarias docentes ancladas en sus particulares prácticas profesionales. Se intentó captar la definición de la situación desde la voz del propio actor social y el significado atribuido a sus prácticas lo que dio cuenta de la visibilización de un escenario complejo.

Al relevar y analizar leyes, normativas y documentos oficiales atendiendo a su correspondencia con las distintas políticas educativas en el nivel secundario en lo que

atañe a contextos de encierro en la provincia de Buenos Aires, el estudio dio cuenta de la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas e incluso recibidas; su falta de sistematización incide en su asimilación por parte de las y los docentes.

En un principio, la educación en dichos contextos estuvo en manos del sistema penitenciario federal permitiendo que los mismos agentes del servicio penitenciario sean los que llevaban adelante prácticas docentes. Luego a través de la consolidación de convenios se estableció la división de tareas de modo tal que el Ministerio de Justicia posea la funcionalidad de garantizar, en términos generales, los recursos y el Ministerio de Educación se encargue de todo lo relativo a los planes educativos y las prácticas docentes. Con respecto a los enlaces con el Ministerio de Educación, en un comienzo la educación secundaria de jóvenes y adultos estuvo en manos de la dirección de Escuelas Medias con un trayecto escolar de 4 años de duración, y luego al pasar a la órbita de la Educación de jóvenes y adultos se restó un año de escolaridad dando lugar a trayectos educativos de 3 años. Este recorrido no fue fácil de llevar a la práctica; aún hoy persisten algunas escuelas de nivel secundario con 4 años de duración. Estas heterogeneidades inciden cuando los estudiantes privados de su libertad son trasladados de un establecimiento punitivo a otro generando inconvenientes en sus trayectorias educativas de por sí complejas.

Las políticas educativas son orientadas por el derecho internacional el cual proporciona un marco normativo para su elaboración. Así, los derechos humanos, reconocidos en los tratados internacionales e incorporados a las constituciones nacionales, inciden en la definición del campo de lo público. Los Principios Básicos para el Tratamiento de los Reclusos de las Naciones Unidas, sostienen que “con excepción de las limitaciones que sean evidentemente necesarias por el hecho del encarcelamiento, todos los reclusos seguirán gozando de los derechos humanos y las libertades fundamentales” (Principio V). Esto da lugar a que lo público se conforme como un espacio de responsabilización del Estado, debido a que configura cuestiones sobre las cuales se debe asumir algún tipo de decisión que implique la elaboración de propuestas permeables que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad. De todos modos, reflexionamos a partir de una concepción amplia de política educativa que considera no sólo la acción del Estado-Nación, sino también, procesos que “por arriba y por abajo” participan de la regulación del sistema educativo, incluyendo la influencia de redes e imaginarios, organizaciones de la sociedad civil y de actores educativos a nivel situado (Ball, 1990). De ahí que una norma sea sancionada implique que ciertos sentidos lograron instalarse en el espacio público, pero no alude necesariamente que esta construcción de sentido sea compartida por la mayoría de la opinión pública. Siguiendo a Gramsci (1967), el espacio de lucha por la hegemonía en virtud de la asignación de sentidos es central en la constitución de “la realidad” no solo implicando representaciones sino formas de actuar en el mundo. La referencia al merecimiento puede resonar ajena al registro de la gestión de políticas; sin embargo, no lo es, ya que “implica una cosmovisión sobre la que la definición de la población destinataria de la

política se hace, simultáneamente, inteligible y exteriorizable en acciones” (Abramovich y Pautassi, 2006, p 16).

El imaginario social instituido, aceptado, y por lo tanto potente productor de realidad, ha constituido históricamente el sentido ligado a las personas privadas de su libertad como población peligrosa a quienes la sociedad teme y desea tener lo más lejos posible, y tal conceptualización tuvo incidencia en lo normativo como parte de la disputa por el sentido común. Con este escenario complejo, la Ley Nacional de Educación crea la modalidad educativa en referencia a los contextos de encierro pudiendo visibilizar un rincón olvidado del sistema educativo al reconfigurar la política educativa para los contextos de privación de la libertad en la Argentina. En este sentido la norma plasma este proceso de instalación en el espacio público al mismo tiempo que es parte de su concreción pudiendo cristalizar ciertas conceptualizaciones y posiciones dominantes, como también colaborar con la transformación de sentidos instalados. A partir de 2007, los grupos destinatarios comienzan a ser jóvenes y adultas/os, tanto varones como mujeres, alojados en cárceles federales y provinciales; adolescentes y jóvenes menores de 18 años que habitan temporalmente en institutos cerrados; niños y niñas hasta los 4 años de edad, nacidos y/o criados en estos contextos, que viven con sus madres presas; niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de rehabilitación de adicciones advirtiendo su pérdida temporal y circunstancial de su libertad ambulatoria. Esta modalidad se generó con el objetivo de romper con la visualización del diferente como discapacitado, peligroso, anormal, enfermo o loco, asentado en un paradigma jurídico o médico jurídico, que autorizó que la separación del resto de la sociedad y abordado de manera “especial”.

La instalación de la inclusión educativa como política de Estado refleja un posicionamiento político y pedagógico que reconoce el carácter histórico doblemente excluyente de la escuela secundaria: del sistema educativo y de la sociedad (Bourdieu y Passeron, 1967). A partir de la implantación de la obligatoriedad del nivel secundario se intentó promover una escuela menos segmentada, más inclusiva y progresiva. Esto buscó tensionar el mandato que tenía la matriz fundante de la escuela secundaria, históricamente caracterizada por su selectivo patrón de normalidad escolar, un currículum mosaico y enciclopedista, una organización institucional rígida y ritualista, la uniformidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación de un sujeto pretendidamente homogéneo y normalizado (Giovine y Martignone, 2012). La obligatoriedad puso en evidencia las dificultades de la escuela secundaria para cumplir el mandato de inclusión. Una serie de cambios en las expectativas de inclusión educativa desafiaron las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria. En su origen selectiva y diferenciada tempranamente en modalidades profesionales y propedéuticas, la escuela secundaria debió afrontar nuevos tiempos y públicos. De ahí que la llegada de nuevos sectores sociales haya contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, y enfrentar a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional (Jacinto y Terigi, 2007).

Conclusiones

Con respecto a los fundamentos de las políticas socioeducativas como en la Ley de Educación Nacional 26.206 y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional, advertimos que el sentido que predomina acerca de la inclusión educativa asociado a la política de estado como prescripción normativa está en relación a la conformación de sujetos de derecho, pero en función del acceso a la escuela que se constituye como la nueva meta escolar. Esta noción de inclusión a pesar que aparta a la educación de la concepción de tratamiento sigue evidenciando la presencia del modelo excluyente de la escuela secundaria. Asimismo, consideramos que el concepto de sobreedad sobrevuela las expectativas acerca del alumnado y que las nociones de la escuela vinculadas a procesos homogeneizantes aún están vigentes en los sentidos que subyacen a las prácticas de educación en estos ámbitos. En suma, la legislación, al no contemplar regulaciones exclusivas para la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores de nivel secundario en contexto de encierro, pese a sus disposiciones, se orienta a sentidos universalistas donde quedan invisibilizadas las particularidades del escenario y su complejidad.

Lo aludido insta a cambios de criterios convencionales y expectativas que desafíen tanto a las funciones como a la organización de la escuela secundaria porque evidenciamos que a pesar que el CENS propone una organización algo distinta que la escuela secundaria tradicional sin embargo sostiene su misma lógica. Esto da cuenta de la necesidad de transformar la definición de los destinatarios, que aún se asienta en un criterio que toma a la educación escolar como referencia en línea con el objetivo de recuperar estudios formales. Entendemos que la conformación de un imaginario social sostenido en el modelo educativo etario, en referencia a las expectativas del sistema, evidencia la doble marginación del estudiante en contextos de encierro debido a que no sólo lleva adelante su proceso educativo estando privado de su libertad, sino que también, por estudiar a “destiempo” es identificado en el sistema educativo como un sujeto con “sobreedad” que rompe con lo esperado; a su vez, en tanto imaginario social, estas nociones también son parte de la construcción identitaria del docente.

Ahora bien, un elemento central en la educación en contextos de encierro que tiene incidencia en la continuidad educativa de las personas privadas de su libertad ambulatoria son los traslados a distintos establecimientos penitenciarios. En referencia a dicha problemática, la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Provincia de Buenos Aires alude a que el Servicio Penitenciario Bonaerense debe evitar los traslados de estudiantes sin causa debidamente justificada salvo cuando sea beneficioso por razones de extrema seguridad. En el caso que se deban realizar traslados de “detenidos estudiantes” a otras unidades, se debe considerar que el establecimiento de destino tenga ofertas educativas para asegurar la continuidad de los estudios correspondientes. No obstante, en relación a la problemática de los traslados, las y los docentes relatan la poca disponibilidad de cupos educativos quedando, asiduamente, gran cantidad de personas privadas de su libertad sin poder ingresar o reingresar a la escuela. Esta situación da cuenta que, a pesar que en las políticas educativas en contexto

de encierro prevalece la noción de acceso que se constituye como la nueva meta escolar, en la realidad carcelaria parece ser muy difícil de concretar. De este modo, la noción de inclusión educativa de la ley 26.206 que fomenta la defensa de los derechos ciudadanos parece quedar atrapada en la perspectiva sostenida en la noción de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia.

Consideramos que para que la adopción de un enfoque de derechos en el diseño de una política pública no sea sólo de carácter declamativo, exige la presencia de instituciones que realmente se encarguen de su implantación con la finalidad de evitar el peligro anotado por Abramovich y Pautassi (2006), en términos de que quienes utilizan el concepto de enfoque de derechos en forma parcializada, vaciándolo de significado, promueven nuevas formas de institucionalidad que nada tienen que ver con la garantía de los derechos. Los derechos económicos, sociales y culturales requieren de recursos, instituciones y capacidades públicas (CEPAL, 2006), y es la vinculación entre los tres la que realmente determina la medida en que una política con enfoque de derechos puede ser plenamente ejecutada. Este tema permite nuevamente asomarse a un aspecto relevante de la historia y la dinámica de la política pública, la del merecimiento, forma que, en definitiva, asumió la definición de la población destinataria de las políticas.

Otro aspecto a destacar es que cuando el contexto normativo se había encauzado en la dirección de favorecer un proceso que indicaba que el complejo penitenciario debía compartir espacios y población con otras áreas de gobierno, ocurrió que en el campo penal se llevó adelante una transformación de la política educativa. Como analizamos, en el año 2011 se sancionó la "Ley de Estímulo" otorgando la posibilidad de "reducir la condena en base a esfuerzo y estudio siendo un enorme beneficio". En contraposición al art 2 de la ley N° 24660 donde se reconocía que la persona privada de libertad podía ejercer todos los derechos no afectados por la condena, notamos que la reforma abre la puerta a su excepción, al advertir que la reglamentación de la ley puede limitar alguno de estos derechos. Consideramos que aunque la ley de estímulo educativo constituyó un avance en la garantía de la educación, aumentado la matrícula de estudiantes, su esquema normativo sigue permitiendo la vieja práctica penitenciaria en la que todo derecho se reconvierte a un "beneficio" que puede ser otorgado o no, discrecionalmente, por el personal jerárquico, y por lo tanto, está en condiciones de poder ser utilizado como moneda de cambio teniendo consecuencias punitivas mensurables en el tiempo de privación de libertad. Es sabido que para toda persona que está privada de su libertad ambulatoria el mundo se ordena de modo binario afuera o adentro, preso o en libertad, con lo que implican estos sentidos en la vida de las mismas. La ley mencionada devela que todo premio en tiempo de encierro implica a la inversa un castigo para quien no cumpla esa condición, con lo cual premiar un éxito es castigar un fracaso. Siguiendo a Morris (2011) ningún tratamiento ni proceso de cambio puede considerarse voluntario ni efectivo bajo este esquema de coacción encubierta. Esta situación referenciada desdibuja al rol docente debido a que ya no se trata únicamente de una relación de enseñanza unida a la confianza necesaria para poner en marcha el vínculo educativo; de ahora en más la/el docente debe evaluarlo y en función de ello

ayudará a que salga antes o no, volviendo a prácticas correspondientes al modelo correccional (Gutiérrez, 2012).

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

Observamos que el escenario en el que se trabaja el proyecto de enseñanza, pone en evidencia que la función directiva ha podido generar la construcción de una autoridad democrática en base al respeto y la circulación de la palabra. Un aspecto significativo que hace a la gestión educativa es la importancia que tiene la presencia de la directora en la escuela para dar respuesta a las necesidades que se van generando en la cotidianidad escolar; tanto ella como los preceptores mantienen un contacto continuo con el coordinador educativo y sus ayudantes. La directora es la portavoz de los lineamientos de la política educativa hacia el interior de la institución y resulta una figura clave que actúa como bisagra entre la institución y el resto del sistema educativo, fundamentalmente al dar a conocer los documentos oficiales y diversas normativas que llegan del nivel central. Sin embargo, a pesar que la función directiva trasciende la dimensión burocrática y administrativa se encuentran pocos indicios relativos a la gestión pedagógica; en este sentido una de sus limitantes se asocia a que el equipo de conducción no se halla conformado en su totalidad por falta de cargos a cubrir. En suma, la directora de la escuela es la intermediaria entre la legislación y las y los docentes, mientras que estas/os últimos son quienes median entre los planes de estudio y la realidad áulica.

En cuanto a la coordinación educativa es asumida por un agente del servicio penitenciario con rango de oficial. Colabora en cada unidad educativa con su organización en temas relacionados con la matrícula, acceso a la escuela, oficios que envía el juzgado con respecto a las trayectorias escolares y se encarga de garantizar las condiciones de seguridad en la escuela con la colaboración de suboficiales auxiliares. El coordinador es quien se encarga de cargar el Legajo Virtual de Internos (LVI) donde figuran todos los datos de cada estudiante: unidades, traslados, ciclos/años cursados,

motivos de baja, año y escuela en que transitan su escolaridad. El rol de coordinador de escuela es muy importante por ser el nexo entre la institución punitiva y la escuela, siendo una de sus tareas la organización de la matrícula y cupos. Lo aludido da cuenta de que los agentes del servicio penitenciario a través de sus prácticas atraviesan el espacio escolar condicionando las prácticas pedagógicas docentes, así como, las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

En referencia a los tiempos escolares, se evidencia la incidencia de las prácticas de la institución penitenciaria en la dinámica educativa fundamentalmente en la reducción de la temporalidad escolar en nombre de la seguridad. En muchas ocasiones las clases se ven interrumpidas por algún disturbio que por lo general se produce fuera del espacio escolar. Asimismo, la asistencia intermitente y la matrícula fluctuante- que implica el ingreso de estudiantes en el transcurso de casi todo el ciclo lectivo- impactan en los tiempos educativos. Los aspectos mencionados inciden fuertemente en la organización de la enseñanza y dejan en evidencia que, para garantizar la continuidad pedagógica, parte de la labor de las y los docentes, consiste en planificar propuestas flexibles y poner en práctica recursos que tengan en cuenta estas particularidades. En relación a los traslados y su incidencia en la continuidad educativa de las personas privadas de su libertad se sugiere revisar la posibilidad de que los mismos se realicen entre los meses de diciembre y junio, de modo que no se vea profundamente afectada la escolaridad.

Desde la consolidación del calendario escolar en la institución hasta la estructuración de los horarios semanales, parece claro que el tiempo en la escuela es organizado de modo uniforme. La estructura y dinámica organizativa de la escuela incide de manera negativa en las posibilidades del trabajo colaborativo docente y sus procesos de comunicación. A esto se suma que las y los docentes tienen cargas horarias dispares y por lo general trabajan en varias escuelas. Esta situación comunicacional intenta ser reparada de modo informal utilizando la aplicación WhatsApp. En suma, se advierte que los canales de comunicación informal inciden en los circuitos de resolución de la cotidianeidad escolar entre las y los docentes, y en sus acuerdos, sin embargo, no se observa su preponderancia como espacio de intercambio de estrategias didácticas ni organizadores de los contenidos pedagógicos.

Al indagar en los sentidos de las y los docentes acerca de la inclusión educativa, sus discursos pudieron ser asociados a distintos imaginarios. A lo imaginario, lo entendemos como un fenómeno socio-cultural y es ahí donde encontramos distintos sentidos que significan a la escuela de diversos modos: como espacio de contención, como espacio de acceso y permanencia, como espacio sostenido por normativas que regulan las prácticas, como espacio de enseñanza de contenidos homogéneos, como espacio de fractura con lo punitivo y como espacio de enseñanza significativa. Estas significaciones aludidas por las y los docentes implican efectos en sus prácticas de la enseñanza, avances o retrocesos, ampliaciones o limitaciones y, sobre todo, concepciones que se sostienen en un marco más abarcativo o restrictivo acerca del derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Asimismo, estas construcciones simbólicas diferenciales movilizan sentidos que dan cuenta de “visiones del mundo” evidenciando que la educación es un

campo político en disputa. Esto da lugar a reflexionar que las políticas educativas significan el sentido de la educación dentro de contextos de encierro y proponen las tareas del cuerpo docente. Sin embargo, las y los docentes al elaborar una interpretación movilizan el curso de las significaciones produciendo poder y en este mismo movimiento, se aloja el conjunto de valores y creencias alrededor de los cuales se teje la pertenencia a la sociedad.

Los diferentes sentidos acerca de la inclusión educativa evidencian identidades en disputa debido a que ocupan campos que no son solamente campos teóricos o del discurso, sino que también son campos de práctica política. De ahí que, en las argumentaciones de las y los docentes acerca del sentido de la inclusión se pueden observar diferentes tipos de acción e intervención que comparten un campo de disputa ideológico, político y pedagógico, que supone diferentes posicionamientos y enfoques respecto de la educación escolarizada, de la enseñanza y el aprendizaje, de la producción de conocimiento pedagógico, del sentido de la participación, etc. Lo aludido advierte la trama de sentidos entrecruzados en el espacio institucional cotidiano manifestando que la enseñanza es también un problema político ya que la didáctica está vinculada a un proyecto político más general “acerca de la producción y circulación social del saber” (Terigi, 2007, pp.192-93) que, por acción u omisión, incluye el proyecto de sociedad que se aspira a construir. Consideramos que un aspecto importante para garantizar la inclusión educativa en contextos de encierro es contar con documentos oficiales que se enmarquen en la especificidad de la modalidad y deje de ser un espacio vacante dentro del sistema educativo.

Ahora bien, en la coexistencia de las diversas racionalidades que conviven en la escuela, a veces en forma contradictoria, y las propiedades de los discursos de los protagonistas de las instituciones escolares se observa que prevalecen, por un lado, imaginarios que dan lugar al sostenimiento de las jerarquías y, por otro lado, a la impronta democratizadora. El posicionamiento político e ideológico que las y los docentes tienen acerca de la educación y la sociedad en general también se expresan en los enfoques pedagógicos con el que llevan adelante sus prácticas profesionales. En consiguiente, observamos que las y los docentes, por un lado, adscriben sus identidades a un modelo de educación con un patrón liberal en el que prevalece la idea de sujeto deficitario al que le falta “algo”, y, por otro lado, se subraya la noción de sujeto al que lo asiste un derecho dando cuenta de distintos modelos societales. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser neutral, se convierte en un espacio político donde anidan lógicas que fomentan la perspectiva basada en la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia o la defensa de los derechos ciudadanos. Por lo tanto, más allá que estas concepciones no se encuentran en estado puro, observamos que prevalecen dos posicionamientos. Por un lado, encontramos al docente facilitador que trabaja con las potencialidades de los alumnos transformándose en un docente que acompaña y guía el desarrollo de capacidades individuales. Por otro lado, descubrimos al docente emancipador que adscribe sus prácticas con un horizonte pedagógico donde, más allá

de la consideración de la diversidad de su alumnado, entiende a la educación como derecho social que va en línea con la restitución de “lo común”.

A través de los relatos de las y los docentes acerca de sus prácticas en el ámbito áulico dentro del contexto carcelario, intentamos desentrañar las motivaciones que las/los mismos tienen en términos tanto, de expectativas como de posibilidades prácticas, con respecto a la puesta en acto de las políticas educativas en la escuela. Consideramos que la movilización de los significados que se da en la interacción social se produce a partir de motivos que la orientan vinculados a la organización social del sentido a partir de una trama de significaciones, articuladas e interpeladas por convenciones arraigadas en imaginarios sociales acerca del sentido de educar.

En paralelo construimos esquemas de pensamiento que nos permitieron posicionar al docente en tanto sujeto capaz de tomar decisiones que lo conduzcan a generar estrategias de poder que posibiliten un cambio ya sea inmediato (por ejemplo en una clase en particular) o una transformación que abra la posibilidad o perspectiva de producir cambios de mayor amplitud, mediante el acto de asumir roles que posibiliten garantizar el derecho a la educación de los estudiantes jóvenes y adultos y adultos mayores privados de su libertad, en vez de circunscribirse a reproducir efectos que no van en línea con la democratización de la educación, lo cual supone todo un desafío y a la vez una reivindicación absolutamente legítima del campo profesional. Desde esta perspectiva de análisis, la escuela deja de ser neutral, identificándose como un espacio político en el que se contraponen distintos modelos societales en los que anidan lógicas contrapuestas donde se fomenta la perspectiva basada en la idea de poblaciones carentes que demandan sólo asistencia o la defensa de los derechos ciudadanos en su integridad.

De la investigación deviene que algunas/os docentes seleccionan los contenidos del currículum enfatizando lo utilitario en función de lo que entienden que son las “necesidades de sus alumnos”, y otras/os seleccionan los contenidos pensando que otorgar mediante sus prácticas el enriquecimiento del propio capital cultural de los alumnos de la mano del acceso al conocimiento socialmente reconocido como válido. Concebir la educación como proceso y práctica social, va en línea con la problematización de la cuestión curricular con la finalidad de complejizar la idea distributiva del conocimiento. Esta opción mencionada brinda la posibilidad que, mediante la gestión curricular, encarada desde la perspectiva de la justicia curricular, propicie la capacidad de las personas de comprender el mundo en el que viven y actuar sobre él, sin estigmatizar con representaciones que le quiten calidad a la educación en contextos de encierro. De esta forma, podremos avanzar en la promoción de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades más plurales. De ahí que enfatizamos que la corriente principal del currículum debe ser revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo a los menos favorecidos. Consideramos que aprender lo mismo no es sinónimo de inclusión; no se satisface con estrategias pedagógicas diversificadas que permitan que sujetos diferentes aprendan los mismos contenidos. La escuela tiene que respetar las diversidades garantizando una

cultura común, que debe estar en constante revisión para alojar a todos los sujetos. Esto implica una oferta académica que presupone a los estudiantes como sujetos de derecho a la educación, a quienes el Estado debe garantizar la permanencia, los aprendizajes y la promoción. Al respecto, Connell (1993) al considerar la justicia en educación conjuntamente con el tema del curriculum propone tres principios: 1-Cambiar de punto de partida para encarnar los intereses de las personas menos favorecidas reconociendo la variedad de desigualdades (género, clase, raza, etnia). 2-Elaborar un “currículum inclusivo” que incluya y valore experiencias sociales diversas y desde diferentes puntos de vista y 3-. Pensar los criterios de ciudadanía participativa y de contrahegemonía juntos, advirtiendo el carácter histórico de las estructuras sociales que producen desigualdad.

Más allá de nuestras orientaciones étnicas, de género, físicas, intereses, gustos, etcétera, debemos recuperar lo común con el objetivo de no olvidar el horizonte de lo humano. En consonancia con lo que venimos mencionando, consideramos que no es fin de esta investigación cuestionar al docente en su hacer profesional sino develar aspectos estructurales del proceso de educación en contexto de encierro que condicionan y orientan las prácticas áulicas incidiendo negativamente en los objetivos de la labor de docentes que hacen grandes esfuerzos por educar en el complejo entramado carcelario.

La intencionalidad que contiene el presente escrito implica adicionar aportes a los estudios sobre educación de jóvenes y adultos en contexto de encierro y constituir las bases de nuevos problemas de investigación, para analizar el entramado de lo social, las relaciones de poder y la constitución de los espacios hegemónicos con la potencia de la profundidad de los sentidos y relaciones contextualizadas. Para ello, argumentamos la importancia de comprender las lógicas de percepción y construcción de visiones del mundo que subyacen a la conformación de las políticas públicas educativas y la puesta en acción de las mismas por los distintos actores del campo educativo vinculados a la educación en contextos de encierro, donde se entrecruzan discursos y prácticas, prescripciones normativas y dinámicas institucionales, dando realidad a “la inclusión educativa” desde sus tensiones, contradicciones y realizaciones donde entra en juego la gestión escolar, atravesada por las tensiones con el sistema penitenciario.

Ahora bien, a partir del análisis de la información se evidencian una serie de aspectos que parecen actuar como obstáculos para sostener el proyecto institucional. Los mismos son enumerados a continuación:

1-Las condiciones institucionales no proporcionan espacios físicos para compartir experiencias y dialogar sobre los problemas que se presentan. La infraestructura escolar debido a su espacio insuficiente, imprime limitaciones a los encuentros presenciales con fines pedagógicos y de convivencia escolar. Las y los docentes mencionan varias situaciones acontecidas en el aula y fuera de ella que requieren la necesidad de intercambiar posiciones y conformar acuerdos. Se advierte que frente a las múltiples situaciones que se presentan en el contexto, para muchas de ellas no hay saberes sistematizados que estén disponibles. Por lo tanto, las y los docentes generan respuestas desde sus recorridos profesionales y desde los saberes conformados a partir de la

experiencia. Asimismo, sería importante que la organización del personal docente, la estructura de las clases, su contenido y la lógica arquitectónica del espacio donde se desarrollan esté diseñada en función del objetivo educativo y no del objetivo penitenciario

2-Las condiciones de la organización escolar, especialmente la asignación de cargos por hora cátedra también influyen en la ausencia de espacios colectivos de encuentro de trabajo evidenciando que la modalidad de nombramiento obstaculiza la posibilidad de organización e intercambio dentro de la escuela para articular proyectos de enseñanza que favorezcan aprendizajes que desafíen los destinos que se presentan como inevitables.

3-El tiempo áulico se evidencia como un problema central. La discontinuidad en la asistencia sumada a la heterogeneidad de edades y la diversidad de trayectorias educativas y escolares, hacen que muchas veces se haga dificultoso sostener el encuadre de la clase. La homogeneización fue la condición y ahí aparece el problema, no se evidencian metodologías con variaciones y en este fuerte rasgo de instrucción consideramos que se encuentra uno de los tantos aspectos vinculados al fracaso escolar. Se necesitan estructuras de apoyo de conocimiento profesional que permitan brindar soluciones diversificadas frente a esta problemática. El ausentismo de los estudiantes enfrenta a la escuela con una problemática central: la dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción y una discontinuidad de las experiencias de los aprendizajes. Hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto, y en general esto no se compensa con trabajo extraclase. Sostenemos que el cronosistema incide en la organización escolar, no permite trabajar de manera diferenciada en los momentos que cada sujeto lo requeriría, sumado a que las y los docentes están formados de manera estándar y cuando hay alumnos con otros modos de participar no saben bien qué hacer, qué se hace con el alumno que viene intermitentemente. Observamos que, más allá de los esfuerzos de la conducción del equipo directivo por flexibilizar algunos aspectos de la dinámica escolar, las condiciones de la escolarización, debido a la rigidez del sistema escolar, inciden negativamente en la continuidad de las trayectorias escolares de los sujetos privados de su libertad. Consideramos de importancia el acto de interrogar las condiciones de la escolarización, esto implica redefinir el riesgo educativo y discutir la sobreedad. El problema es la edad de los sujetos con referencia a las expectativas del sistema. Sostenemos la importancia del desequitamiento de la sobreedad que sanciona a los sujetos, coincidimos con Rodríguez, (1996) y Brusilovsky (2006) que designarlos con la categoría “adultos” constituye un eufemismo que deja oculto el origen social de las y los estudiantes que asisten.

4- Ausencia de claridad respecto a qué se considera logro de la escuela atravesada por la problemática de los traslados y el ausentismo de los estudiantes: en varios relatos de las y los docentes se advierte la pregunta ¿retener o garantizar el aprendizaje?, vinculada con la preocupación por acreditar. Consideramos que esto entra en el campo de las

políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de las trayectorias educativas complejas dentro del contexto aludido, sino también acumular el conocimiento que se requiere y transmitirlo de modo tal de facilitarle a las y los docentes, por vías formales, conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico. El desafío parece ser que las propuestas dejen de ser consideradas como compensatorias y se formulen y desarrollen en el marco de proyectos vinculados a la enseñanza de manera más abarcativa e integral, que articulen una serie de acciones relevantes para que los alumnos aprendan mejor o recuperen sus aprendizajes, y que incluyan la enseñanza democrática. En este sentido, así como el equipo de docentes fue instituyendo algunas estrategias de índole reflexivo posibilitando algunas modificaciones en sus prácticas que inciden en la organización institucional, queda abierto el debate para valorar qué saberes docentes relacionados con los campos de conocimientos se ponen en juego en las aulas, qué políticas educativas han contribuido a ese cúmulo de saber y cuáles son las que se deberían implementar para que el problema de la enseñanza se asuma como un problema político.

5.El carácter desordenado y complejo de la política educativa en contextos de encierro. Hay premura de información que brinde un encuadre claro sobre el abordaje curricular y pedagógico como también la formulación de distintas normativas orientadas al contexto brindando propuestas que aborden su complejidad. Se advierte que muchas/os docentes se encuentran limitados por los saberes disponibles actualmente para recurrir a otras modalidades de enseñanza que no sean las monocrónicas. De este modo, van intentando dar respuestas de manera práctica a situaciones concretas a medida que van surgiendo. Seguramente, hay nuevos saberes que se crean en la práctica y que pueden dar cuenta de otras modalidades de aprendizajes distintas del monocrónico, pero en tanto que los nuevos saberes no son sistematizables, generalizables ni comunicables, se circunscriben a la experiencia individual o institucional. Se advierte, a partir de los relatos de muchas/os docentes la necesidad de generar condiciones didácticas específicas, repensar la selección y secuenciación de contenidos y reorganizar la gestión de las clases que favorezcan el progreso y la profundización de cierto tipo de saberes y prácticas, así como el simultáneo empoderamiento intelectual progresivo de los estudiantes. Esto hace que muchas veces quede interrumpida la posibilidad de armar el juego didáctico (Sensevy, 2007), que supone: “recuperar lo que los alumnos hacen para relanzarlo y discutir sobre esa base. Y es ahí donde el docente esquematiza, argumenta, presenta de una manera o de otra. Es ahí donde se teje la relación con el saber: en los intercambios y en las acciones que ponen en juego los docentes en el aula” (Sadovsky, 2020). En síntesis, las y los docentes asumen la vulnerabilidad del estudiante, y trabajan con ella en el aula, a pesar que la legislación no llega a dar respuesta e incorporar esta situación que termina quedando invisibilizada.

6.Se advierten canales informales de comunicación a través de los cuales el equipo directivo y el cuerpo docente y los preceptores intercambian información útil para el desenvolvimiento de la vida escolar cotidiana que enlaza temáticas que van desde la

llegada de documentos oficiales hasta problemáticas que se generan dentro del establecimiento punitivo y afectan a los estudiantes.

7. Se observa que frente a las particularidades del contexto sería importante poder garantizar la continuidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes, montando una estructura con instancias de apoyo que garanticen el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta estructura podría ser pensada entre diversos actores del sistema educativo con el objetivo de aportar ideas y generar acuerdos que favorezcan la educación democrática. La pandemia demostró que la posibilidad de la virtualidad fue una instancia facilitadora para el encuentro del equipo directivo y las y los docentes, pero para los alumnos dejó en evidencia y profundizó la exclusión y vulnerabilidad en que se encuentran.

8- La gestión educativa en las cárceles da cuenta de una importante fragmentación de raíz de las diversas dependencias a nivel educativo (Educación de Jóvenes y Adultos, Formación Profesional, Educación Básica o Primaria, Educación de Nivel Medio, Nivel Inicial, Educación Especial), así como órganos de gobierno involucrados (Desarrollo Social, Justicia, Salud, Cultura, en el nivel nacional y provincial). Esta suerte de “desmembramiento” a la hora de atender una problemática específica y concreta, pero altamente compleja, se traduce en las dificultades para mejorar la cobertura educativa en un contexto donde las y los alumnos/os registran trayectorias educativas breves e inconclusas. El desafío implica el esfuerzo de trabajar de modo articulado intersectorial, interministerial, interjurisdiccional e intra ministerialmente en forma continua y sistemática con los Ministerios de Educación de las jurisdicciones, con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y otros ministerios nacionales, así como con distintas áreas y dependencias del Ministerio de Educación.

A pesar de estos esfuerzos y del aparente cambio de paradigma aún no parece haberse consolidado una propuesta alternativa viable capaz de poner en marcha políticas de atención a grandes masas de población con rezago educativo. Una reflexión sugerente refiere a las posibilidades de desarrollar investigaciones empíricas que permitan reconstruir experiencias democratizadoras que rompan con el paradigma compensatorio y habiliten a pensar en prácticas y políticas superadoras donde se garantice que la corriente principal del currículum contemple los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo a los menos favorecidos.

Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre la complejidad del problema que debe ser atendido y el saber acumulado en el campo educativo. Urge aportes de investigaciones que problematicen los discursos estatales y la configuración de las formas de pensar los procesos educativos. Bajo esas condiciones, el desafío principal es para las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática en contextos de encierro sino también acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico.

Para finalizar queremos afirmar que no hay una única manera de describir o analizar la política pública. Dependen de las preguntas que deseamos responder, de igual manera nuestras narrativas de cómo funciona la política pública deben ser adaptadas a los aspectos particulares de la misma que deseamos poner de relieve o analizar. Nosotros sostenemos la importancia de tomar como universo empírico a los CENS en tanto representa un aporte para la profundización teórica e histórica de la problemática pedagógica general y sus sentidos no pueden ser pensados independientemente de la problemática del conjunto del sistema escolar. Nos parece central la tensión entre inclusión y calidad. ¿Cómo puede el Estado y sus instituciones desplegar políticas inclusivas de aquellos sujetos que por la razón que sea, han quedado fuera del reparto de determinados bienes o de determinadas posibilidades? ¿Cómo pensamos políticas orientadas por el derecho sin perder de vista que todas las personas además de iguales somos diferentes, y como pensamos políticas orientadas por la idea de inclusión sin dejar de pensar que todas las personas somos además de diferentes, iguales? Consideramos que este es el problema y la tensión que la escuela en contextos de encierro debe resolver.

Bibliografía

- Abramovich, V y Pautassi, L (2006), "Dilemas actuales en la resolución de la pobreza. El aporte del enfoque de derechos", documento presentado en el Seminario "Los Derechos Humanos y las Políticas Públicas para Enfrentar la Pobreza y la Desigualdad", UNESCO, Secretaría de Derechos Humanos, Universidad Nacional Tres de Febrero, Buenos Aires
- Ball, S (1989) La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. México: Paidós. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. The Australian Journal of Education Studies, 13(2), 10-17
- Ball, S. J., y Goodson, I. (1985). "Understanding teachers: concepts and contexts". En Teachers' lives and careers. Ball, S. J. y Goodson, I. (eds.), pp. 1-26. London: The Falmer Press.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). How schools do policy, policy enactments in secondary schools. Abingdon, UK: Routledge.
- Bourdieu, P, y Passeron, J C (1967) "La comparabilité des systèmes d'enseignement", en Mouton (ed.). Education, Développement et Démocratie. Paris: Cahiers du Centre de Sociologie Européenne. (1970) La reproduction. Paris: Les éditions de Minuit
- Brusilovsky, S y Cabrera , M E. (2005) Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. Convergencia [online]. 2005, vol.12, n.38, pp.277-311. ISSN 2448-5799.
- Connell, (1993). Escuelas y justicia social. Madrid. Morata
- García Linera, Á. (2010) "La construcción del Estado". Conferencia Magistral en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 8 de abril.

- Giovine, R. y Martignoni (2012). El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas. Bernal, Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Gramsci, A. (1986). El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce. México: Juan Pablos Editor
- Gutiérrez, P. (2012) El proceso penal juvenil en la provincia de Buenos Aires. Las medidas de coerción y sus alternativas, Editores del puerto, Buenos Aires.
- Morris, N. (2009), El futuro de las prisiones, Siglo XIX: México
- Paroncini, A L (2014) "Cuando se invisibilizan los muros..." La escuela como posibilidad de libertad en el encierro: Un estudio sobre la construcción de representaciones sociales de la escuela en el contexto carcelario. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1026/te.1026.pdf>
- Rodríguez Alzueta, E (2015); Temor y control: la gestión de la inseguridad como forma de gobierno. Futuro Anterior, Bs. As.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012). "La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista", enfoques epistemológicos en el abordaje de los objetos de estudio de la política educativa - 124 - Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 20, <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/988>
- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. Pensar la educación en tiempos de pandemia II: experiencias y problemáticas en Iberoamérica / Inés Dussel... [et al.]; compilado por Inés Dussel; Patricia Ferrante; Darío Pulfer - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 7)
- Sadovsky, P. y Lerner, D. (coord.) (2006) ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Investigaciones Educativas, Informe de Investigación.
- Terigi, F (2007). "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela y Baquero, Ricardo (comps.), Lo escolar y sus formas, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

