



Universidad
Nacional
de Quilmes

Departamento en Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Informe final de Práctica Profesional Supervisada

**“La situación educativa en contextos de encierro: un camino hacia la
emancipación”**

Estudiante: Riquero, Victoria.

Tutor: Lic. Daniel Carceglia

Docente del taller de PPS: Mg. Juana Yasnikowski

Organismo público: Instituto de menores Almafuerte, Melchor Romero, La Plata, Buenos Aires

Instructor del organismo: Martín Mollo

Diciembre, 2018

Índice:

1. Introducción	2
1.1- Marco teórico.....	4
1.2- Marco normativo.....	10
2. Metodología	12
3. Descripción del organismo	14
4. Análisis de información y reflexiones del área	17
5. Lineamientos propuestos	21
6. Conclusiones	25
7. Referencias bibliográficas	26
8. Anexo I	29
9. Anexo II Plan de trabajo	33

“Entrar a una cárcel es traspasar muros y enfrentar rejas y candados, sí; pero sobre todo es enfrentarse y abrir los supuestos y conceptos cristalizados, naturalizados en nuestras prácticas cotidianas” (Frejtman; Herrera, 2010,p.17).

1. Introducción

Este informe tiene como principal objetivo fortalecer la práctica pedagógica del Taller de Cine que se realiza en el Instituto de Menores Almafuerde, ubicado en la localidad de Melchor Romero, La Plata, Buenos Aires, República Argentina. Para ello, se realizaron observaciones no participativas en seis de las ocho clases que llevaron a cabo los practicantes del Profesorado en Artes Audiovisuales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Con el fin último de elaborar propuestas que aporten pedagógica y didácticamente a las prácticas educativas que los y las estudiantes del profesorado de la UNLP llevan adelante, se realizó un arduo trabajo de investigación respecto a otras experiencias educativas en contextos de encierro. Por eso se hace referencia a teorías vinculadas a los derechos humanos, a la educación popular, así como también respecto a las normativas jurídicas que rigen en la actualidad para aquellos menores que se encuentran en conflicto con la ley.

Este informe fue redactado en un contexto socio político complejo, en el marco de un gobierno de corte neoliberal que desde fines del 2017 realiza un fuerte desfinanciamiento al Ministerio de Educación a nivel nacional y al de Desarrollo Social a nivel provincial, siendo este último el que afecta directamente al Instituto de menores en cuestión¹. Dentro de este último Ministerio se encuentra el Organismo Provincial de la Niñez y Adolescencia que tiene a su cargo los centros de alojamiento de jóvenes en el territorio bonaerense, los de

¹ Se puede corroborar en el informe de Infancia en Deuda, en línea en <http://infanciaendeuda.org/infancia-en-deuda-denuncia-recortes-en-el-presupuesto-2019-destinado-a-infancia-y-pide-al-congreso-aumentar-las-partidas/> ; y también ver el artículo publicado <https://www.diariocontexto.com.ar/2018/11/01/presupuesto-2019-advierten-por-los-severos-recortes-para-ninez-y-adolescencia/> . Última consulta: Noviembre, 2018.

Recepción, los Cerrados (de privación de libertad) y de Contención (semi-libertad), que albergan a más de la mitad de la población nacional de jóvenes en conflicto con la ley.²

En relación a esto, resulta importante conocer ciertos datos para contextualizar el informe y pensar la situación carcelaria en la Argentina actual³:

La contabilización de la población carcelaria del año 2017 muestra un resultado de 85.283 internos. Es decir que 194 de cada 100.000 habitantes están privados de su libertad (el 0,002% de la población).

Según los resultados del mismo año, hay un total de 301 unidades de detención mientras que las jurisdicciones que más cárceles tienen le corresponden al Sistema penitenciario Federal (32) y al de la Provincia de Buenos Aires (54)⁴. Los resultados relativos a la cantidad de internos a nivel nacional han aumentado respecto a lo que demuestra el informe de la SNEEP del año anterior. Estos resultados en aumento no son propios de estos dos años. Analizando los datos se puede observar que este crecimiento data desde la década del '90, con la apertura de cientos de cárceles a lo largo y a la ancho del país.

La investigación y el marco teórico en el que se enmarca este trabajo desarrollará a continuación cuatro ejes de reflexión:

- pensar y hacer la educación en *instituciones* de encierro;
- *obstáculos* y dificultades en el ejercicio educativo en estos espacios;
- ¿es la educación en estos contextos privilegio o un *derecho*?; y
- la identidad de educador/a y el educando/a en clave de *Educación Popular*.

² Fuente:

https://www.gba.gob.ar/desarrollosocial/noticias/20_millones_de_pesos_para_institutos_de_menores_bonaerenses. Última consulta: Noviembre, 2018.

³ Estos datos no incluyen los centros de alojamiento que le corresponden al Organismo bonaerense antes nombrado.

⁴ Los datos corresponden al SNEEP

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/presentacion_informe_ejecutivo_sneep_2017.pdf. Última consulta: Noviembre, 2018

1.1 Marco teórico

La colección “Pensar y hacer educación en contextos de encierro” publicada en 2010 por el Ministerio de Educación de la Nación fue elaborada con la finalidad de problematizar el derecho a la educación de los sujetos privados de su libertad en relación con la modificación de la Ley de Educación Nacional del año 2006, que incluye esta modalidad dentro del sistema educativo argentino. La colección se produce en un marco político administrativo bajo el impulso de la resolución 58 del Consejo Federal de Educación del año 2008, que aprueba la primera Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro⁵. Allí, Fretjman y Herrera (2011) explican el rol del/la educador/a popular, sus prácticas cotidianas y las del/la educando/a, la construcción de conocimiento y el momento del aprendizaje-enseñanza; y, además, aseguran que *“una cosa es leer a Foucault y su descripción sobre los efectos del aparato disciplinario en los cuerpos, o leer sobre el panóptico de Bentham, pero otra cosa muy diferente es vivirlo como educadores. Estas ideas y conceptos conviven con nosotros impregnando nuestros modos de ver, sentir y hacer en el mundo”* (Florio, A., 2011, p.14).

Pensar la institución carcelaria y dentro de ella la tarea educativa es, en términos de Goffmann (2001), pensar en *instituciones totales*. En ambas, la educativa y la penitenciaria, existen relaciones de poder que van transformándose en concordancia con los cambios del contexto social, político, económico y cultural. Entenderemos aquí por *poder* “*las relaciones de fuerza fundamentalmente móviles, desiguales, siempre locales, que se producen a cada instante*” (Foucault, M., 1983, p.48.), y partimos de este enfoque para pensar las dinámicas de poder al interior de ambas instituciones. En este sentido, y con relación a la cárcel, se entiende a la circulación del poder en términos de jerarquía vinculado a la ocupación de espacios y al acceso a ciertos beneficios que pueden obtenerse allí dentro.

La concepción de la educación en tanto derecho humano fundamental hace de este análisis una perspectiva particular que queremos poner en tensión con la noción de “*beneficio*”.

⁵ Ver más en: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/RCFE_5808anexo1.pdf. Última consulta: Noviembre, 2018

Vale aclarar aquí que no se hace referencia al beneficio que el sujeto puede obtener dentro de la institución de encierro (como puede ser la reducción de su condena), sino a la perspectiva teórica que entiende el acceso a la educación como un *privilegio*, atendida a un cierto *merecimiento* por su conducta, y fundamentalmente la pérdida de este *beneficio* si se identifica una inconducta. Así, el derecho a la educación como camino hacia el *desarrollo integral*⁶ del sujeto privado de su libertad se diferencia del acceso (o no) a la educación “según el comportamiento” que el interno tenga, o lo que se interprete del mismo.

En relación a lo recién expuesto, los autores Scarfó, F. J., y Zapata, N. R. (2014) analizan los obstáculos que generalmente se dan en el cumplimiento del derecho a la educación en las cárceles argentinas y aseguran que para eso es necesario crear nuevos indicadores específicos que se correspondan con los criterios de realización del derecho. Para ello, plantean el criterio de las *4-Aes*⁷ de las que se eligieron 2 (dos), que desarrollan: el rol del Estado como garante de la enseñanza pública y la disponibilidad de la misma (primera A); y el lugar de la Educación en Derechos Humanos (EDH en adelante) en la definición de contenidos y métodos (segunda A). Estas *2-Aes* son los criterios de: *asequibilidad* y *aceptabilidad*.

En cuanto al primero de ellos, la *asequibilidad*, los autores reconocen la dificultad que la constante superposición de ofertas educativas produce, desconcertando a los estudiantes a la hora de elegir, e impidiendo la complementariedad de las distintas disciplinas que se desarrollan en una institución de encierro. La continuidad y permanencia en los estudios es otro obstáculo que se identifica, y la vinculan con la concepción del ejercicio educativo como un beneficio para el interno. Es así que, ante cuestiones como traslados a otras unidades (o inclusive dentro del mismo penal) los conflictos entre internos o el “mal comportamiento” funcionan como excusas para el Servicio Penitenciario a la hora de

⁶ Varios autores escribieron acerca del desarrollo integral del sujeto vinculado al proceso educativo. En este caso, utilizamos la concepción de Scarfó, F. y Zapata, N. en *Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles* (2014)

⁷ Propuesta por Katherine Tomasevski (2003) en “Contenido y vigencia del derecho a la educación”, *Cuadernos Pedagógicos*, IIDH, San José de Costa Rica. Las 4-Aes son: *accesibilidad* (acceso, permanencia y egreso del sistema educativo); *asequibilidad* (gratuidad de la enseñanza, infraestructura adecuada y formación docente: “la educación disponible”); *adaptabilidad* (la educación en transformación a la par de las necesidades sociales que contribuyan a superar las desigualdades) y *aceptabilidad* (contenidos y métodos relevantes éticamente, culturalmente apropiados, de calidad y consecuentes con la EDH)

permitirle al/la estudiante que acuda o no a su clase (*se continuará ampliando este tema más adelante*).

Otros dos obstáculos importantes son la falta de articulación con el medio externo: esto es la ausencia de información pública, confiable y actualizada respecto a la oferta educativa; y los distintos espacios y programas de estudios que existen en las instituciones de encierro. Y, por otro lado, la existencia de herramientas desactualizadas: desde bibliotecas con libros y textos antiguos hasta la falta de elementos tecnológicos digitales; su uso limitado por razones de operatividad y/o por no contar con suficiente personal capacitado.

El criterio de *aceptabilidad* resulta imprescindible a la hora de pensar obstáculos y dificultades en el ejercicio de la educación en contextos de encierro punitivo para las posteriores propuestas y objetivos de este informe. Cómo se concibe y entiende a la educación en ámbitos de encierro es un punto clave, ya que de esa perspectiva dependerá el modo de ejecutar y llevar adelante las propuestas educativas.

Para comenzar a desarrollar este criterio, los autores mencionados citan las teorías criminológicas de principio de siglo XIX y XX para las que el trabajo forzado, la religión y la educación son los dispositivos claves de control y disciplinamiento, es decir, una tecnología para la *ocupación provechosa del tiempo*” que excluye la noción de educación como derecho humano, innegable, como herramienta transformadora para el desenvolvimiento del sujeto no solo en el ámbito educativo sino en todos los ámbitos de socialización de su vida, es decir para lo que se entiende como desarrollo integral del sujeto (Scarfó, F. y Zapata, N., 2014); asumiendo la educación como una herramienta de domesticación y normalización de las conductas (en esta concepción) *desviadas*.

Desde estas teorías, surgidas hace más de un siglo, se proponen los conceptos como “rehabilitar”, “resocializar”, “reinsertar” (que son solo algunos de los “re” que utiliza el Sistema Penitenciario) al asociar a la educación con un tratamiento terapéutico, cual una *cura* para una *enfermedad*. Esto implica que la educación es concebida como una “*mercancía de cambio por buena o mala conducta*” (Scarfó, F. y Zapata, N., 2014) la cual, al perder su carácter de derecho humano, no se puede judicializar, implicando el rol del Estado como ente pasivo frente a la garantía de su goce efectivo.

Otro de los obstáculos relacionado al criterio de *aceptabilidad* es la escasa representatividad y participación de los/las educandos/as en espacios de debate para seleccionar contenidos y estrategias educativas. Para desarrollar este aspecto los autores citan la propuesta de Katerine Tomasevski (2003) quien afirma que, en todas las áreas y modalidades educativas, el educando (incluye aquí el privado y el no privado de su libertad) es escasamente escuchado, lo que conlleva la imposibilidad de opinar respecto de lo que desearía estudiar, conocer, y fundamentalmente, de cómo hacerlo. La necesidad de una mayor escucha a los educandos es un aspecto que se observó durante la práctica y para la que también se propondrán algunos lineamientos de acción.

El siguiente obstáculo, referido también a la *accesibilidad*, es la falta de EDH en los ámbitos de encierro. La educación de adultos se suele pensar como una capacitación “*sin medir el impacto en términos de empoderamiento y apropiación de la dignidad, de la autonomía por parte de los estudiantes*” (Scarfó, F. J., y Zapata, N. R. 2014). La EDH debería ser central en los programas curriculares que se desarrollan en estos contextos, fundamentalmente para prevenir las violaciones de derechos intra y extramuros, para mejorar sus vivencias y convivencia, de un modo respetuoso, con sus compañeros/as de clase y de encierro, y para sostener contra toda evidencia externa en un sistema opresivo que la persona *sigue siendo* sujeto de derechos (aún cuando su situación en contexto de encierro relativiza alguno de ellos).

Desde la EDH se hace foco en el aprendizaje de un entramado insustituible, indelegable, irrenunciable e inherente a la persona, que son sus derechos y que, por lo tanto, alcanzan una entidad jurídica. Así el/la detenido/a recorrerá un proceso de reconocimiento de sí mismo/a como *sujeto político y de derechos*, lo que le implica por un lado ser responsable de sus actos en comunidad, al tiempo que es una persona que tiene y puede reclamar sus derechos. De esta manera el acceso a la EDH es clave puedan acceder a otros derechos, que les fueron negados o sesgados previo encierro y, probablemente, durante el encierro.

En términos generales la educación brindada en contextos de encierro no tiene una perspectiva de género, y esto configura otro obstáculo respecto al criterio de *aceptabilidad*. Es decir, no existe una perspectiva teórico-metodológica que contemple la diversidad sexual en términos binarios, o no binarios. La discriminación de las personas transexuales,

el problema de las minorías, entre otros tantos temas no son abordados desde el ámbito educativo. El derecho a la elección sexual no forma parte del programa educativo, que no se problematiza y que por ende no brinda un espacio de reflexión acerca del mismo entre y para los educandos/as.

La construcción de identidad del sujeto privado de su libertad se vincula con los lineamientos de Gallego, M., Canavello, S. y Cerrito, I. (2010) que destacan la magnitud que tiene para éste el hecho de transitar un proceso (total o parcial) educativo. Desde esta perspectiva, la educación es una herramienta de transición orientada a la transformación de los estereotipos sociales y culturales que hacen del sujeto privado de su libertad una persona con antecedentes que no le permiten “*re-insertarse*” a una sociedad donde, probablemente, nunca estuvo inserto.

Las autoras afirman que quienes son privados de la educación como un derecho dentro de la institución carcelaria no logran escapar los rótulos que les genera la prisión. Esto marca la diferencia entre *estar preso* y *ser preso*⁸, ya que, de este último modo, se fija la identidad a partir del hecho delictivo, privando al sujeto, tal como se dijo, de acceder al ejercicio de otros tantos derechos que la educación le permitiría conocer y ejercer, en el mejor de los casos.

Poner en tensión la noción de *estar preso* con la de *ser preso* tiene como propósito la reflexión en torno a la concepción que, extramuros, se le asigna al sujeto, así como la que, intramuros, se le asigna al mismo desde la institución carcelaria y/o educativa. Freire, P. (2004) asegura que la tarea educativa no debe ponerse en práctica sin que el educador reflexione, previo al ejercicio de la misma, acerca de la concepción que tiene del educando así como de sí mismo. La *inconclusión del ser* permite esa búsqueda esperanzadora que naturalmente tiene el hombre y la mujer luego de “*dar el salto*” a través del lenguaje, y así comprenderse como seres *interminados* (Freire, P. 2004). Pensar al hombre y a la mujer como seres históricos, en proceso de desarrollo, es pensar en la *identidad* del sujeto que cumple el rol de educador o de educando que, al saberse inacabado “*entra en un*

⁸ La diferencia entre ser y estar, por otro lado, enraiza y une la mirada de este trabajo con las afirmaciones de Paulo Freire relacionadas con la *inacababilidad* de los sujetos y, entonces, su posibilidad de cambio (siempre es un estar, y no un ser)

permanente proceso de búsqueda del conocimiento”. Este proceso de búsqueda, para el autor, ocurre de la mano de la esperanza. Se piensa que para el caso de los estudiantes internos en cuestión las experiencias de vida previas y durante el encierro tienden a desalentarlos y hacerlos descreídos de sus capacidades para transitar un proceso educativo, aspecto que vuelve un desafío aún mayor el de pensar y hacer educación en estos contextos.

Las concepciones identitarias que desde la institución carcelaria, como institución total, se tienen del interno estudiante pueden ser infinitas. Desarrollarlas todas no está dentro de los propósitos de este trabajo, sin embargo sí resulta clave explicitar que se tuvo en cuenta esta perspectiva teórica vinculada al *inacabamiento del ser* a la hora de analizar las prácticas educativas dictadas en el Instituto de Menores en cuestión.

Para finalizar se propone pensar en torno a los *elementos constitutivos de la situación educativa* (Freire, P. 2004), a fin de comprender la mirada pedagógica en la que se desarrollarán los análisis de las prácticas y las propuestas para futuras tareas.

La *presencia de un sujeto educador o educadora* con la tarea de enseñar es el primero de los elementos que se hace presente, seguido por el segundo elemento que es la presencia de los *educandos*. El tercer y cuarto elemento son el del *espacio pedagógico*, es decir el espacio donde se encuentran el educador y el educando; y el *tiempo pedagógico*, sobre el que cabe reflexionar al servicio de quién y de qué cosa está en juego en el escenario educativo. Por último, un elemento central son los contenidos curriculares, los elementos programáticos que el educador debe enseñar.

Desde el aspecto legal normativo la cárcel genera ordenamiento, así como también lo hace *“desde la producción de determinados saberes que operan a un nivel que va más allá de lo jurídico y que responde, asimismo, al orden de lo cultural”* (Gallego, M., Canavello, S. y Cerrito, I., 2010, p. 362). En relación al primer aspecto se realizó una ardua investigación que desarrollaremos en el primer apartado, haciendo una clasificación entre la normativa a nivel, provincial, nacional e internacional. Los avances en clave de políticas de derechos en los tres niveles fue de suma importancia para la constitución de un paradigma que comenzó a concebir al sujeto privado de su libertad, como un sujeto de derechos, que en caso de ser

menor de edad cuenta con ciertas garantías que tiene como objetivo el cuidado de su integridad en tanto niños o adolescentes.

Fundamentalmente, para el caso aquí analizado, es la normativa a nivel provincial (Provincia de Buenos Aires) la que mayor incidencia tiene. Y dentro de ella, el Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia.

1.2 Marco jurídico

Normativa Provincial (Provincia de Buenos Aires):

En Marzo de 2007 se promulgó la **Ley N°13.634**, que realiza considerables cambios en el tratamiento de la infancia en los organismos judiciales y administrativos de la Provincia de Buenos Aires. Complementaria de la **Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños (13.298/05)**, modifica la conformación del fuero familiar creando los juzgados de familia, recibiendo la competencia civil de los Tribunales de Menores y reconociendo como antesala de las problemáticas sociales la intervención de los servicios de promoción y protección que garantiza la ley recién nombrada.

Previo a esta normativa, la Ley de Patronato de Menores reguló la situación de los niños y niñas de la Provincia de Buenos Aires que tuvieran conflicto con la ley. La normativa de 2005 referida a la promoción y protección de los derechos del niño es transformadora en el procesamiento judicial y administrativo que transita el menor. En esos años se produjo gran cantidad de material que, con lenguaje accesible, explica y desarrolla las modificaciones en las normativas en pos de difundir las novedades respecto a los derechos y obligaciones de estos sujetos.

Normativa Nacional:

En materia normativa, en la realidad carcelaria de la Argentina se hace notable la incorporación de distintos instrumentos de derechos humanos a partir de la incorporación del Capítulo XII “*Educación en contextos de privación de libertad*” (artículos 55 al 59) a

la **Ley Nacional de Educación** (20.206/06); seguido de la aprobación de la Ley sobre “**Estímulo educativo en establecimientos penitenciarios**” (26.695/11) en la cual se sustituyen los artículos 133 a 142 del Capítulo VIII de la **Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad** (24.660/90). Sumado a esto, las provincias fueron incorporando en sus propias leyes de educación elementos vinculados a esta modalidad particular en ámbitos de encierro punitivo. (Scarfó y Zapata, 2013, p. 1).

En dichas normas se contempla la noción de educación pública, entendida como el ejercicio de un derecho humano que apunta al desarrollo y mejora de la calidad de vida, a formarse profesionalmente para acceder y disfrutar de aspectos que antes el sujeto social en cuestión no podía gozar. Así, las escuelas primarias y secundarias fueron extendiéndose en los distintos penales e institutos. Sumado a esto, se puede observar la apertura hacia organizaciones sociales, estudiantes y otros organismos públicos para que desarrollen actividades socioeducativas en contextos de encierro.

También el marco jurídico permitió la presencia sostenida de las diversas Universidades Nacionales con proyectos de Extensión ya que, en la mayoría de las jurisdicciones del país, la política educativa referida a la ejecución de la pena es gestionada por el Ministerio de Educación, aspecto incorporado en las Reglas Mínimas para el tratamiento de los Reclusos de Naciones Unidas (Alto Comisionado para los Derechos Humanos, 1977).

La ley de **Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad** (Ley 24.660, sancionada en Junio de 1996) incluye la educación dentro de los principios y modalidades básicas de la ejecución, marco normativo que permite el desarrollo de los niveles básicos educativos en los penales del país.

Para el análisis particular, en el caso del Instituto, se vuelve indispensable volver a nombrar a la norma jurídica que hace referencia a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Esta es la **Ley de Protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes** (Ley 26.061, 2005) en cuyas disposiciones generales otorga a órganos Administrativos de Protección de Derechos un financiamiento determinado y ciertas disposiciones complementarias. Así en su artículo Nro. 16 hace referencia a la gratuidad del derecho a la

educación, para luego en el Nro.17 y 18 hacer referencia a las niñas y adolescentes en situación de embarazo, privadas de su libertad.

Normativa internacional:

Por otro lado, las **Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (1985)** declaran acerca de la importancia de la formación del sujeto privado de su libertad cuando afirman que: “*Se fomentará la cooperación entre los ministerios y los departamentos para dar formación académica o, según proceda, profesional adecuada al menor que se encuentre confinado en un establecimiento penitenciario a fin de garantizar que al salir no se encuentre en desventaja en el plano de la educación*”. Esta normativa internacional fue indispensable en el cambio de paradigma respecto a los menores de edad privados de su libertad. A pesar de las resistencias que cada Estado Nacional pudo y puede tener acerca de esta, y de tantas otras que le siguieron, es indiscutible que sin la sanción de las mismas, casi ningún reglamento jurídico actual en la República Argentina se hubiese podido autorizar.

2. Metodología

El recurso metodológico más utilizado durante la práctica fueron las *Planillas de observación*. Su utilización fue consensuada con la directora de la Cátedra: Dra. Alicia Filpe⁹ y consiste en un protocolo de observación áulica que permite hacer un análisis específico, logrando visibilizar los aspectos que desde la Cátedra se consideran relevantes.

⁹ Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE, UNLP), especialista en Docencia Universitaria (UNMdP), Doctoranda en Artes (FBA, UNLP). Profesora Titular Ordinaria de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza para el Profesorado en Artes Audiovisuales (FBA, UNLP). Profesora Adjunta de Fundamentos de la Educación para el Profesorado en Psicología (FaHCE, UNLP). Docente Investigadora Categoría III en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación (categoría otorgada en año 2005, y en espera de resultados de la Categorización 2014, aún en proceso). Investigadora de IdIHCS/ FaHCE/ CONICET. Investigadora y Directora del Proyecto en curso B334 de IPEAL/ FBA/ UNLP (Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano). Posee numerosas publicaciones en libros, revistas académicas y actas de congreso nacionales e internacionales, con referato académico. Área de experticia: pedagogía, construcción de conocimiento profesional, curriculum universitario, formación de profesores, relaciones entre pedagogía y arte.

Uno de los objetivos de este protocolo es que, cuando el observador concorra al aula, lejos de realizar la observación como un “*recorte*” de la realidad, logre construir el registro a partir de un relevamiento de información y experiencias de los docentes, las autoridades, y todos los actores que sean necesarios para que, de este modo, la observación tenga un marco de “*información necesaria para despojar a las clases observadas del carácter a-histórico que se les termina adjudicando cuando se las analiza como secuencias puramente comunicacionales, que comienzan y terminan en lo que se pudo ver*” (Diker y Terigi, 1997). En concordancia con esa modalidad de observación, se realizó una charla, previa ejecución de la práctica, con los docentes-talleristas, mientras que todo lo relativo a la historia del Instituto fue recabado a través de distintos documentos escritos y audiovisuales, además de algunas entrevistas (que desarrollaremos más adelante) que permitieron un primer acercamiento con la realidad del Centro Cerrado Almafuerde.

La *observación no participante* está directamente vinculada con la idea de que el observador es “*como una mosca en la pared*”¹⁰ para observar las situaciones tal cual suceden, con su naturalidad y con la menor interferencia posible de su presencia (Woods, P., 1987). Esta fue la técnica utilizada durante todas las observaciones a las clases que se realizaron, sumada al registro elaborado en las planillas antes nombradas. Woods, P. (1987) asegura que, de este modo y en teoría, el investigador es ajeno a los procesos que observa; y la regularidad que se requiere para completar las planillas genera una responsabilidad con el papel que beneficia, en última instancia, al resultado que de los registros se obtiene. Uno de los riesgos de la observación participante es que el investigador se *sobreidentifique* con los puntos de vista de la población observada, al punto tal de hacerlos prevalecer sobre la propia perspectiva.

La metodología utilizada para recolectar información acerca de los estudiantes internos fue la del relato de los y las talleristas que, a partir de distintas charlas informales durante los viajes, camino al Centro Cerrado, fueron haciendo explícita su perspectiva respecto a la dinámica del grupo de estudiantes con quienes comenzaban a trabajar, la relación entre ellos y las concepciones acerca de cada uno en particular.

¹⁰ Imagen utilizada con frecuencia por la directora de la Cátedra.

Por otro lado, se utilizó lo que Corbetta, P. (2007) denomina como instrumento no estandarizado, la *entrevista*, para conocer los pareceres del Coordinador del área de Educación y del Subdirector del Centro Cerrado. La entrevista se caracteriza por ser un instrumento *abierto*, con distintos grados de flexibilidad y con capacidad de adaptación a los distintos contextos. Por ser moldeable a las diversas situaciones es que fue seleccionada, entonces, como metodología a utilizar con estos actores con los que podía o no concretarse un encuentro personal (y en caso de que sucedieran dichos encuentros, estos podían ser en un marco de las más variadas circunstancias por la misma dinámica de su labor, tiempos y responsabilidades en la Institución).

La *entrevista no estructurada* es aquella en la que el entrevistador busca hablar de ciertos temas pero en donde no hay formulación preestablecida de las preguntas. El contenido del diálogo varía en el momento y “*el entrevistador deja que el entrevistado desarrolle su visión del asunto y mantenga la iniciativa de la conversación, limitándose a animarlo o a incitar cuando toque temas que le parezcan interesantes*” (Corbetta, P. 2007). Este tipo de entrevista es la que se llevó adelante con el Coordinador del área de educación con quien el tema de base estaba establecido (la situación educativa en el Centro Cerrado) pero con el que surgieron distintos temas vinculados al Instituto; temas a los que se dió lugar ya que resultaron pertinentes, en términos de Corbetta, P. (2007), a pesar de no haber estado previstos. Esta entrevista se realizó en el marco de una charla informal, en paralelo al rodaje del cortometraje que los estudiantes y talleristas estaban filmando.

A diferencia de la entrevista no estructurada, se define como *entrevista estructurada* aquella en la que el entrevistador procura dejar hablar al entrevistado y las preguntas están previamente formuladas. Esta metodología es la se utilizó con el Subdirector del Instituto en pos de no perder el objetivo de estandarización de los resultados, es decir, “*recoger datos para describir también cuantitativamente una determinada situación social*” (Corbetta, P. 2007). Dicha entrevista se llevó adelante a través de un intercambio de correos electrónicos. Esta metodología permite hacer un análisis cuali y cuantitativo, aspecto que resultó pertinente por el tipo de información que se propuso conseguir (ver en Anexo I) y que es desarrollada en el próximo apartado.

3. Descripción del organismo

El Centro Cerrado Almafuerde

El espacio donde se realizó la práctica es el Centro Cerrado de Menores Almafuerde, conocido también como Instituto Almafuerde. El mismo funciona, casi ininterrumpidamente, desde la década de los '80, en la localidad de Melchor Romero, La Plata (Prov. de Buenos Aires, República Argentina).



Fuente: Google Maps

El edificio originalmente era una Unidad Penal valetudinaria (para adultos mayores) y, en esos años, el Área de Minoridad Provincial intercambió con el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB) el edificio donde ahora está la Unidad Penal N° 8 de mujeres (en la localidad de Los Hornos de La Plata). Allí se ubicaba el Instituto de Menores Estrada, y a cambio recibió el edificio donde, luego, se mudó al Instituto Almafuerde (siempre destinado para menores de edad). La estructura edilicia, sin embargo, era diferente a como es en la actualidad. Esa etapa del Almafuerde, asegura el actual Subdirector, finalizó en el año 1994, cuando fue cerrado a raíz de una denuncia por las condiciones de alojamiento.

El edificio fue reformado, se incorporó nuevo personal, se designó una nueva dirección y fue reabierto en el año 1996, ya denominado como Instituto de Máxima Seguridad Almafuerite. En una primera etapa, tuvo una fuerte impronta penitenciaria desarrollada por su primer director (quien duró unos pocos meses), un oficial retirado del SPB y varios de los asistentes de minoridad. La posterior gestión continuó dicha impronta, para así, en ese año y medio, entre los años 1996 y 1997 signarse toda la “fama” del Almafuerite que perdura hasta hoy: “*lugar de maltrato y encierro*”, asegura el Subdirector.

A mediados del año 1997 volvió a renovarse la dirección, iniciándose un proceso que implicó algunos cambios. Entre el año 2001 y el 2004 se renovó casi por completo el plantel de asistentes de minoridad y de profesionales, más identificados con la modalidad típica de los sistemas de máxima seguridad. En el año 2007 cambió la denominación del Instituto, pasando a denominarse Centro Cerrado Almafuerite.

El mismo es para varones y, según el Subdirector, en Febrero del año 2001 tenía una capacidad para treinta jóvenes (quince en el pabellón derecho y quince en el izquierdo), más, eventualmente, dos jóvenes en el sector de enfermería. Cada pabellón consta de quince celdas individuales, con baño incluido. En el año 2001 (año en el que ingresó el actual subdirector) se fundó el llamado Pabellón central (*convivencial*), para doce jóvenes, con tres celdas para cuatro jóvenes cada una. Y en el año 2004 se fundó el *Preegreso* (fuera del área de seguridad) para cuatro jóvenes, siendo la característica de éstos que estudien o trabajen en el ámbito comunitario. Estos internos todos los días saldrían a realizar una actividad y luego regresarían al Instituto.

Así, durante el periodo 2004-2008 la capacidad máxima del instituto era de 48 jóvenes (15 en pabellón derecho, 15 en pabellón izquierdo, 12 en pabellón central, 4 en Preegreso y 2 en Enfermería).

En el año 2009, después que el actual Subdirector renunció a su puesto como Director del Instituto, se cerró el área de Preegreso y se redujo la capacidad del pabellón central a 6 jóvenes, situación que se mantiene hasta ahora.

En la actualidad, la capacidad es de 38 jóvenes (15 en el pabellón derecho, 15 en el izquierdo, 6 en el central, y 2 en Enfermería).

Habitualmente hay entre 38 y 40 jóvenes, ya que se suma uno más en Enfermería y algún joven que es alojado en forma transitoria durante unos días.

La cátedra de Prácticas de la Enseñanza

Este trabajo se realiza en el marco de las *prácticas profesionales* que llevan adelante los estudiantes de la carrera en *Artes Audiovisuales de Universidad Nacional de La Plata* (UNLP).

Consta de un taller de cine de 8 (ocho) encuentros de 2 (dos) horas cada uno, destinado a estudiantes de entre 16 y 19 años de edad privados de su libertad en el Instituto de Menores Almafuerde. Es en el marco de la *Cátedra de Prácticas de la Enseñanza* de la Facultad de Bellas Artes desde donde se impulsa dicho taller, en la segunda parte de cada año. Las organizaciones con las que la Cátedra trabaja varían cada año; lo que implica que la elección del Centro Cerrado de menores de máxima seguridad Almafuerde es circunstancial, y los/las estudiantes que durante este año (2018) realizan su práctica allí serán quienes tengan esa experiencia, y posiblemente pasen varios años antes de contar con una nueva cohorte que asista al Centro.

La Cátedra de Prácticas de la Enseñanza, tal como se dijo, se enmarca en el *Profesorado en Artes Audiovisuales de la Universidad de Bellas Artes de La Plata*. La misma propone para sus estudiantes una formación desde un marco teórico disciplinar, con conocimientos sobre su saber específico y un marco teórico con saberes pedagógicos que les permita una transposición didáctica adecuada. En este caso se trabajó (con uno de los grupos) con el Centro Cerrado Almafuerde para esta práctica concreta.

El objetivo principal de la Cátedra es brindar a sus estudiantes las herramientas necesarias para un *saber hacer profesional*, guiando el proceso formativo, construyendo diferentes estrategias de mediación entre los/las estudiantes y el saber hacer propio de sus prácticas profesionales.

La Cátedra hace hincapié en el análisis de las líneas pedagógicas en las que se sustenta la disciplina audiovisual, que ancla su sentido en la acción y en la intervención. En ese

diálogo necesario entre Artes audiovisuales y Pedagogía, la cátedra pone el acento, en la *educación de la mirada* –tanto en cuanto espectador como en cuanto productor de discursos audiovisuales- para sus estudiantes y para los destinatarios de las prácticas docentes.

Desde la Cátedra se trabaja fuertemente con las instancias de evaluación y acompañamiento que se proponen profundizar desde este Informe. Evaluar las prácticas educativas de sus estudiantes, futuros docentes, y acompañar instancias donde puedan aparecer dificultades son algunos de los objetivos centrales de la Cátedra. Reflexionar en torno a las mismas, su vinculación con el contenido teórico y las características propias del espacio y sus estudiantes son trabajados durante el periodo de acompañamiento de las mismas. Estas, serán desarrolladas en el próximo apartado que busca reflexionar sobre ellas en relación a los organismos que aquí se describieron

4. Análisis de información y reflexiones del área.

Análisis de información

Aparecen en las entrevistas al Subdirector y al Coordinador del área educativa datos relevantes respecto al ejercicio de derechos de los internos cuyo desarrollo en este Informe es preciso.

El Coordinador del área educativa, quien trabaja en el Centro desde 1994, relató distintas experiencias y situaciones que vivió en el Instituto durante sus años de trabajo. Una de las reflexiones que se puso de relieve durante la entrevista fue su concepción, en términos de ciudadanía (es decir, políticos, legales, humanos), respecto de los menores privados de su libertad.

Ambos entrevistados, el Coordinador y el Subdirector, aseguran que las políticas del Instituto fueron muy diversas, clasificándolas en etapas que corresponden a las distintas gestiones. Pero, aseguran, que parte del marco jurídico antes nombrado y la posición político ideológica de la gestión que comenzó en 2001 en el Instituto, fue el contexto que permitió la reflexión en torno al interno como sujeto de derecho. Sujeto que, como se dijo

anteriormente, por estar en conflicto con la ley (procesado o condenado) se lo priva de su movilidad ambulatoria y otros derechos (ver entrevista completa en Anexo I).

A partir del relato del Coordinador educativo, quien ingresó al Instituto como docente, se analizan los avances respecto al acceso a la educación primaria, secundaria, talleres y cursos. El entrevistado asegura que la voluntad política de la comisión directiva de la Institución, enmarcada en un contexto político provincial y nacional, fue clave para avanzar en términos de derechos humanos en el Centro Cerrado Almafuerde.

Además, fundamentalmente, la modificación de la Ley de Educación Nacional en 2006 y la ley 13.634 a nivel provincial permitieron institucionalizar ciertas prácticas que se llevaban adelante desde antes, por voluntad propia de las autoridades del Instituto. El Coordinador entrevistado asegura que, a pesar de los avances, las condiciones de los institutos de menores provinciales, los recursos y la permanencia de políticas públicas en derechos humanos exceden la voluntad política de un gobierno de turno, y/o de la gestión del Instituto. El acceso a la salud, a una alimentación sana, al trabajo, a la justicia, a la comunicación son algunos de los tantos derechos que se le vulnera, de alguna u otra manera, hasta la actualidad, al menor de edad que circunstancialmente está en un contexto de encierro.

El concepto de *transversalidad*, propio de los derechos humanos, implica que la violación de uno de estos derechos impacta en el entramado total de los derechos de la persona y de la comunidad. De tal manera, cuando se viola el derecho a la educación, se están vulnerando el resto de los derechos, lo mismo que cuando se avasalla el derecho a la salud, o a la alimentación, el trabajo, el acceso a la justicia, etc.

Otro análisis respecto a la información obtenida tiene que ver con el personal que trabaja en el Centro Cerrado. A este personal se lo denomina Asistente de Minoridad. Todo el personal de los institutos cerrados y abiertos, a excepción del personal docente, está enmarcado en la Ley de la Administración Pública N° 10.430. Esto significa que los Institutos no cuentan con un estatuto específico y que, por ende, el personal que allí trabaja no está encuadrado como fuerza de seguridad. El hecho de que no sean policías ni integrantes del SPB implica que no porten armas y no usen uniforme.

Es habitual ver a los asistentes de minoridad en los pasillos, acompañando a los menores de un sector a otro. El Subdirector en la entrevista aseguró que no se requiere ninguna formación específica para ingresar como asistente de minoridad y que en las últimas convocatorias solo se exigió el título de la escuela secundaria y el certificado de antecedentes penales; pero que, sin embargo, también hay muchos asistentes que no han completado la escuela secundaria. Además afirmó que en el ingreso de personal (de los asistentes y de cualquier otro sector, profesionales, docentes, servicios, administrativos) “prima el hecho de ser pariente o allegado de alguien que ya trabaja en el Organismo de Niñez y que gestiona el nombramiento con algún funcionario conocido en época de contratación de personal” (M. Mollo, entrevista vía correo electrónico, 24 de Noviembre de 2018).

Reflexiones del área

A continuación se hará una reflexión que articule el marco teórico presentado con las prácticas educativas observadas. Esta reflexión incorpora las características propias de cada una de las áreas antes descritas, es decir, la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza y el Centro Cerrado Almafuerde.

Al decir de Freire, P. (2004) los educadores pocas veces se preguntan al servicio de quien o de qué está el tiempo pedagógico, como uno de los elementos constitutivos de la situación educativa. El mismo, asegura el autor, debe ponerse a disposición de la construcción del saber, lo que implica una ligazón con ciertos ideales (y no con otros), un compromiso con ciertos procesos de aprendizaje y no con agendas de contenidos estrictamente prefijadas.

Uno de los aspectos sobresalientes de las observaciones tuvo que ver con la capacidad de los docentes-talleristas para dar lugar a las curiosidades de sus participantes. Freire asegura que esa práctica de la escucha es clave para que el educando transite el proceso de búsqueda hacia el conocimiento del que antes se habló. Por otro lado, en la reflexión respecto a los elementos que constituyen la situación educativa, se destaca la existencia de objetivos que exceden los límites del aula pero que también son tratados allí. Esto, que recibe el nombre de *direccionalidad de la educación* desde la filosofía de la educación, él la

denomina *politicidad de la educación*. El educador, es por naturaleza, un ser político y eso es inherente a la práctica educativa. Se vincula con las aspiraciones, los deseos, los sueños que el educador debe tener en claro. Valores, proyectos, utopías, ética.

Resulta interesante pensar en relación al fuera del aula cuando los educandos se encuentran privados de su libertad. Esta reflexión articula constantemente con la que desarrollamos anteriormente respecto al ejercicio de la educación como puerta de acceso a otros derechos. Cuando se habla de direccionalidad de la educación se hace referencia a los valores, a los proyectos y utopías que el educador naturalmente desarrolla en el aula a través de la elección de ciertas herramientas pedagógicas y no de otras. El lugar de la escucha, afirma Freire, P. (2004) es clave en la dinámica de enseñar-aprender. No sólo en relación al ejercicio de la escucha de las curiosidades, sino también de las lecturas que el educador puede hacer respecto de los movimientos corporales, las miradas, las actitudes que los educandos tienen durante la situación educativa.

Desde la Cátedra de la UNLP se toman en cuenta estos aspectos, tal como se explicó anteriormente, y tiene un lugar importante el de la mirada en el desarrollo de la formación de los futuros docentes. A través de los instrumentos de observación se analiza: la relación entre educador y educandos; la disposición del espacio áulico; si se da lugar o no a los conocimientos previos del educando; las características del lenguaje; el uso del tiempo (cómo se ocupa, los silencios) y el tema de clase (el contenido y área a la que pertenece).

El próximo apartado hará referencia al uso de las herramientas de evaluación, acompañamiento y a los lineamientos de acción propuestos. Pero, previamente, se hará un punteo de todos los modos de evaluación y seguimiento que actualmente se implementan desde la Cátedra.

Modos de evaluación y seguimiento ya implementados:

- Socialización de experiencias: justificación con marco teórico para resolver las cuestiones pedagógicas.
- Diarios: semanalmente los docentes-talleristas hacen una entrega de la clase realizada y de la próxima a realizar. Son tutorías particulares. Análisis reflexivos, críticos y teóricos.

- Observaciones directas: de diferentes personas, integrantes de la Cátedra (coordinadores o no). Implican una devolución de la misma.
- Observaciones participantes de los docentes-talleristas. Relatada, analítica e implica juicio de valor.
- Carpeta de prácticas: observación institucional y su análisis (parte descriptiva y analítica desde el marco teórico); observación áulica y su análisis con juicio de valor desde el marco teórico; y las partes de la carpeta (fundamentación, metodología, evaluación, bibliografía, etc.)
- Socialización de cortos: críticas participativas de las realizaciones. Hay categorías de evaluación para la reflexión los mismos. El objetivo es que el producto final sea una parte más del proceso. En esta instancia se vincula la realización fílmica con todo el proceso de producción.
- Muestra + stand lúdico e interactivo
- Coloquio final en grupo.

5. Lineamientos propuestos

Resulta difícil generar una propuesta creativa y original que no haya sido pensada, analizada o trabajada por la Cátedra en cuestión. Parece más pertinente, entonces, contribuir a la reflexión de ciertas líneas de trabajo que mejoren aún más las acciones que la misma lleva adelante en el Instituto, a fin de profundizar opciones posibles para el desarrollo profesional educativo, formando más y mejores docentes para el trabajo en contextos de encierro.

De tal manera, centramos el trabajo en las siguientes líneas:

- profundizar las **herramientas y metodologías de evaluación y acompañamiento** de las prácticas desarrolladas por la cátedra para las propuestas educativas llevadas adelante en contextos de encierro, particularmente sobre
 - socialización de las experiencias,
 - diarios,
 - observaciones directas,

- observaciones participantes de los docentes;
- conocer las **opiniones** de los estudiantes internos que toman el taller, mediante entrevistas abiertas estructuradas (descritas anteriormente) a medio y fin de término, para hacer presentes sus **reflexiones** sobre la cursada, los contenidos, las propuestas y los resultados.

5.1 Herramientas y metodologías de evaluación y acompañamiento de las prácticas

- En relación a la socialización de las experiencias:,
La propuesta actual de la cátedra en relación con la puesta en común de las experiencias que se llevan adelante contempla que la misma se de en un mínimo de 3 encuentros. Sin embargo, parece mucho más oportuno sondear sobre miradas previas de los y las estudiantes de la cátedra antes de su inmersión en el campo, una reflexión luego de haber llevado adelante el primer encuentro, y luego las instancias ya previstas en la cátedra. De este modo, el proceso será más rico en contenido, ya que en una primera instancia se habrán expuesto las prenociones respecto a los menores privados de su libertad, mientras que en un segundo momento se socializarán las primeras impresiones de la experiencia en el campo, para en una tercera instancia comenzar con los momentos de socialización que actualmente ya están previstos.
- En relación a los diarios:,
Estas relatorías, que deben ser presentadas semanalmente, resultan inviables en la cotidianeidad de los y las estudiantes de la cátedra, y no se presentan en los plazos enunciados. Tal vez el formato escrito del instrumento (que implica destinar tiempos siempre escasos al desarrollo de la tarea) o la laxitud en la exigencia de los informes confabula contra el dispositivo.

De cualquier modo, aparece como necesario mejorar esa propuesta, implementando la posibilidad de informes en formato de audio (que fácilmente pueden relatar los y las estudiantes) y, en todos los casos, fortalecer la periodicidad del registro requerido.

- En relación a la observaciones directas;

Las observaciones directas, debido al contexto en el que se desarrolla la actividad educativa, no debería efectivizarse sin previos acuerdos con los estudiantes y la Institución. La dinámica institucional es altamente voluble, lo que genera muchas veces que la propuesta pensada no pueda llevarse a cabo.

Son necesarios ciertos acuerdos que permitan la coordinación entre las partes teniendo en cuenta que al darse la misma “por sorpresa” no contempla situaciones como las que se dio durante la práctica en la que asistieron dos observadores directos (la coordinadora de la práctica con un acompañante). En esa oportunidad el taller, por única vez, se dictó de un modo más informal ya que uno de cuatro estudiantes pudo asistir a la clase. En esa ocasión se decidió no dictar el taller del modo planificado, sin embargo los talleristas ofrecieron una clase “de repaso” al estudiante presente. Los observadores directos arribaron a la clase cuando la misma ya había comenzado y permanecieron allí haciendo de la dinámica de la clase una situación aún más inusual ya que la misma se conformó por ocho personas en el aula de las cuales cuatro eran talleristas, tres observadores y sólo un estudiante.

Por eso, es que una observación directa por cada estudiante de la cátedra (que funciona como tallerista-docente en el contexto de la práctica) en su tarea es la propuesta que se realiza en relación a esta metodología de seguimiento. Para un grupo de cuatro educadores, como es el caso aquí analizado, se proponen cuatro instancias de observación, como mínimo.

- En relación a las observaciones participantes de los docentes,

Estas observaciones, importantes porque permiten la reflexividad de pares en la tarea, están requeridas formalmente a través de planillas una vez por semana. No obstante ello, ocurre la entrega de las mismas, todas juntas a fin de la práctica.

Se propone entonces que, de ser posible, no se postergue la entrega más de una semana pasada la fecha ya que las observaciones participantes de los docentes es el único registro crítico, analítico y que implica juicio de valor.

Por otro lado, se propone que las clases sean filmadas (con previo acuerdo correspondiente entre la Cátedra y el Instituto). Este método resulta eficiente y transparente como alternativa a las observaciones participantes y a las observaciones directas, que, tal como se dijo, ocurrió una única vez en el transcurso de todo el taller.

El registro fílmico o audiovisual puede tener, en un primer momento, una aparición que genere sensaciones disruptivas o tensionantes. Sin embargo la experiencia muestra que, cuando logra ser explicado en su utilidad y verificado el mejoramiento de las prácticas docentes por su reflexión, es rápidamente incorporado y naturalizado por el curso.

En el extremo, los registros podrían ser sólo en audio, grabando los intercambios discursivos (pero con ausencia de lo que la escena y los tiempos silenciosos mostrarían). En este caso cabe complementar ese registro más fuertemente con un informe escrito.

5.2 Reflexiones y opiniones de estudiantes internos del Instituto

Para hacer presentes las reflexiones de los estudiantes internos sobre la cursada, los contenidos, las propuestas y los resultados es que se propone utilizar la entrevista estructurada como herramienta en la que a todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas con la misma formulación y el mismo orden.

En términos de Corbetta, P. (2007) se trata de un cuestionario de *preguntas abiertas* en donde lo que se busca es conocer la opinión de los estudiantes internos respecto al taller que están tomando. Para eso, se proponen 2 (dos) entrevistas: una de medio término y otra de fin de término. Mientras que la primera de ellas impulsa las modificaciones y/o afirmaciones que los talleristas y la Cátedra crean necesarios, la segunda permite evaluar el taller en pos de una mejora para las experiencias venideras.

6. Conclusiones

Pensar y diseñar políticas vinculadas al ejercicio educativo en contextos de encierro fue el impulso de esta práctica. Finalmente, realizar un registro de las prácticas educativas

observadas en el taller que llevan a cabo los estudiantes del profesorado en Artes Audiovisuales de la UNLP y elaborar propuestas que aporten pedagógicamente y didácticamente a las prácticas educativas que los y las estudiantes del profesorado en Artes Audiovisuales (UNLP) llevan adelante en el Instituto de Menores Almafuerie fue lo que finalmente ocurrió.

Se crearon distintas propuestas, algunas nuevas y otras que profundizan aspectos de las ya implementadas, a fin de generar mayor concientización y reflexividad en las prácticas de los estudiantes avanzados del Profesorado para que puedan, así, proyectarse profesionalmente como docentes en estos contextos, en particular.

Para eso fue necesario un arduo trabajo de investigación y planificación que duró cuatro meses aproximadamente. Trabajo que se desarrolló en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, con el indispensable asesoramiento y acompañamiento de la docente de la práctica y el tutor elegido para llevar adelante este Informe.

En clave de la Educación Popular, y partiendo del supuesto de que la misma tiene en su esencia la política pedagógica del avance en la conciencia crítica de las clases populares para el ejercicio del poder¹¹ es que para este apartado se propone reflexionar en torno a la idea de **la educación como herramienta para transformación social** desde una construcción colectiva, que respete los distintos saberes y conocimientos de los educadores y educandos. De esta forma, se propone pensar y reflexionar en torno a los escenarios de los sujetos, comprender las realidades particulares de cada uno de ellos, su identidad y su voz en el ciclo que de las políticas públicas de educación.

Durante este informe se reflexionó en torno a la consideración de la educación en contextos de encierro como un beneficio y en la resignificación de la misma, para que se transforme en demanda de un saber apropiado por sujetos que, fortalecidos, puedan ejercer algunos de los derechos que le son vulnerados durante, y probablemente, previo al encierro. Esto permitiría romper, en cierto modo, con la *prisonalización*, con el silencio, la invisibilidad y la vulnerabilidad social. Pensar y reflexionar acerca del rol del educador como aquel o

¹¹ Ver más en: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>

aquella que, a través de la politicidad educativa, permite el acceso a esos espacios donde los valores, los sueños y las utopías se vuelven palabras emancipadoras y de esperanza para adolescentes en situación de encierro. Tomar consciencia de ello es pensar en cada uno de estos encuentros, de estas situaciones educativas como momentos únicos e irrepetibles.

Que no exista práctica educativa que no sea reconsiderada, que haya creatividad en las formas de interacción, en las prácticas de escucha, de aprendizaje y enseñanza y que el tiempo pedagógico esté al servicio de la curiosidad implica que la búsqueda hacia el conocimiento sea, en última instancia, el camino para la construcción de la equidad, la justicia, la dignidad y la igualdad social, como planteo fundamental de los derechos humanos.

7. Referencias bibliográficas

La selección de estas referencias propone reflexionar, una vez más, acerca de la articulación entre teoría y práctica, aspecto considerado fundamental para la creación, diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas referidas a Educación en contextos de encierro.

- Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) (últ. modificación 1977). “Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos” (Ginebra). Lugar de publicación: *UNICEF*. <https://www.unicef.org/panama/spanish/7972.htm>
- Carvalho, G. (2014). Secretaria Geral da Presidência da República. Trato com a Juventude. Lugar de Publicación: *Portal do Ministério da Educação, MEC*. <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>
- Consejo Federal de Educación (2008). Centro de Documentación (**CEDOC**) del Instituto Nacional de Formación Docente. Lugar de publicación: *Centro de Educación Virtual*. https://cedoc.infed.edu.ar/upload/RCFE_5808anexo1.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y Técnicas de Investigación Social*. 1era Edición Mc Graw–HILL

- de la Nación, P. (2006). Hacia un Plan Nacional contra la discriminación “. Boletín Oficial, (30.747)
- Di Matteo, Álvaro Javier; Michi, Norma y Vila, Diana (2012) “Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular” en Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social.
- Erving, G. (2001). Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrourtu.
- Florio, A. (2010). Pensar y hacer educación en contextos de encierro. Sujetos educativos en contextos institucionales complejos. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Foucault, M., & Terán, O. (1983). El discurso del poder (Vol. 5). Folios Ediciones.
- Freire, P. (2004). El grito manso. Siglo XXI.
- Gallego, M. M., Canavello, S., & Cerrito, I. (2010). Reflexiones en torno a la educación en contextos de encierro y la aplicabilidad de los derechos humanos. Una construcción de todos. Revista Cambios y Permanencias, (1)
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2005). Legislación Provincial. Lugar de publicación:
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/normativa/documentosdescarga/ley_13298_de_la_prom_y_prot_de_los_dchos_del_ninio.pdf
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2006). Legislación Provincial. Lugar de publicación: *Buenos Aires Provincia.*
<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-13634.html>
- Gobierno provincial de La Plata (2018). Mapas. Lugar de publicación: *Estadística gobierno de La Plata.*
<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/mapas%20gdes/ROMERO1.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humano (1980). Información Legislativa. Lugar de publicación: Información Legislativa y Documental.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/114167/texact.htm>

- Ministerio de Justicia y Derechos Humano (2011). Información Legislativa. Lugar de publicación: Información Legislativa y Documental.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>
- Ministerio de Justicia y Derechos Humano (2011). Información Legislativa. Lugar de publicación: Información Legislativa y Documental.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/186022/norma.htm>
- Scarfó, F. J., & Zapata, N. R. (2014). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles.
- Terigi, F., & Diker, G. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Urondo, F. (1973). Poemas. Lugar de Publicación: *La poesía alcanza para todos*.
<http://www.lapoesiaalcanza.com.ar/index.php/poemas/354-francisco-qpacoq-urondo>
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.

ANEXO I

1) Entrevista a Martín Mollo (Subdirector del Centro Cerrado) vía mail:

¿Hace cuánto trabajas ahí?

¿Cuál es el nombre exacto de tu cargo?

¿Que me podes contar acerca de la historia del Instituto? ¿Cuándo se fundó? ¿Siempre fue un Instituto de menores?

¿Cuánto chicos y chicas forman parte del mismo?

¿Son la mayoría de la zona?

¿Cómo es el proceso de derivación por el que pasan los chicos/chicas hasta llegar al Instituto?

Respecto a sus actividades allí dentro... ¿son pautadas? ¿Tienen actividades de las que pueden participar voluntariamente y otras no?

¿Cuáles son?

Trabajo en el Almafuerde desde el 1° de febrero de 2001; ingresé como subdirector de una intervención, y a los dos meses, a partir del 1° de abril de 2001 me designaron como director; estuve en esa función hasta diciembre de 2008. Renuncié entonces en el medio de diferencias políticas y personales con algunos funcionarios de la Secretaría de Niñez; luego de unos meses, ya habiendo cambiado la gestión en la Secretaría, en agosto de 2009 regresé como personal de apoyo de la dirección, y desde octubre de 2011 estoy a cargo de la subdirección.

El Instituto Almafuerde se fundó a comienzos de la década del '80, ubicado en otro lugar. Se mudó al actual edificio a mediados de esa década, creo que en el año '86. El edificio originalmente era una Unidad Penal valetudinaria (para adultos mayores); en esa época lo que era el área de minoridad provincial intercambió con el Servicio Penitenciario el edificio donde ahora está la Unidad Penal N° 8 de mujeres (en la localidad de Los Hornos de La Plata), donde había un Instituto de menores que se llamaba Estrada, y a cambio recibió el edificio donde se mudó al Instituto Almafuerde, siempre para menores de edad, en Melchor Romero de la ciudad de La Plata. La estructura edilicia sin embargo era diferente a como es en la actualidad. Esa época del Almafuerde finalizó en el año 1994, cuando fue cerrado a raíz de una denuncia por las condiciones de alojamiento. El edificio fue reformado, se incorporó nuevo personal, se designó una dirección y fue reabierto en el año 1996, ya como Instituto de Máxima Seguridad Almafuerde. En una primera etapa, tuvo una fuerte impronta penitenciaria (el primer director que duró unos pocos meses era retirado del SPB y varios de los asistentes de minoridad era aspirantes a ingresar al SPB). Luego designaron otro director que también duró unos pocos meses. Ese año y medio, entre los años 1996 y 1997 signó toda la fama del Almafuerde que perdura hasta hoy, como lugar de maltrato y encierro. A mediados del año 1997 volvió a renovarse la dirección, iniciándose un proceso de algunos cambios. Entre el año 2001 y el 2004 se renovó casi por completo el plantel de

asistentes de minoridad y de profesionales, más identificados con la modalidad típica de los sistemas de máxima seguridad. En el año 2007 cambió la denominación del Instituto, pasando a denominarse Centro Cerrado Almafuerde.

El instituto es para varones. Cuando ingresé tenía una capacidad para treinta jóvenes (quince en el pabellón derecho y quince en el izquierdo), más eventualmente dos jóvenes en el sector de enfermería. Cada pabellón consta de quince celdas individuales, con baño incluido. En el año 2001 fundamos el llamado pabellón central (convivencial), para doce jóvenes, con tres celdas para cuatro jóvenes cada una. Y en el año 2004 fundamos el Preegreso (fuera del área de seguridad) para cuatro jóvenes, siendo la característica de éstos que estudien o trabajen en el ámbito comunitario, es decir que todos los días salgan a realizar una actividad y luego regresen al instituto. O sea que en los años 2004 a 2008 la capacidad máxima del instituto era de 48 jóvenes (15 en pabellón derecho, 15 en pabellón izquierdo, 12 en pabellón central, 4 en Preegreso y 2 en Enfermería; podía ocurrir que no hubiera 4 chicos en el Preegreso porque no había cuatro chicos en condiciones de ser derivados allí, o que no hubiera 12 chicos en el pabellón central). En el año 2009, después que renuncié, la dirección que estaba cerró el Preegreso y redujo la capacidad del pabellón central a 6 jóvenes, y así se mantuvo hasta ahora. Así que en la actualidad la capacidad es de 38 jóvenes (15 en el pabellón derecho, 15 en el izquierdo, 6 en el central, y 2 en Enfermería). Habitualmente hay entre 38 y 40 jóvenes, porque hay uno más en enfermería y algún chico que es alojado en forma transitoria durante unos días.

En la actualidad suele haber alrededor de entre ocho y diez chicos que son de La Plata, pero hubo otras épocas donde casi no había chicos de la ciudad en el Almafuerde. La mayoría de los chicos son del conurbano: Departamentos Judiciales de San Martín, Lomas de Zamora, Quilmes, algunos menos de Moreno, San Isidro, Morón, unos pocos de los departamentos judiciales del interior de la provincia.

La mayoría de los chicos vienen derivados de otros centros cerrados, por haber tenido alguna dificultad normativa; otros ingresan luego de haber sido detenidos, por estar imputados en hechos de repercusión mediática; y algunos llegan por una razón contingente (no había vacantes en otro Centro)

En el instituto funciona una escuela secundaria y una escuela primaria (la concurrencia es obligatoria). Después hay talleres (carpintería, comunicación social, computación,

panadería, repostería, educación física), actividades de extensión universitaria, de articulación comunitaria; estas actividades son voluntarias.

Al personal se lo denomina Asistente de Minoridad (así figura en el escalafón). Todo el personal de los institutos cerrados y abiertos, a excepción del personal docente, está encuadrado en la Ley de la Administración Pública N° 10.430, no tenemos un estatuto específico. Entonces, los asistentes de minoridad constituyen un personal que no está encuadrado como fuerza de seguridad (como la policía o el servicio penitenciario); no porta armas, no usa uniforme. Los asistentes de minoridad son las personas que seguramente has visto en los pasillos acompañando a los chicos de un sector a otro. No se requiere ninguna formación específica para ingresar como asistente de minoridad; en las últimas convocatorias solo se exigía el título de la escuela secundaria y el certificado de antecedentes penales; sin embargo, también hay muchos asistentes que no han completado la escuela secundaria. Más bien en el ingreso de personal (de los asistentes y de cualquier otro sector, profesionales, docentes, servicios, administrativos) prima el hecho de ser pariente o allegado de alguien que ya trabaja en el Organismo de Niñez y que gestiona el nombramiento con algún funcionario conocido en época de contratación de personal.

- 2) Link del Documental filmado en 2013. Material utilizado durante el periodo de investigación respecto al organismo donde se desarrolló la práctica.

“El Almafuerte”:

<https://www.youtube.com/watch?v=2Z3lZ4RpH00>

- 3) Link del Cortometraje producido durante la práctica que se desarrolla en este informe.

“A la gloria no se llega por un camino de rosas”:

<https://www.youtube.com/watch?v=I37x6Vn8wLA&feature=youtu.be>

ANEXO II

PLAN DE TRABAJO (sin carátula):

Objetivo general:

- Fortalecer la práctica pedagógica del taller de Cine que se realiza en el Instituto de menores Almaguer.

Objetivo específico:

- Realizar un registro de lo observado en el taller que llevan a cabo los practicantes del profesorado en Artes Audiovisuales de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
- Elaborar propuestas que aporten pedagógicamente y didácticamente a las prácticas educativas que los y las estudiantes del profesorado en Artes Audiovisuales (UNLP) llevan adelante en el Instituto de Menores Almaguer.

Resultado:

- Redactar informes de observación de las prácticas pedagógicas.
- Presentar una propuesta de mejora de la evaluación actual de las prácticas.

Argumentación:

El espacio donde se realiza la práctica es el Instituto de Menores Almafuerde, conocido también como Centro Cerrado Almafuerde. El mismo funciona, casi ininterrumpidamente, desde la década de los ochenta, en la localidad de Melchor Romero, La Plata.

El trabajo aquí presentado se realiza en el marco de las prácticas profesionales que llevan adelante los estudiantes de la carrera de Artes Audiovisuales de la UNLP. Los mismos asisten al Instituto Almafuerde durante dos meses y la frecuencia con la que lo hacen es de una vez por semana, en clases de dos horas. Su práctica pedagógica consta del dictado de un taller de Cine destinado a detenidos varones de entre 16 y 19 años de edad. Dicho taller se da en el marco de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes desde donde se impulsa dicha actividad en la segunda parte de cada año. Vale destacar que la elección de las organizaciones donde se realizan las prácticas del profesorado varía de año a año. Son elegidas por la Cátedra antes de comenzar la cursada.

Para hacer una pequeña presentación en materia normativa, se destaca que, a partir de la incorporación del Capítulo XII “*Educación en contextos de privación de libertad*” (artículos 55 al 59) a la Ley Nacional de Educación (número 20.206/06), la realidad carcelaria de la Argentina progresó en términos de derechos humanos para los reclusos. En esa misma dirección, en el año 2011, se sustituye una decena de artículos del Capítulo VIII de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660/90) buscando el estímulo educativo en establecimientos penitenciarios (26.695/11).

En las modificaciones anteriormente nombradas se contempla la noción de educación pública como el ejercicio de un derecho humano que apunta al desarrollo y mejora de la calidad de vida. La educación es un derecho para formarse profesionalmente y así acceder y disfrutar de aspectos a los que antes, el sujeto social en cuestión, no podía. Desde esta perspectiva es que las escuelas en su nivel primario y secundario fueron extendiéndose en los distintos penales nacionales, así también como la ampliación de espacios que permitieron que organizaciones sociales, estudiantiles y otros organismos públicos desarrollen actividades socioeducativas en contextos de encierro (Scarfó y Zapata, 2013).

Para el caso del Instituto Almafuerde, se vuelve indispensable recurrir a la norma jurídica que hace referencia a los derechos de los y las niños/as y adolescentes (Ley de Protección

de los derechos de las niñas, niños y adolescentes número 26.061/05) en cuyas disposiciones generales otorga, a órganos Administrativos de Protección de Derechos, un financiamiento determinado y ciertas disposiciones complementarias. Así, en el artículo número 16, hace referencia a la gratuidad del derecho a la educación. Asimismo, en el artículo 17 y 18 se hace referencia a las niñas y adolescentes en situación de embarazo y privación de su libertad.

La especificidad del campo disciplinar audiovisual, en el marco en el que aquí se trabaja, apunta a la construcción de una didáctica de lo artístico, abriendo debates acerca de las concepciones epistemológicas y sus consecuencias en la enseñanza universitaria.

Desde la cátedra de Prácticas de la Enseñanza, se concibe el lenguaje audiovisual en toda su complejidad, poniendo en cuestión los usos actuales de la imagen y la formación política que promueven las modificaciones constantes del campo disciplinar y las experiencias artísticas que habilitan. En ese diálogo necesario entre Artes audiovisuales y Pedagogía, la cátedra pone el acento en la *educación de la mirada* – en tanto espectadores y en tanto productores de discursos audiovisuales- para sus estudiantes y para aquellos destinatarios de las prácticas docentes.

Por otro lado, en el Informe se hace referencia al caso del Centro Universitario San Martín (CUSAM) que tiene como año de comienzo el 2008. Actualmente las carreras que se dictan de forma presencial en el CUSAM son las de Sociología y Derecho. Ambas cuentan con el mismo cronograma, la misma cantidad de materias y el mismo régimen de exámenes que las dictadas en el campus universitario. Lo innovador del caso es que la oferta estudiantil está abierta para internos, pero también para guardias del servicio penitenciario bonaerense (SPB). El CUSAM es el único centro educativo en América Latina donde comparten el aula detenidos y agentes del servicio penitenciario y es a partir de esta experiencia y, en diálogo con otros programas similares, que el proyecto se propone la construcción de un conocimiento pedagógico específico y en constante cambio. Esta propuesta no solo abarca una unidad penitenciaria del conurbano bonaerense, sino también piensa otros espacios educativos que funcionan en contextos críticos.

Se entiende que los talleres de arte que en el CUSAM se dictan son referentes ineludibles a la hora de evaluar otras experiencias similares en unidades de encierro del conurbano bonaerense ya que el objetivo principal del CUSAM es la búsqueda de una educación alternativa y liberadora. Su modelo pedagógico se enraíza en el territorio y en la población del conurbano bonaerense que ha sido excluida de derechos fundamentales. El modelo no está sustentado en la distinción entre el “adentro” y el “afuera” de la frontera carcelaria; trasciende los proyectos de educación en cárceles, dialoga y tiende puentes con ciertos principios de la Educación Popular (EP) y la pedagogía crítica.

SI bien la EP no es un campo monolítico, sino más bien un espacio de disputas y tensiones en torno a sentidos y prácticas, los proyectos que se enmarcan en esta línea “suponen el protagonismo con las clases populares, (...) el desarrollo de procesos pedagógicos capaces de desenvolver formas más lúcidas de comprender el mundo, formas más democráticas de relacionarnos” constituyendo una “opción por las organizaciones populares como sujetos históricos de la transformación social” (Di Matteo, Michi y Vila, 2012).

Actividades:

- 1- Búsqueda de información bibliográfica y normativa sobre Educación en contextos de encierro.
- 2- Análisis de modelos de prácticas educativas
- 3- Referencia histórica del Instituto Almagro: su historia institucional y sistemas normativos.
- 4- Elección del instrumento metodológico
- 5- Aplicación del Instrumento
- 6- Procesamiento de datos
- 7- Avance de propuesta
- 8- Elaboración del informe final

Cronograma de actividades:

Actividades	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
Búsqueda de información bibliográfica y normativa sobre educación en contextos de encierro	X	X						
Análisis de modelos de prácticas educativas a. Práctica educativa del Instituto b. Práctica educativa del CUSAM		X	X					
Referencia histórica del organismo: su historia institucional y sistemas normativos		X	X					
Elección del instrumento metodológico: a. Análisis de guía de observación b. Protocolo de observación			X					
Aplicación del instrumento				X	X			

Práctica Profesional Supervisada – Universidad Nacional de Quilmes:
La pedagogía de la emancipación en contextos de encierro

Procesamiento de datos.						X		
Avance de la propuesta							X	
Elaboración de informe final								X

RANGO DE FECHA DE LA PRÁCTICA: 31 de Agosto - 26 de Octubre 2018 (8 semanas)

Referencias:

- Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) “Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos” (Ginebra; última modificación 1977)
- Boff, Leonardo. “¿Termina mi libertad donde empieza la tuya?”
- Di Matteo, Álvaro Javier; Michi, Norma y Vila, Diana (2012) “Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular” en Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social.
- Ley de educación nacional, N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Lombraña, Andrea; Strauss, Luciana y Tejerina, Diego (2017) “Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)” en Jornadas de políticas de la memoria Aroldo Conti en: <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2017/05/seminario.php>

Práctica Profesional Supervisada – Universidad Nacional de Quilmes:

La pedagogía de la emancipación en contextos de encierro

·Scarfó, Francisco y Natalia Zapata (2013) “Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina”. Cátedra Unesco de investigación. Disponible en: <http://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximación-sobre-la-realidad-argentina/>