



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

**UNIDAD ACADÉMICA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

TESIS DE DOCTORADO

TÍTULO DEL TRABAJO

**Educación en contextos de encierro: las representaciones
sociales educativas y sus efectos para una futura inclusión
social. El caso de la población penal en la provincia de
Mendoza**

**CARRERA DE POSGRADO
Doctorado en Educación**

**Nombre del Tesista: Lic. Graciela Viviana Granados
Nombre del Director: Dr. Parés Benito Rafael**

Lugar y año de presentación: Mendoza, 2017

DEDICATORIAS

A mi director Dr. Benito Rafael Parés por su dedicación y comprensión durante todo el proceso de investigación.

A mis maestros de la carrera de Psicología; Maestría en Docencia Universitaria; Doctorado en Educación que fueron los que me enseñaron amar la docencia y me brindaron sus bellos ejemplos de vida.

Agradezco a los complejos penitenciarios Boulogne Sur Mer, San Felipe, Almafuerde, Unidad III Penal de mujeres que contribuyeron hacer realidad esta tesis, por ello agradezco especialmente a los coordinadores, directores, docentes y estudiantes de los contextos de encierro que venciendo los temores y prejuicios realizan y apuestan a una mejor educación día a día.

A mis padres, quienes con su ejemplo me inculcaron el valor de la educación; a mi querida y amada familia; hermanos, sobrinos, cuñados, nuera que fueron siempre el sostén afectivo en cada momento.

A mis amigas, las hermanas del alma; compañeros del doctorado y colegas; que juntos caminamos el amor por la docencia y que son mi compañía permanente en el caminar día a día en una vida bien vivida.

Y muy especialmente a mi esposo Ricardo Daniel, mis hijos Matías Ezequiel y Martín Gerónimo.

RESUMEN

Esta investigación hace referencia a la educación en contextos de encierro en la provincia de Mendoza y a las representaciones sociales educativas y sus efectos para una futura inclusión social. La anticipación de sentido parte de considerar que las representaciones sociales de los actores de la educación revelan que existe una brecha entre lo sustentado en las leyes y las prácticas que no siempre redundan en la inclusión esperada. La metodología aplicada es cualitativa; el diseño es descriptivo, no experimental, transversal. Se empleó la entrevista semiestructurada a ochenta y siete estudiantes; siete docentes y cinco coordinadores/directores. Se concluye que la letra escrita en las normas jurídicas no siempre se encuentra en consonancia con lo que sucede en el ámbito educativo; esta brecha entre lo sustentado en las leyes y lo que acontece, fue develada a partir de las representaciones sociales educativas sobre la obtención del estímulo educativo; salida del encierro; crecimiento personal y adquisición de aprendizajes. La inclusión a través de la educación se representa en obtener trabajos calificados, permitiendo reinsertarse a la sociedad; la inclusión social es vivenciada como imposible por las estigmatizaciones que la sociedad adjudica a las personas encarceladas.

Palabras claves: educación en contextos de encierro – representaciones sociales – inclusión sociolaboral

ABSTRACT

This research paper refers to education in imprisonment contexts in the province of Mendoza and the socio educational representations and their effects on a future social inclusion. The anticipation of sense considers that the social representations of the actors of education reveal a gap existing between the law provisions and the practices which often hinders the expected inclusion. The applied methodology is qualitative; the design is descriptive, not experimental, transversal. A semi-structured interview has been conducted to eighty-seven students, seven teachers and five coordinators / directors. It is concluded that the letter of the law is not always in agreement with what actually happens in the educational context; this gap between the letter of the law and what really takes place is revealed from the socio educational representations on the educational stimulus; imprisonment release; personal growth and learning acquisition. Inclusion through education means obtaining qualified jobs leading to social reinsertion; social inclusion is considered impossible due to the stigmatization that society attaches to incarcerated people.

Key words: education in contexts of imprisonment - social representations – socio-labour inclusion

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria.....	02
Resumen.....	03
Índice de contenidos.....	05
Índice de figura y tablas.....	12
Nómina de abreviaturas.....	21
Capítulo 1: Introducción.....	23
1.1. Educación en contextos de encierro; las representaciones sociales y sus efectos para una futura inclusión social.....	24
1.2. Representaciones de las investigaciones en la educación en contextos de encierro.....	29
1.2.1. Investigaciones de las representaciones sociales educativas.....	35
1.2.2. Antecedentes de la educación en contextos de privación de la libertad en la República Argentina.....	38

1.2.2.1. Antecedentes de la educación en contextos de privación de la libertad desde el año 2006 al 2010.....	43
1.2.2.2. Antecedentes de la educación en contextos de privación de la libertad desde el año 2011 al 2017.....	49
1.3. Anticipación de sentido y objetivos de la investigación.....	55
1.3.1. Perspectiva metodológica de la investigación.....	57
1.3.1.1. Diseño de la investigación.....	60
1.3.1.2. Complejos Penitenciarios de la provincia de Mendoza, donde fue realizada la muestra de la investigación.....	62
1.3.1.3. Población y muestra de la investigación.....	65
1.3.1.4. Procedimiento y técnicas aplicadas en la investigación.....	70
1.3.1.5. El trabajo analítico de la investigación.....	77
Capítulo 2: Las representaciones sociales educativas en contextos de privación de libertad.....	81
2.1. Evolución histórica de la noción de representaciones sociales.....	82

2.1.1. La categoría de representación en las ciencias sociales.....	88
2.1.2. La representación social y otros conceptos cognitivos.....	91
2.2. Distinción y definiciones de las representaciones sociales.....	93
2.2.1. La noción de representación social.....	101
2.2.2. Condiciones de emergencia de las representaciones sociales.....	104
2.2.3. Dimensiones de las representaciones sociales.....	107
2.2.4. Dinámica y formación de las representaciones sociales.....	110
2.3. Las representaciones sociales en el ámbito educativo.....	116
Capítulo 3: Educación en contextos de encierro como representación de derecho.....	125
3.1. La representación social de contextos de privación de libertad.....	126
3.1.1. La educación como representación de encauzamiento social.....	135
3.1.2. La educación vista como resocialización, rehabilitación y reinserción en contextosde encierro.....	140

3.2. La educación como representación de derecho en contextos de encierro.....	145
3.2.1. Normativa constitucional de la educación en contextos de encierro.....	149
3.2.2. Normativas legislativas sobre la educación en la Argentina.....	155
3.2.2.1. Ley de Educación Nacional y resoluciones del Consejo Federal de Educación.....	157
3.2.2.2. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad.....	167
Capítulo 4: Educación permanente de jóvenes y adultos como representación de inclusión sociolaboral en contextos de encierro.....	175
4.1. La educación permanente de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad.....	176
4.1.1. Educación en contextos de encierro como representación de marginación y exclusión.....	185
4.1.2. El etiquetado y la estigmatización en contextos de encierro.....	190
4.2. Educación inclusiva en contextos de privación de libertad.....	198
4.2.1. Nociones conceptuales de la educación inclusiva.....	204

4.2.2. La representación de inclusión social.....	215
4.2.3. La representación de inclusión laboral.....	220
Capítulo 5: El trabajo analítico.....	225
5.1. Presentación de los datos obtenidos en la investigación.....	226
5.2. Datos demográficos de los estudiantes, docentes/ coordinadores.....	234
5.3. Categoría analítica: Educación en contextos de encierro	263
5.3.1. Apreciación y evaluación de la educación recibida en los contextos de encierro de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.....	263
5.3.2. Trayectorias educativas de los estudiantes en contextos de encierro.....	272
5.3.3 Factores que dificultan a los estudiantes realizar su escolaridad/ carrera de grado en contextos de encierro.....	276
5.4. Categoría analítica: Inclusión.....	289
5.4.1. Trayectorias educativas realizadas por los estudiantes antes de ingresar a los contextos de privación libertad.....	289
5.4.2. Causas por la que los estudiantes interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los complejos penitenciarios.....	293

5.4.3. Apreciaciones de las inclusiones educativas sociolaborales de los estudiantes.....	297
5.5. Categoría analítica: Representaciones sociales educativas.....	308
5.5.1. Motivaciones por la que los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior optaron realizar su educación en contextos de encierro.....	308
5.5.2. Significación de las representaciones sociales educativas de los estudiantes.....	317
5.5.3. Propuestas para optimizar la educación en los complejos penitenciarios.....	328
5.6. Análisis de datos de los estudiantes, docentes coordinadores/ directores de la muestra de investigación.....	329
Capítulo 6: Conclusiones.....	347
6.1. A modo de cierre, prospectivas.....	366
Capítulo 7: Aparato erudito.....	370
7.1. Anexo I: Cuadro de investigaciones educativas en contextos de encierro.....	371
7.2. Anexo II: Actividades realizadas en la investigación.....	382

7.3. Anexo III: Consentimiento informado para participantes de la investigación.....	389
7.4. Anexo IV: Admisión y relevamiento de alfabetización de los internos a los Complejos Penitenciarios.....	390
7.5. Anexo V: Documentos Normativos.....	392
Capítulo 8: Bibliografía y fuentes.....	394

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1: Sexo de los estudiantes de la muestra.....	234
Figura 2: Sexo de docentes y coordinadores/directores de la muestra.....	235
Figura 3: Edad y nivel educativo de los estudiantes de la muestra.....	236
Figura 4: Edad de docentes, coordinadores/directores de la muestra.....	237
Figura 5: Nacionalidad y nivel educativo de los estudiantes de la muestra.....	238
Figura 6: Lugar de procedencia de los estudiantes antes de ingresar a los complejos penitenciarios.....	239
Figura 7: Estado civil de los estudiantes de la muestra.....	240
Tabla 1: Actividad laboral de los estudiantes de la muestra en los complejos penitenciarios	241
Figura 8: Actividad laboral de docentes, coordinadores/directores en los contextos de encierro.....	242
Figura 9: Antigüedad laboral de docentes, coordinadores/ directores en los complejos penitenciarios.....	243
Tabla 2: Coordinadores/ directores: estudiantes inscriptos en el sector de educación de los complejos penitenciarios	244

Tabla 3: Docentes: Espacio curricular, nivel educativo en que dictan clases y cantidad de estudiantes que cursan.....	245
Figura 10: Complejos penitenciarios y educación primaria de los estudiantes de la muestra.....	246
Figura 11: Complejos penitenciarios y educación secundaria de los estudiantes de la muestra.....	247
Figura 12: Complejos penitenciarios y educación superior de los estudiantes de carreras de grado	248
Tabla 4: Complejos penitenciarios y estudiantes que realizan dos carreras de grado en los contextos de encierro.....	249
Tabla 5: Turno de asistencia a la jornada educativa de los estudiantes en los contextos de encierro.....	250
Tabla 6: Actividades deportivas o recreativas que realizan los estudiantes en los complejos penitenciarios.....	251
Tabla 7: Actividades realizadas por los sujetos de la muestra en los Centros de Capacitación para el Trabajo	252
Tabla 8: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de EGB 1.....	253
Tabla 9: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de EGB 2.....	254
Tabla 10: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de primer ciclo básico.....	255

Tabla 11: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de segundo ciclo orientado.....	256
Tabla 12: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de tercer ciclo orientado.....	257
Tabla 13: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....	258
Tabla 14: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social.....	259
Tabla 15: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras.....	260
Tabla 16: Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de los estudiantes que cursan dos carreras de grado.....	261
Figura 13: Beneficios legales otorgados a los estudiantes de la muestra por los juzgados provinciales y federales.....	262
Figura 14: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación primaria: EGB 1.....	263
Figura 15: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación primaria: EGB 2.....	264
Figura 16: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico.....	265
Figura 17: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación secundaria: segundo ciclo orientado.....	266

Figura 18: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación secundaria: tercer ciclo orientado.....	267
Figura 19: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	268
Figura 20: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social.....	269
Figura 21: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras	270
Figura 22: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior que cursan dos carreras de grado.....	271
Tabla 17: Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación primaria: EGB 1 y EGB 2 en los complejos penitenciarios.....	272
Tabla 18: Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación secundaria; primer ciclo básico en los complejos penitenciarios.....	273
Tabla 19: Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación secundaria; segundo y tercer ciclo orientado en los complejos penitenciarios.....	274
Tabla 20: Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación superior en los complejos penitenciarios.....	275
Figura 23: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación primaria: EGB 1.....	276

Figura 24: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación primaria: EGB 2.....	277
Figura 25: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico.....	278
Figura 26: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación secundaria: segundo ciclo orientado.....	279
Figura 27: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación secundaria: tercer ciclo orientado.....	280
Figura 28: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....	281
Figura 29: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social	282
Figura 30: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras	283
Figura 31: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior que cursan dos carreras de grado en los contextos de encierro.....	284
Figura 32: Factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios, según los docentes.....	285
Figura 33: Factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios, según coordinadores/directores.....	286

Figura 34: Factores que dificultan realizar su actividad docente dentro de los complejos penitenciarios.....	287
Figura 35: Dificultades de los docentes en sus actividades laborales en los complejos penitenciarios según coordinadores/ directores.....	288
Tabla 21: Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación primaria; EGB 1 y EGB 2 en los complejos penitenciarios.....	289
Tabla 22: Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación secundaria; primer ciclo básico en los complejos penitenciarios.....	290
Tabla 23: Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación secundaria; segundo y tercer ciclo orientado en los complejos penitenciarios.....	291
Tabla 24: Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación superior en los complejos penitenciarios.....	292
Figura 36: Causas por las que los estudiantes de educación primaria: EGB 1 y EGB 2 interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad.....	293
Figura 37: Causas por las que los estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico; segundo y tercer ciclo orientado interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad.....	294
Figura 38: Causas por las que los estudiantes de educación superior interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad.....	295

Figura 39: Actividad laboral antes de ingresar a los contextos de encierro de los estudiantes de la muestra.....	296
Tabla 25: Inclusión educativa de los estudiantes de educación primaria: EGB 1.....	297
Tabla 26: Inclusión educativa de los estudiantes de educación primaria: EGB 2.....	298
Tabla 27: Inclusión educativa de los estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico.....	299
Tabla 28: Inclusión educativa de los estudiantes de educación secundaria: segundo ciclo orientado.....	300
Tabla 29: Inclusión educativa de los estudiantes de educación secundaria: tercer ciclo orientado.....	301
Tabla 30: Inclusión educativa de los estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	302
Tabla 31: Inclusión educativa de los estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social.....	303
Tabla 32: Inclusión educativa de los estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras	304
Tabla 33: Inclusión educativa de los estudiantes que cursan dos carreras de grado en los contextos de encierro.....	305
Tabla 34: Inclusión educativa de los estudiantes según los docentes	306

Tabla 35: Inclusión educativa de los estudiantes según coordinadores/ directores.....	307
Tabla 36: Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes EGB 1.....	308
Tabla 37: Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes EGB 2.....	309
Tabla 38: Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes primer ciclo básico.....	310
Tabla 39: Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes de segundo ciclo orientado.....	311
Tabla 40: Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes de tercer ciclo orientado.....	312
Tabla 41: Elección de la carrera de grado de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....	313
Tabla 42: Elección de la carrera de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social.....	314
Tabla 43: Elección de la carrera de grado de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras.....	315
Tabla 44: Elección de la carrera de grado de los estudiantes de educación superior que cursan dos carreras.....	316
Figura 40: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación primaria: EGB 1.....	317

Figura 41: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación primaria: EGB 2.....	318
Figura 42: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación secundaria: primer ciclo básico.....	319
Figura 43: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación secundaria: segundo ciclo orientado.....	320
Figura 44: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación secundaria: tercer ciclo orientado.....	321
Figura 45: Representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.....	322
Figura 46: Representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social.....	323
Figura 47: Representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras.....	324
Figura 48: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan dos carreras de grado en contextos de encierro.....	325
Figura 49: Representaciones sociales educativas de los docentes.....	326
Figura 50: Representaciones sociales educativas de los coordinadores/ directores.....	327
Figura 51: Sugerencias para optimizar la educación en contextos de encierro de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.....	328

NÓMINA DE ABREVIATURAS

C.A.J: Centro de Actividades Juveniles

C.C.T.: Centro de Capacitación para el trabajo

CEBJA: Centro de Educación Básica de Jóvenes Adultos

CENS: Centro Educativo de Nivel Secundario

CFE: Consejo Federal de Educación

CIEP: Centro Internacional de estudios políticos

CONFINTEA: Conferencia Internacional de educación de adultos

D.G.E: Dirección General de Escuelas

DINEA: Dirección Nacional de Educación del Adulto

E.G.B.: Educación General Básica

EE. UU: Estados Unidos de América

E.D.J.A.: Educación de Jóvenes y Adultos

EURO social: Programa de la Comisión Europea para la cooperación entre Europa y América Latina.

E.P.J.A.: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

INET: Instituto Nacional de Educación Tecnológica

LEN: Ley de Educación Nacional n. ° 26.206

MERCOSUR: Mercado Común del Sur

OEI: Organización de Estados Iberoamericanos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

P.E.U.C.E: Programa de Educación Universitaria en Contextos de Encierro

RedLece: Red Latinoamericana de educación en prisiones

UNCuyo: Universidad Nacional de Cuyo

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

U.O.C.R.A: Unión Obrera de la Construcción de la República Argentina

CAPÍTULO 1
INTRODUCCIÓN

1.1. Educación en contextos de encierro, las representaciones sociales y sus efectos para una futura inclusión social

La presente tesis se realiza desde la teoría de las representaciones sociales, dentro del campo educativo en contextos de privación de libertad en la provincia de Mendoza, República Argentina. Los estudiantes reciben en los Complejos Penitenciarios, instrucción primaria, secundaria con formación técnico profesional y la posibilidad de educación superior con la oferta educativa de la Universidad Nacional de Cuyo.

El estudio de las representaciones sociales educativas en los contextos de encierro en la provincia de Mendoza se realiza en función de si la misma posibilita en las personas encarceladas una posterior inclusión social y laboral una vez que se produzca la finalización de la pena privativa de libertad.

El interés en el tema surge a partir del desempeño profesional en el ámbito de la docencia universitaria, en la Universidad del Aconcagua y la Universidad de Mendoza en las áreas de la Psicología Social; Psicología y Problemáticas Socio - Cultural Actual y Teoría Psicológica Existencial; al considerar que la educación en contextos de encierro posibilita a las personas condenadas y/o procesadas una posible inclusión al finalizar su encarcelamiento.

En los párrafos anteriores se mencionan los motivos relacionados con el desempeño académico y profesional que indujeron el interés en la educación en los complejos penitenciarios, en consonancia con lo expresado por Nuñez, V. (1999) y Scarfó, F. J. (2003), acerca de que la educación en los complejos penitenciarios es un componente inevitable de la construcción social, que tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, permitiendo el conocimiento de los otros y el mundo, posibilitando una herramienta de inclusión social y laboral una vez que la persona abandone los contextos de privación de libertad.

La teoría de las representaciones sociales señala que los grupos sociales comparten representaciones en función de su posición, práctica e intereses frente a un objeto social. La educación es el puente en contextos de encierro, que lleva al grupo a delimitar la forma de actuar ante este objeto. Moscovici, S. (1986) y Jodelet, D., (1986) argumentan que las representaciones sociales se presentan en formas variadas, más o menos complejas, en imágenes que condensan un conjunto de significados, que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y las personas que participan en los ámbitos educativos.

Cuando se hace referencia a las representaciones sociales educativas en los contextos de encierro, resulta importante la teorización de Martínez, A. (2005) quien señala que la diversidad de significaciones que generan los contextos privativos de libertad y las trayectorias psicosociales asociadas de los actores implicados que se construyen en base a los enunciados, funciones, imágenes y prácticas sociales subyacentes, permiten conocer las significaciones que regulan la acción social, guían los comportamientos y sirve para analizar las creencias, decisiones, posiciones y conductas que se adoptan y su grado de coherencia con los objetivos asociados al tratamiento de la delincuencia y a las posibilidades de inclusión en las instituciones penitenciarias.

El Estado Argentino entiende a la educación en contextos de encierro, en un marco de democratización de la sociedad en general y del acceso, permanencia y calidad de la misma, recuperando al sujeto de la educación en los establecimientos penitenciarios en tanto personas de derechos y a las instituciones de privación de libertad como socializadoras, en vista a una inclusión social y laboral.

La obligatoriedad de la educación primaria y secundaria en la Argentina permite indagar el cumplimiento del derecho a la educación proclamado en las leyes y normativas nacionales. Indagar las representaciones sociales educativas en las personas que están cumpliendo la pena privativa de libertad permite visualizar si el derecho a educarse se efectiviza, o solo se realiza en forma parcial en los contextos de encierro.

Los antecedentes consultados acerca de la educación y los estudios de las representaciones sociales en contextos de encierro indagados en el estado del arte aportaron los avances y tendencias nacionales e internacionales. Asimismo, se

intenta en la presente tesis describir las significaciones educativas circundantes en los actores indagados en los Complejos Penitenciarios para llegar a la formulación de proposiciones teóricas alternativas siguiendo la línea de las últimas tendencias de investigación sobre el tema.

Se indaga, si la educación en los contextos de privación de la libertad tiende a la inclusión social y laboral, donde se observó que el término hoy, emerge por doquier; se emplea en el ámbito educativo, político, social, laboral u otros; este uso casi sin límites del concepto de inclusión sugiere que bajo él se cobijan múltiples concepciones y enfoques; casi tantos como actores y sistemas. Hablar de inclusión siempre tiene un buen impacto, lo que no significa que se acorte la brecha entre el discurso y la realidad, observada en contextos de encierro.

No es objetivo en esta introducción, detenerse en definiciones específicas del término, ya que serán desarrolladas a posteriori en el capítulo IV. Basta con señalar que muchos autores y, entre ellos, Dyson (2001), Ainscow (2003) subrayan la confusión considerable sobre el significado real del término inclusión siendo un concepto muy resbaladizo cuando se lo utiliza y que solamente puede comprenderse en el contexto de sistemas, grupos y culturas concretas.

Cabe destacarse que el objetivo de la educación inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de clases sociales, etnicidad, religión y género. Los contextos de privación de libertad tienen que adoptar la concepción de la educación como derecho humano básico siendo este, el fundamento de una sociedad más justa y equitativa; que podría traslucirse en la implementación de prácticas inclusivas como modelo de innovación para generar cambios en el sistema educativo.

Llevado al ámbito y objeto de estudio, la aspiración en esta tesis se centra en la creación de una comunidad educativa penitenciaria que posibilite un espacio seguro, acogedor, colaborador; donde cada estudiante se sienta valorado pudiendo alcanzar mayor nivel de logros académicos y profesionales para una inclusión social y laboral.

Otra finalidad que se persigue con el tema es transferir a los decisores de los sistemas educativo y penitenciario los resultados que pongan al descubierto por

dónde pasan las problemáticas centrales de quienes transitan por los contextos de encierros con miras a la implementación de nuevas estrategias que redunden en una mayor inclusión del procesado/condenado cuando obtenga su libertad.

Esta investigación, realiza aportes basados en la pregunta y objetivos propuestos acerca de las representaciones sociales educativas en los contextos de encierro, asociadas a una posterior inclusión social y laboral según la voz de estudiantes, docentes e informantes claves del sistema penitenciario; Dirección General de Escuelas (D.G.E.) y Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo). Comprendiendo e interpretando las significaciones, estigmatizaciones y lógicas normativas que se actúan en el ámbito educativo.

El trabajo se estructura en ocho secciones, el capítulo 1 refiere a la presentación de la investigación, justificación y fundamentación, sustento teórico, formulación de la anticipación de sentido, objetivos y metodología aplicada.

Además se realiza una indagación profunda de los autores consultados sobre los distintos aspectos del tema de investigación, lo cual configura el estado del arte. Posteriormente se analizan los avances de la educación en los contextos de privación de libertad en el ámbito educativo desde el comienzo del siglo XXI en la República Argentina.

En el capítulo 2 se exponen las representaciones sociales educativas en los contextos de privación de libertad con la evolución histórica del concepto, y las definiciones de diversos autores que la abordan. Se describen los elementos, condiciones y dimensiones en las que emerge la representación, como así también la dinámica y formación con los respectivos aportes en el ámbito educativo.

El capítulo 3 aborda la temática de la educación en contextos de encierro, con su respectiva representación como resocializadora, rehabilitadora, reinsertadora. Y a los contextos de privación de libertad como encauzamiento social. La educación como representación de derecho, con las respectivas normativas constitucionales y legislativas de nuestro país, con las pertinentes resoluciones del Consejo Federal de Educación en la modalidad de educación en contextos de privación de libertad.

En el capítulo 4 se hace hincapié en la educación permanente de jóvenes y adultos como representación de inclusión sociolaboral en los contextos de privación de libertad, abordando la marginación y exclusión a través de las teorías del etiquetado y el estigma. La educación inclusiva como significación de inserción social y laboral.

El apartado 5 refiere al trabajo analítico a partir de la lectura de la composición de los datos obtenidos en la muestra se realizó con un análisis mixto cualitativo y cuantitativo con la finalidad de comprobar la anticipación de sentido, y los objetivos de este planteamiento teórico. La información recabada durante el trabajo de campo y el análisis realizado recuperan las argumentaciones y las voces de los actores acerca del tema investigado.

La comparación, análisis, semejanzas y diferencias estuvieron presentes a lo largo del trabajo, y conforman el capítulo 6. Aquí se realiza la constatación de la información obtenida en el estudio, a partir de lo cual derivan las convergencias y divergencias que dan lugar a las conclusiones.

El capítulo 7 está destinado al aparato erudito, a aportar en los anexos la primera aproximación del trabajo del estado del arte; la descripción detallada de las actividades realizadas; el consentimiento informado; la ficha de admisión y relevamiento de alfabetización de los internos y una descripción de los documentos normativos abordados en la investigación.

Por último, la bibliografía aparece consignada en el capítulo 8, dando cuenta de los autores consultados y las fuentes utilizadas en la investigación.

1.2. Representaciones de las investigaciones en la educación en contextos de encierro

En este apartado se presentan los aspectos generales de las investigaciones y los antecedentes consultados que indujeron a profundizar la temática de la educación en los contextos de encierro, permitiendo delimitar el problema, la construcción de la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos que orientaron esta exploración en los contextos de encierro.

En la selección del tema de investigación y la elaboración del problema, como así también la construcción del objeto de estudio, intervienen las características y problemas de la realidad educativa en los contextos de privación de libertad; los cuales, que requieren una mayor investigación para su comprensión y resolución en la relevancia social de la educación en los complejos penitenciarios.

Los antecedentes consultados acerca de la educación en contextos de privación de libertad referidos a las investigaciones intervinientes en Argentina y países extranjeros dan cuenta de los avances producidos por otros autores y las principales tendencias que se evidenciaron a lo largo del tiempo, los cambios y problemas actuales.

Al comienzo de la investigación se realizó un cuadro comparativo, con las investigaciones educativas en contextos de encierro, que se adjunta en Anexo I; para realizar posteriormente, una selección de aquellas que remiten al objeto de estudio de esta tesis.

La información recabada permite advertir situaciones comunes, más allá de las singularidades de los países abordados, como así también aspectos y procesos analizados en periodos anteriores que merecen ser continuados y actualizados.

En un primer momento, se parte de investigaciones internacionales para conocer los avances en educación en los contextos de encierro. Las

investigaciones de Tootoonchi, A. (1993); Torre, M. (2005); Lovart, T. (2007); Okhakhu, M. (2011); Alós Moner, R.; Artiles A.; Miguélez Lobo F.; Gilber Badia, F. (2009); Jovanić, G. (2011); argumentan sobre los beneficios de los programas educativos en los contextos de encierro, al facilitar la reinserción social.

El trabajo de Tootoonchi, A., (1993), es un antecedente importante, en tanto que estudia la educación universitaria en las prisiones de EE.UU. La misma, permite a los estudiantes cambiar su actitud, aumentando la auto-conciencia, auto-confianza y auto-estima. Los programas educativos posibilitan en los internos un impacto positivo en sus vidas al salir en libertad.

Asimismo, Torre, M., (2005), realiza un análisis de los programas de acción afirmativa de educación superior a personas condenadas. Sostiene que la educación dentro y después de la prisión permite una mejor transición de post-liberación acertada y posee un beneficio positivo en la economía local, evitando futuros crímenes y la reincidencia en los ex prisioneros.

Los programas de educación no formal fueron investigados por Lovart, T. (2007); en su estudio argumenta la importancia de el programa “teatro adentro”; el cual permite desarrollar la capacidad de expresión, comunicación y facilita el proceso de rehabilitación social de las personas encarceladas.

Otro antecedente importante, es la investigación de Okhakhu, M., (2011), quien analizó la relación del teatro y la educación tradicional en la prisión de Benín, Nigeria. El autor expone que el teatro popular permitió a las personas encarceladas adquirir habilidades, aprendizajes, lograr la corrección de valores y la reintegración de los prisioneros.

Las investigaciones de Alós Moner, R.; Artiles A.; Miguélez Lobo F.; Gilber Badia, F. (2009), explican la relación entre el trabajo asalariado dentro de los centros penitenciarios y la reinserción social. Aportan que el trabajo ocupa y estructura el tiempo y la vida cotidiana, facilita el control, incide en la estabilidad emocional y reduce la conflictividad y la ociosidad. Posee una función educativa en la adquisición de hábitos pautados y valores vinculados al proceso de resocialización, abriendo al mismo tiempo, nuevas expectativas en el futuro.

El aporte de Jovanić, G. (2011), muestra el rol de la educación en el tratamiento de delincuentes en Serbia, argumentando que los programas educativos tienen que adaptarse a las necesidades individuales de los prisioneros, donde se requieren entornos de enseñanza apropiados, personal entrenado, programas innovadores y requisitos financieros, para realizar una inclusión educativa.

El análisis de las investigaciones extranjeras indica que los programas de educación en los complejos penitenciarios poseen un impacto positivo en las personas encarceladas, facilitando la reinserción social. Avanzan señalando que los programas de educación no formal y los programas laborales facilitan la resocialización, mejoran los modos comunicacionales y la integración entre los prisioneros reduciendo la reincidencia.

Las investigaciones realizadas por Scarfó, F. J. (2003); Blazich, G.; Millán, S. y Viedma Rojas, A. (2007); Acín, A. (2008, 2009); Arpini, A., et al. (2011), en contextos de encierro en Argentina se centran en la valorización de la educación formal y no formal de los estudiantes en los complejos penitenciarios como posibilidad de crecimiento, desarrollo personal, percepción positiva de sí mismos, favoreciendo la capacidad de expresión y comunicación entre los internos, posibilitando una inclusión futura una vez que cumplan sus condenas.

La investigación de Scarfó, F. J. (2003), es un antecedente importante en tanto que analizó la valorización que le otorgan a la educación y a los derechos humanos los prisioneros en las cárceles. El autor argumenta que los prisioneros reconocen que el derecho a la educación es una oportunidad de crecimiento personal y apertura para la vida actual como para su futura libertad.

Blazich, G.; Millán, S. y Viedma Rojas, A. (2007), descubrieron los perfiles sociodemográficos y académicos de las personas adultas privadas de libertad, sus demandas y motivaciones referidas a la educación, y expresan que las ofertas educativas obtienen connotaciones positivas para los prisioneros, en cuanto a la percepción de sí mismos. A su vez, la posibilidad de estudiar dentro de la prisión abre nuevas puertas o posibilidades cuando salen en libertad.

Respecto a los estudios sobre los sentidos que adquiere la educación en los sujetos privados de libertad, se destacan los aportes de Acín, A. (2008, 2009). La

autora investigó las motivaciones en el ingreso y la permanencia en estudios superiores o actividades de extensión en la provincia de Córdoba, las trayectorias educativas de los estudiantes y su incidencia en las motivaciones al aprendizaje y las satisfacciones que encuentran en este proceso.

Como conclusión expresa la autora que los estudiantes atribuyen significaciones a la educación, tales como: desarrollo personal, socialización, instrucción y corrección. Las motivaciones que llevan a los mismos a incorporarse al programa de educación superior son: un medio de sobrevivencia de hacer frente a la alienación que provoca la institución y encontrar una salida al encierro, en cuyo contexto adquiere incluso el carácter de salvación.

Asimismo, indagó al personal del área de educación y profesionales del servicio penitenciario que manifestaron que la educación en general, sin distinción de niveles, contribuye a que se produzca un cambio en la imagen con la que los presos se visualizan a sí mismos y a sus compañeros.

La investigación de Arpini, A., et al. (2011) en el complejo penitenciario de Mendoza, es un antecedente importante que aporta como resultado que, los espacios de diálogo y reflexión institucionales a través de un curso taller sobre las propias prácticas penitenciarias con un enfoque orientado a la promoción, defensa y garantía de los Derechos Humanos, permite elaborar proyectos tendientes a mejorar la calidad de vida, desarrollar formas de relaciones humanas que promuevan el cuidado de sí mismo, del compañero de trabajo y de los internos en contextos de encierro.

Los aportes de Brocca, M. (2006); Graziano, F., et al. (2009); Daroqui, A.; Maggio, N.; Bouilly, M.; Motta, H. (2009), articularon en sus investigaciones, el acceso a la educación y la violencia institucional en los complejos penitenciarios con la concomitante vulneración de los derechos de las personas encarceladas.

Brocca, M. (2006), en su estudio hace referencia a la cárcel real y la cárcel legal, y argumenta que no todos los presos tienen acceso a la educación debido a la existencia de cupos para cada uno de los niveles de educación formal, y que los criterios establecidos para seleccionar quiénes accederán a las actividades educativas dependen de la conducta del recluso, el momento del año que se efectúa el pedido para acceder a las escuelas y la importancia que no esté

realizando otra actividad dentro de las instituciones penitenciarias. Expresa que las mismas operan otorgando beneficios discrecionalmente y no como la ley establece.

La violencia institucional en jóvenes encarcelados fue investigada por Graziano, F., et al. (2009). Los autores afirman que la situación de los jóvenes detenidos, como grupo vulnerable a la violencia institucional de la gobernabilidad intramuros, y las prácticas del sistema penitenciario vulneran los derechos de las personas privadas de su libertad. De esta forma, en las cárceles argentinas se ejecuta el uso de la violencia como una manera de regulación institucional en la población más joven.

En otro estudio realizado en la provincia de Buenos Aires; Daroqui, A.; Maggio, N.; Bouilly, M.; Motta, H. (2009), evaluaron el funcionamiento y la estrategia de tercerización del ejercicio del poder; administración, violencia, orden y obediencia en los pabellones evangelistas en la vida intramuros en ciertos grupos de presos.

Los autores concluyeron que la cárcel configura una tercerización del disciplinamiento de los internos en manos de una administración eclesial. Es un sistema que evita la acción directa del personal penitenciario a partir de la constitución de un régimen de control informal, dando lugar a un mecanismo de regulación de la vida en las cárceles que acarrea mínimos costos al sistema penal, a la vez que se aparta explícitamente de todo objetivo declarado de la institución penitenciaria.

Las investigaciones realizadas en complejos penitenciarios de Argentina que albergan a mujeres según Nari, M., et al. (2000); Paredes, A.; Arrigoni F.; Muñoz Rodríguez, M. (2012); Colanzi (2015) resaltan la importancia de la educación en contextos de encierro. La misma, debe responder a las necesidades de las internas; fortaleciéndose las redes sociales de apoyo entre las personas encarceladas para una inclusión futura.

Nari, M., et al. (2000) con su aporte en las cárceles de mujeres evaluaron las ofertas y actividades educativas formal y no formal, analizando los factores de la vida carcelaria que influyen en el acceso o deserción en las internas. Concluyeron que las mujeres encarceladas consideran que casi nada de lo que aprenden en prisión es provechoso por lo cual dejan sus estudios; el encierro las denigra, no las

rehabilita y desestructura sus identidades, disminuyendo la capacidad de acción y reacción. Además, observaron que los objetivos institucionales no corresponden a las necesidades de las internas.

En una investigación realizada en la provincia de Mendoza; Paredes, A.; Arrigoni F.; Muñoz Rodríguez, M. (2012), indagaron en la Unidad Penal Nro. III: cárcel de mujeres; la relación entre la resiliencia y las redes sociales que mantienen los grupos de mujeres privadas de libertad. Manifestaron que lo que fomenta la resiliencia son las redes de apoyo informal, como los padres, amigos y maestros; y que la multiplicidad de ámbitos de relación que posean posibilita un mejor afrontamiento de la situación y adaptación al contexto, disminuyendo los efectos de la prisionización favoreciendo la reinserción social futura.

Otro aporte importante sobre las situaciones de violencia a las que son sometidas las mujeres encarceladas en unidades del servicio penitenciario Bonaerense, es el estudio de Colanzi, I. (2015). La violencia institucional en el ingreso al contexto de detención y las prácticas, se piensan de acuerdo con el criterio de peligrosidad de las mujeres detenidas, y no incorporan sus apreciaciones, necesidades y perspectivas en el diseño de los espacios de encierro.

A través de las entrevistas que realizó la autora, observó las concepciones que sustentan las prácticas de los operadores de la justicia, que evidencian el poder punitivo al disciplinamiento de las mujeres detenidas. Además, el relevamiento de los expedientes en el Juzgado de Ejecución Penal, manifiestan la prisionización de las mujeres, donde se visualizan prácticas sexistas en la tramitación judicial de la ejecución de la pena.

1.2.1. Investigaciones de las representaciones sociales educativas

Las investigaciones de las representaciones sociales educativas, de los autores extranjeros y argentinos; resultan valiosas en función del objeto de estudio que se analiza. Cabe destacar el análisis que realiza Gilly, M. (1986) sobre los estudios de las representaciones sociales y las construcciones teóricas propuestas por Moscovici, S. en el ámbito de la educación, sobre las instituciones escolares y sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones; los estudios de las representaciones recíprocas entre docente y estudiantes; los trabajos que tratan de evaluar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa, los cuales constituyen la formalización de la representación social del objeto educación.

Guichard, J. (1996) desarrolla su investigación sobre la escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes a partir de constructos como proyecto y expectativas, concepto de sí mismo, hábitos y universo de sentido. En su trabajo de investigación parte de considerar la escuela u organización escolar como dispositivo social masivo de socialización, generador de representaciones de estructuración de futuro. La experiencia escolar estimula la génesis de esquemas y se orienta a generar un determinado hábitus en los estudiantes que se corresponde con la particularidad de la experiencia. El estudiante toma a la escuela como una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse a sí mismo, a representarse en lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer.

En Argentina, Suárez, D. (1995), en su investigación intenta comprender cómo el currículo está involucrado en la construcción de identidades colectivas y de representaciones sociales, a partir del análisis de los modos en que algunos procesos y dispositivos pedagógicos se activan en la constitución del magisterio como grupo social. El autor se pregunta cómo confluyen o negocian las diversas representaciones acerca de lo que es ser docente, en el espacio y acción del currículo de formación.

El estudio de las representaciones sociales educativas y su referencia sobre las prácticas y los modelos profesionales fue indagado por Andreozzi, M. (1996). El autor describe las características que adopta el proceso de socialización durante la etapa de formación de grado, desarrollada en el transcurso de la carrera. Plantea que los saberes incorporados durante las mismas representan una porción del legado cultural que cada campo profesional ha acumulado y transmitido a lo largo de su historia, constituyéndose los saberes institucionales en el sistema interno y externo referencial que articulan los modelos en el ejercicio de la profesión.

El aporte de Kaplan, C. (1995), en su investigación sobre el estudio de las representaciones sociales de los maestros, respecto de la inteligencia de los estudiantes y su eficacia simbólica. Sostiene que en la institución escolar lo importante es la actividad de los dispositivos que intervienen en las relaciones entre sus representaciones sociales y las trayectorias de sus estudiantes. La distinción social y sus efectos educativos son previos a la relación entre la expectativa del maestro y el estudiante, la cual queda caracterizada por una relación desigual. El efecto no es solamente la calificación obtenida, sino sobre la conciencia de sus límites impuesta por los maestros, que conduce a que cada niño haga suyo el veredicto que pesa sobre él y su inevitable destino escolar.

Benegas, M. y Fornasero, S. (2004) expresaron en su investigación, que el estudiante en formación docente va internalizando la biografía escolar, modelos pedagógicos que implícitamente le dan soporte a sus futuras prácticas de enseñanza a partir de las representaciones sociales que construye individual y colectivamente. En la fase profesional del docente en ejercicio, las representaciones sociales actúan de manera implícita, como marco referencial que guía su pensamiento y su actuar. Estas significaciones subyacen en los modelos pedagógicos que coexisten en las prácticas docentes.

El estudio investigativo de Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., & Olivera, A. (2009), constituye un aporte al ámbito escolar en relación con la construcción del conocimiento práctico sobre el quehacer del docente. Las autoras señalan que las representaciones sociales que poseen los docentes de Ciencias Naturales sobre su profesión y la formación disciplinar inciden en sus prácticas en el aula y en la institución escolar.

Los estudios de las representaciones sociales educativas en contextos de encierro fueron abordados por diversos autores, señalamos como significativas en la investigación abordada, los trabajos de Acín, A. (2009); Crisafulli, L. (2011); Juri, M. y Mercado P. (2012).

Acín, A. (2009) abordó su estudio de investigación de las representaciones sociales sobre educación en contextos de encierro, interrogando a los internos sobre el sentido que adquiere la educación; las satisfacciones que encuentran en las actividades educativas; los proyectos que visualizan y las perspectivas de cambio implicadas en dichas significaciones, en términos de imprimir nuevos sentidos a su inserción como sujetos en la sociedad. Concluyeron que las motivaciones iniciales para estudiar hacen referencia a la necesidad de salir de la lógica carcelaria, el mal trato de las rutinas y los estereotipos de la fajina, expresada en la reiterada frase “salir a estudiar”.

Crisafulli, L. (2011) investiga el discurso del personal técnico, los agentes penitenciarios y los internos, con la finalidad de analizar la representación social sobre la reinserción. Como conclusiones el autor señala que la reinserción es considerada como un significante donde el significado es dudoso, oscuro y ambiguo. Los discursos que atraviesan a la prisión legitiman las prácticas; argumentando que, por el presupuesto, la seguridad y la reinserción se efectúan los actos de lo que no puede hacerse.

La representación de la escuela en los estudiantes en contextos de encierro fue investigada por Juri, M. y Mercado P. (2012), indagaron las representaciones sobre la escuela media y los aprendizajes que en ella se producen en los estudiantes privados de libertad. Concluyeron que la significación de la escuela que construyen los sujetos encarcelados no es sustancialmente diferente a la de una persona que no está en los contextos de encierro; sí lo es con relación al espacio del contexto de encierro, que imprime otros matices a la representación de lo educativo, por la experiencia carcelaria y la experiencia escolar previa de los sujetos.

Las investigaciones descritas que ahondan en las representaciones sociales educativas permiten comprender los procesos de formación- enseñanza, y cómo impactan en las prácticas educativas. Los estudios acerca de las representaciones sociales que tienen los internos sobre la reinserción y de la

educación, se ven afectados por las prácticas, la seguridad penitenciaria y otros matices propios de los complejos penitenciarios, que varían según la valoración que cada persona le otorga.

El avance de las investigaciones nos permite reflexionar que la representación escuela que construyen los internos no es diferente a la de una persona que no está encarcelada. En cambio, las actividades y condiciones del estudiante sí se ven afectadas por la convivencia y normativas específicas de contextos de encierro.

Haciendo una síntesis de lo abordado en el estado del arte, los antecedentes analizados revelaron tendencias en relación con aspectos del objeto de estudio. Asimismo, son relevantes los acuerdos entre la Nación y las provincias como los seminarios, congresos y jornadas que se han desarrollado en la Argentina para profundizar acerca de la educación en los contextos de privación de libertad.

1.2.2. Antecedentes de la educación en contextos de privación de la libertad en la República Argentina

El camino recorrido que condujo a comprender la situación actual y poder hacer más inteligibles los cambios que ha transitado la República Argentina en educación en contextos de privación de libertad, toma mayor relevancia a comienzos del siglo XXI. En un principio, el Programa Nacional se denominó: Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, a fines del año 2005, adopta el nombre actual; Educación en Contextos de Encierro.

En el año 2000 se habilita una línea de trabajo dependiente del Área de Educación de Jóvenes y Adultos, que comenzó a abordar el tema y sentó las bases para la creación de un Programa Nacional. La primera acción fue firmar un convenio con el Ministerio de Justicia de la Nación en las cárceles federales; que proponía que la educación se traspase de los agentes penitenciarios a los docentes de los sistemas educativos provinciales, esto permitió que cada provincia, a través de la DGE creara el espacio dentro de cada complejo penitenciario. (Ministerio de Educación de la Nación, 2000, pp. 3-4)

En el 2003 se crea el Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad. El Ministerio de Educación y la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente son las instituciones encargadas de favorecer la atención educativa de los sectores de alta vulnerabilidad por estar en situación de privación de libertad, destinada a adultos, jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley. El programa expresó la inclusión educativa de los estudiantes a fin de habilitar mejores condiciones sociales y laborales cuando se produce la salida de las instituciones penitenciarias.

Asimismo garantiza el derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno, a través del fortalecimiento de las ofertas educativas en todos sus niveles y modalidades, promoviendo el desarrollo de acciones que contribuyan a mejorar las condiciones educativas, con recursos didácticos y tecnológicos; revalorizando y profesionalizando al docente en su rol; propiciando propuestas de formación profesional y laboral en los distintos niveles educativos y en todas sus modalidades; implementando acciones culturales y artísticas (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2003, pp. 2-3).

En el mismo año se realizaron las I Jornadas Nacionales de Educación en Establecimientos Penitenciarios, abordando los problemas significativos que afectan a la educación en los complejos penitenciarios. A partir del encuentro nacional, se realizó un documento virtual, que permitió que sea distribuido en todas las jurisdicciones penitenciarias de la República Argentina, para poder pensar las fortalezas y debilidades de la educación impartida en las instituciones carcelarias.

En el año 2004 entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y el Gobierno provincial de Tierra del Fuego Antártida e islas del Atlántico

Sur, se firma el Convenio de Cooperación Educativa en establecimientos penitenciarios, donde se acuerda fortalecer las acciones educativas en establecimientos penitenciarios, asumiendo el compromiso de implementar progresivamente la universalización de la cobertura educativa de Educación General Básica (E.G.B.) y Polimodal; diversificar la oferta educativa que incorpore el nivel superior y la formación profesional, favoreciendo mayores niveles de calidad en la propuesta educativa destinada a jóvenes y adultos (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2004, pp. 1-2).

En la ciudad de Buenos Aires en septiembre del 2004, fueron considerados los problemas significativos que afectan a la educación en establecimientos penitenciarios, y se elaboró un documento para todas las jurisdicciones penitenciarias de Argentina a través del seminario virtual. Como resultado se analizaron las características de los estudiantes y sus aprendizajes, que en efecto presentan una gran heterogeneidad debido a la diversidad de trayectorias de vida, educativas y laborales que en su mayoría provienen de contextos de marginación, y que, a su vez, no han finalizado la educación básica y media.

También se abordaron los problemas relacionados con las prácticas docentes, la tarea que se vincula con la enseñanza, las situaciones institucionales y los usos organizacionales; la complejidad en la formación y el rol del docente; las condiciones de trabajo; la enseñanza y la relación del docente con el ámbito penitenciario.

Consecuentemente se analizaron los problemas relacionados con la gestión escolar y las características de la oferta educativa que estructuran, moldean, facilitan o dificultan las prácticas pedagógicas dentro de las instituciones penitenciarias como resultado de la organización escolar; los problemas curriculares, los recursos e infraestructura y los problemas relacionados con la inclusión de la educación en establecimientos penitenciarios.

Se profundizó sobre la necesidad de establecer la relación de la escuela en unidades penitenciarias y sus distintos contextos de pertenencia; el sistema penitenciario, las comunidades locales donde se hallan situadas y la sociedad en su conjunto, considerando que la función de la educación en ese ámbito supone crear las condiciones para que los internos puedan construir un proyecto personal de inclusión social.

Como reflexiones finales del documento, la tarea realizada entre la Nación y las jurisdicciones mostró la articulación como estrategia de gestión de políticas públicas. El Estado asume la responsabilidad de generar las condiciones para pensar la institución escuela dentro de los establecimientos penitenciarios y darle la especificidad que requiere, orientadas a la inclusión educativa y socio laboral de esta población privada de libertad. Por ello las metas en el corto plazo especificaron: la optimización de la gestión a fin de superar la fragmentación, la ampliación de cobertura educativa sobre todo en el nivel básico y medio, la formación para el trabajo, la aplicación de políticas destinadas a los sectores juveniles, la revalorización y capacitación del docente y su rol. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, Documento elaborado en el marco del Seminario Virtual, 2004, pp. 3-17).

En Buenos Aires, Setiembre del 2004 se realizaron las II Jornadas Nacionales en establecimientos penitenciarios. En esta instancia, se consideró la articulación de estrategias de gestión nacional para la consolidación y fortalecimiento de las acciones en cada una de las jurisdicciones y se indicó que la educación en las instituciones penitenciarias no depende del área de Educación Especial.

Asimismo, se presentó una estrategia de gestión, articulando la educación en establecimientos penitenciarios y de minoridad con el Plan Nacional de Lectura, Biblioteca Nacional, Subprograma Derechos del Niño y del Adolescente y Educación de adultos, Ministerio Nacional de Trabajo, Empleo y Seguro Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y con la Procuración Penitenciaria Federal. Se propuso un grupo de estudio de educación en cárceles, que nuclea a docentes, estudiantes y profesionales de la Universidad Nacional de La Plata, con trayectoria de trabajo de sistematización de prácticas e investigaciones.

En la certificación de los trayectos educativos de los estudiantes, se fortaleció la acreditación escolar, el avance sobre el currículum de jóvenes y adultos, construir lineamientos con los frecuentes traslados y la finalización de los estudios una vez terminada y cumplida la condena; articular la educación básica y media para el trabajo; recuperar y revalorizar los aportes de la educación artística como aportes para mejorar las habilidades comunicativas reconstrucción de la identidad y el fortalecimiento de la autoestima hacia la vida, fortaleciendo las

estrategias de ingreso y retención a la oferta educativa, consensuando la continuidad educativa una vez fuera de la cárcel.

Asimismo, se abordó el fortalecimiento de la capacitación docente en el área de jóvenes y adultos, redefinir la formación de los agentes penitenciarios y la caracterización de su proceso educativo; avanzar en acuerdos y normativas específicas que regulen las relaciones con los penitenciarios (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, II Jornadas Nacionales en Establecimientos Penitenciarios, 2004, pp. 2-13).

La modalidad de educación para el trabajo da inicio a la línea de educación y formación para el trabajo, a finales del 2004; a partir de allí se convocó al Programa de Educación para el Trabajo y la Integración Social del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), para el desarrollo de una propuesta que articule la formación general y la formación profesional, a través del desarrollo de proyectos de formación para el trabajo vinculados a emprendimientos productivos.

La oferta laboral es agropecuaria; carpintería; construcciones; electricidad; estética personal; gastronomía; informática; mecánica; textil e indumentaria. En educación no formal son cursos que cumplen una función de contención y dan algunas herramientas para el desarrollo de aptitudes de socialización, de cultura general, expresiones artísticas y manualidades, cursos de guitarra, inglés, talleres de teatro, de títeres, artesanías, manualidades, taller literario. (Ministerio de Trabajo, 2006, pp.3 -6).

En el año 2005 se adoptó la nueva denominación: Programa Nacional Educación en Contextos de Encierro, a través del Ministerio de Educación de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. En septiembre del mismo año, en Buenos Aires, se firmó el Convenio de Cooperación Educativa entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia y la Dirección General de Cultura y Educación, en establecimientos penitenciarios de la provincia de Buenos Aires. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005. Convenio de Cooperación Educativa, pp. 1-2)

Seguidamente, se firma el Convenio de Cooperación Educativa con la provincia de Río Negro, con el objeto de fortalecer las acciones educativas, implementando progresivamente la universalización de la cobertura educativa de

EGB y Polimodal en las escuelas; la diversificación de la oferta educativa que incorpore el nivel superior y la formación profesional, el desarrollo de políticas culturales y artísticas, acciones que favorezcan el logro de mayores niveles de calidad en la propuesta educativa destinada a la población de jóvenes y adultos. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, Convenio de Cooperación Educativa, pp. 1-2)

En noviembre del 2005 se realizaron en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las III Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro en el marco de los objetivos del Bicentenario, cuyo objetivo fue otorgar continuidad al espacio de intercambio entre los funcionarios políticos y técnicos de las diversas jurisdicciones; evaluar el estado de avance de las acciones educativas planificadas estratégicamente por las jurisdicciones y redefinir los acuerdos que organizan la educación en contextos de encierro. (Ministerio de Educación de la Nación, 2005, III Jornadas Nacionales, pp. 1-2)

1.2.2.1. Antecedentes de la educación en contextos de privación de la libertad desde el año 2006 al 2010

En junio de 2006, durante el encuentro de Redes EURO social, se impulsó la creación de la primera Red Latinoamericana de Educación en Prisiones (RedLece) con articulaciones desde su etapa inicial con la Asociación europea y con el Observatorio Internacional de Educación en Prisiones de la UNESCO. Argentina participó en este proyecto de compartir y acordar objetivos comunes, sensibilizar a los decisores institucionales para contar con un respaldo institucional

regional que acompañe las acciones emprendidas y generar acciones de intercambio y de cooperación con otras redes europeas.

El Seminario se desarrolló en noviembre del 2006, en Belo Horizonte, Brasil con la presencia de varios ministros de educación de países latinoamericanos dando respaldo a la creación de la RedLece e incorporándola a las agendas ministeriales. La red goza de un marco de funcionamiento, como instrumento eficaz en la promoción de mejores políticas de cohesión social en el ámbito de las prisiones, a través de las acciones educativas (EURO social, CIEP, 2007, Seminario Educación en Contextos de Encierro: el ejemplo argentino, p. 3)

En Buenos Aires, en julio del 2006 tuvo lugar el Convenio de Cooperación Educativa, con el objetivo de desarrollar acciones sistemáticas en el ámbito educativo de los establecimientos dependientes del servicio penitenciario federal. Se realizó la organización y el desarrollo de propuestas educativas sistemáticas con distintas modalidades de implementación destinadas al personal penitenciario que se desempeña en el área de educación de los establecimientos de ejecución de la pena y a los internos allí alojados. (Ministerio de Educación, 2006, Convenio de Cooperación Educativa en el marco de la Ley n. ° 24660, pp. 1-3).

Posteriormente, en noviembre del mismo año, se realizaron las IV Jornadas Nacionales y el Seminario Interdisciplinario, donde se abordaron las consecuencias del encierro en la subjetividad de los internos y la cultura y educación en el proceso de inclusión, cuyos objetivos fueron otorgar continuidad al espacio de intercambio entre los funcionarios políticos y técnicos de las diversas provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y replantear la organización de la educación en contextos de encierro, definiendo metas específicas de acción. (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, IV Jornadas Nacionales y Seminario Interdisciplinario, p.2)

En el año 2007 se tomó la decisión que el programa nacional pasara a ser una coordinación de modalidad dependiente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, con la finalidad de gestionar federalmente la implementación de la Ley de Educación Nacional n. ° 26206 (LEN), a través de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y el Programa Nacional Educación en contextos de encierro. El programa consolida la inclusión educativa durante el tiempo de pérdida temporal de la libertad, a fin de habilitar mejores condiciones

para la inclusión social y laboral cuando se produce la salida de las instituciones carcelarias; promoviendo acciones que contribuyan a mejorar las condiciones educativas, proveer de recursos didácticos y tecnológicos a los contextos de encierro, revalorizando y profesionalizando al docente en su rol y propiciando propuestas de formación profesional y laboral en sus distintos niveles y modalidades. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007; Educación en contextos de encierro. p.13)

En abril del 2007 en la ciudad de Buenos Aires se realizó el I Seminario Internacional; en política educativa para los contextos de encierro. La RedLece enfatiza la necesidad de la continuidad institucional y la difusión de los principios de la red, proponiendo la creación de un portal web como instrumento de intercambio. Se expuso la publicación del Mapa Regional Latinoamericano de Educación en Prisiones, elaborado por el Dr. Hugo Rangel quien analizó las políticas públicas educativas en contextos de encierro, transfiriendo los ejes hacia las políticas públicas y legislativas educativas, incluyendo la educación en prisiones como un derecho fundamental y la participación de los internos en su articulación desde un enfoque democrático (Ministerio de Educación, I Seminario Internacional, 2007, pp. 4-8).

En mayo del 2007 en Buenos Aires, se desarrolló el I Encuentro Regional de Educación en Contextos de Encierro, con el propósito de generar espacios de reflexión e intercambio sobre la tarea de educar en las nuevas condiciones contemporáneas, fortaleciendo la formación de equipos técnicos y docentes de instituciones educativas en establecimientos penitenciarios e institutos de menores para que puedan constituirse como equipos formadores en sus respectivas provincias. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2007. I Encuentro regional. Dirección Nacional de Gestión Curricular, Formación Docente, p. 4)

En octubre del mismo año se realizaron las V Jornadas Nacionales; donde se manifestó el significado y las consecuencias de la educación, conocer los avances realizados en diferentes provincias y acordar criterios de organización tendientes a la implementación de las prescripciones de la LEN y de las normativas provinciales correspondientes. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2007. Encuentro Nacional y V Jornadas Nacionales, p.11)

Luego, en junio del 2008, en la ciudad de Buenos Aires se realizaron las VI Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro, donde se presentaron los ejes políticos orientadores de la modalidad. Además, se analizó el estado de situación de la atención educativa en la población de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en las cárceles y se informó sobre el proyecto: Bibliotecas Abiertas, generando las condiciones y los recursos para su implementación. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2008, VI Jornadas Nacionales de Educación en contexto de Encierro, p.4)

En la provincia de Mendoza, el 19 de noviembre de 2008 en la Unidad Penitenciaria Provincial Almafuerde, Cacheuta, se firmaron una serie de convenios de Cooperación Educativa con la D.G.E., el Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad; Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Salud, con el objetivo de fortalecer las acciones educativas y lograr la implementación progresiva de la universalización de la cobertura educativa de los niveles educativos obligatorios en establecimientos penitenciarios, instituciones penales juveniles y centros de atención de adicciones, públicos y privados en la modalidad de Centros de Día e Internación. (Ministerio de Educación de la Nación, 2008. Convenio Marco de Cooperación Educativa, p.2)

Consecuentemente, se realizó el Convenio de Cooperación Académica entre la UNCuyo y la D.G.E con el objetivo de desarrollar acciones de cooperación académica para generar dispositivos que habiliten el acceso, permanencia y egreso de los detenidos en unidades carcelarias dependientes del servicio penitenciario provincial, a las ofertas educativas de la universidad y sus unidades académicas afines. Se dispondrán los mecanismos necesarios para garantizar la inscripción de los detenidos, de acuerdo con las condiciones establecidas por la universidad y asegurar los espacios físicos suficientes y adecuados para el dictado de las clases en cuatro sedes localizadas en los Complejos Penitenciarios Almafuerde, Boulogne Sur Mer, Unidad n.º III Penal de Mujeres, y San Felipe.

Se garantiza el respeto de la autonomía universitaria que emerge de la normativa general y del estatuto de la universidad, asegurando la permanencia de los estudiantes en las unidades penitenciarias durante el tiempo que duren sus estudios, a fin de garantizar efectivamente el ejercicio del derecho a la educación; resguardar el derecho a la inscripción de los detenidos desestimando cualquier tipo

de restricciones, imposición de cupos o condiciones especiales para los estudiantes que no estén previstas en la ley.

La universidad generará las instancias administrativas y académicas necesarias para el dictado de los contenidos básicos de los cursos de ingreso a las distintas unidades académicas seleccionadas por los detenidos; la selección de los docentes, monitores y las actividades pedagógicas se desarrollarán en las sedes mencionadas; en el marco del calendario regular de exámenes de cada unidad académica, propiciará las medidas pertinentes para la constitución de las mesas examinadoras (Ministerio de Educación de la Nación, 2008, Convenio de Cooperación Académica, UNCuyo, pp. 1-4).

En septiembre del 2009 en la ciudad de Buenos Aires se realizó el II Seminario Internacional de Educación en Contextos de Encierro: Las nuevas funciones de las Bibliotecas en Contextos de Encierro y Desafíos al Rol de los Bibliotecarios. Los objetivos fueron contribuir mediante aportes teóricos, nacionales, latinoamericanos y europeos, a la reflexión para optimización de la toma de decisiones que corresponda a cada ámbito de la gestión educativa de las bibliotecas en contextos de encierro.

El proyecto bibliotecas abiertas, contribuye al fortalecimiento del sistema educativo en las instituciones de encierro, brinda herramientas a los bibliotecarios escolares tendientes a potenciar y desarrollar su tarea en un triple perfil, técnico bibliotecológico, pedagógico y como promotores de lectura, constituyendo un espacio privilegiado para poner a disposición de las personas privadas de libertad materiales que los contacten con la cultura, y que permitan su acercamiento gradual hacia la recomposición del lazo con la sociedad. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2009, II Seminario Internacional de Educación en Contextos de Encierro, pp. 1-4).

En el mes de octubre del 2009, tuvieron lugar en la ciudad de Buenos Aires las VII Jornadas de Educación en Contextos de Encierro y Mesa Federal, desarrollando los lineamientos políticos y estratégicos regulatorios de la modalidad en los contextos de encierro. A su vez, en esta fecha el Consejo Federal de Educación (CFE) a través de la resolución n. ° 84/09, desarrolla los lineamientos de la educación secundaria obligatoria en el país, como resultado de la sanción de la LEN.

La educación secundaria en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos garantizará una formación integral tendiente a la construcción de saberes y al desarrollo de capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo con relación al entorno sociocultural y político de la sociedad y al fortalecimiento de la ciudadanía para posibilitar el desarrollo personal y social. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación; 2009; VII Jornadas de Educación en Contextos de Encierro y Mesa Federal; pp. 2-16)

Las VIII Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro, se realizaron en noviembre del 2010, en Buenos Aires, con el propósito de encontrar en la diversidad de las prácticas, el acumulado histórico de las experiencias de educación en contextos de encierro y diseñar nuevos caminos que respondan a los desafíos sociopolíticos provinciales, nacionales e internacionales para el sector; sosteniendo un espacio interjurisdiccional para el intercambio, la unificación de criterios y la construcción colectiva de identidad de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación; 2010; VIII Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro; p.3)

En la misma fecha, en la provincia de Mendoza se realizó el IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria y las IX Jornadas Nacional de Extensión Universitaria realizado por la UNCuyo; la Coordinadora Nacional de Educación en Contextos de Encierro, María Isabel Giacchino de Ribet (2010), se pronunció explicando que la modalidad en contextos de encierro tiene dos nombres; según la LEN es: Educación en Contextos de Privación de la Libertad, pero tiene otra designación con la que ha sido aprobada dentro de la estructura del Ministerio de Educación que es: Modalidad de educación en Contextos de Encierro; y que se las puede llamar de las dos formas. Se desarrolla la iniciativa del proyecto campus universitario en contextos de encierro, el cual brindaría carreras de grado y también carreras de posgrado. (UNCuyo; 2010. IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria y IX Jornadas Nacional de Extensión Universitaria; p 4).

1.2.2.2. Antecedentes de la educación en contextos de privación de la libertad desde el año 2011 al 2017

En septiembre del 2011, en la ciudad de Buenos Aires, se desarrollaron las IX Jornadas Nacionales, evaluando los avances estratégicos políticos de la gestión 2007-2011. Las ofertas educativas que posee el Ministerio de Educación son: inicial; primaria; secundaria obligatoria y educación superior.

Las modalidades en los contextos de encierro son: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Técnico Profesional y Formación para el Trabajo, Educación Artística. La oferta educativa es: Alfabetización, Educación no formal, Manifestaciones culturales diversas, Educación física y deportes. Programa de Alfabetización que tiende educar a todas las personas para que puedan acceder a la educación obligatoria.

Asimismo, se anunció el Plan de finalización de estudios primarios y secundarios. Atención educativa en pabellones de máxima vulnerabilidad o aislamiento. El proyecto Campus Universitario en Contextos de Encierro que se articula con la Secretaría de Políticas Universitarias. Para mejorar la calidad educativa, el Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro. El Proyecto Bibliotecas Abiertas. Talleres de expresión artística. Mantenimiento actualizado de sitios virtuales; página Web del Ministerio de Educación de la Nación; la Red Girasoles; el Blog de Bibliotecas Abiertas. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación; 2011; IX Jornadas Nacionales Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente; pp.4-6).

En el mes de diciembre del 2011, la coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro junto al Ministerio de Educación de la Nación, realizó el Encuentro de Tutores Socioeducativos para Pabellones de Máxima Vulnerabilidad; se realizaron talleres sobre las técnicas de trabajo utilizadas, los resultados obtenidos y propuestas para innovar en las mismas; se evaluó la experiencia desarrollada a lo largo de un año de trabajo, se planificaron tareas para el 2012-

2013 y se publicaron textos y dibujos de estudiantes en contextos de encierro, colección que fue distribuida por el Plan Nacional de Lectura en escuelas secundarias y de adultos. (Ministerio de Educación; 2011. II Encuentro del Proyecto Tutores Sociopedagógicos; p.2)

Posteriormente en noviembre del 2012, en Buenos Aires, se realizó el IV Seminario Internacional y las X Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro, desde una mirada integral de la educación y desde el paradigma de la restitución de derechos. Los objetivos fueron posibilitar el intercambio de las experiencias que se están desarrollando en las escuelas en contextos de encierro argentinas y extranjeras, y profundizar las articulaciones intersectoriales, interjurisdiccional e interministeriales para la implementación de acciones tendientes al cumplimiento de la normativa vigente, LEN y Ley de Ejecución de la Pena privativa de libertad n. ° 26695. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación; 2012. IV Seminario Internacional y X Jornadas Nacionales de Educación en Contexto de Encierro; p.5).

Luego, en agosto del 2013, en la ciudad del Chaco, se llevó a cabo el V Seminario Internacional de Educación en Contextos de Encierro y las XI Jornadas Nacionales; prioridades de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro en el marco del plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente; los representantes del PEUCE de la UNCuyo expusieron en el congreso el trabajo que se lleva adelante en las cárceles de Mendoza y se instó a contribuir mediante aportes teóricos y prácticos, a la reflexión y el debate sobre cuestiones controvertidas relacionadas con la toma de decisiones en los contextos de encierro. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación; 2013; V Seminario Internacional y XI Jornadas Nacionales de Educación en contextos de privación de libertad; p.3)

Del 18 al 20 de septiembre del 2013 se realizaron las I Jornadas del MERCOSUR de Educación Universitaria en Cárceles en la Universidad Nacional de Córdoba; se repasó la trayectoria de las universidades públicas y se discutió acerca de las materias pendientes en lo relativo a la garantía del ejercicio de derechos educativos, con calidad y compromiso en estos contextos.

Se creó la Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Educación Carcelaria del MERCOSUR. Esta red reúne a universitarios de Argentina, Brasil y Uruguay que impulsan experiencias de formación superior en contextos de

privación de libertad. Se propone el intercambio entre docentes y estudiantes, la realización de proyectos de investigación conjunta e incluso instrumentar una carrera de posgrado para las universidades integrantes. (Ministerio de Educación; 2013; I Jornadas del MERCOSUR de Educación Universitaria en cárceles; pp. 2-4)

Por su parte, en abril del 2014, en la provincia de Mendoza, las Secretarías de Extensión Universitaria y Académica de la UNCuyo, organizaron el primer Taller de capacitación para los estudiantes que se desempeñarían como tutores en las aulas universitarias en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. La capacitación consistió en interiorizar a los estudiantes en lo referido a la dinámica del programa y, además, en el fortalecimiento del rol de tutor, sus funciones y tareas.

Las tutorías se ofrecen en las carreras de la UNCuyo; Trabajo Social, Ciencias Políticas y Administración Pública, Abogacía, Sociología, Letras, Literatura y Comunicación Social. La UNCuyo realiza actividades del PEUCE coordinado por la secretaría académica y de extensión universitaria reafirmando su compromiso social y ofreciendo contención a las personas privadas de su libertad que eligieron el estudio de una carrera universitaria como un modo de superarse y una forma de reinsertarse socialmente; promover el aprendizaje académico en ámbitos comunitarios y/o institucionales, de manera colaborativa e interdisciplinaria; y articular contenidos disciplinares pertinentes con la resolución de problemáticas socialmente relevantes. (Universidad Nacional de Cuyo; 2014; Programa de Educación en Contextos de Encierro; p.3)

En septiembre del 2014, con el propósito de fortalecer el trabajo de los Centros de Actividades Juveniles (C.A.J.) en contextos de privación de la libertad y consolidar estrategias políticas pedagógicas de articulación con la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, se realizó el I Encuentro Nacional. Los objetivos de esta jornada fueron poner en común las experiencias desarrolladas en cada provincia y consolidar estrategias políticas pedagógicas en relación con la articulación entre la línea C.A.J. y la Modalidad de Contexto de Encierro, para llevar adelante políticas permanentes que mejoren la inclusión social y educativa de todos los jóvenes, la apuesta del proyecto pedagógico implica que los estudiantes de las escuelas en contextos de encierro tengan el acceso a los mismos programas implementados en las escuelas extramuros. (Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación; 2014, pp. 3 - 6)

Un mes después, en octubre del 2014 se desarrollaron las XII Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro de la inclusión a la calidad educativa, el encuentro tuvo lugar en Buenos Aires, y participaron representantes de Ecuador, Uruguay, y de Argentina funcionarios e integrantes de equipos técnicos responsables de la gestión de la educación en los contextos de encierro de todas las jurisdicciones; directores, docentes y tutores de escuelas en contextos de encierro; bibliotecarios del Proyecto Bibliotecas Abiertas I y II; coordinadores y/o formadores del Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior Educación en Contextos de Encierro y funcionarios e integrantes de equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación con los que se articulan acciones para la gestión de políticas educativas. (Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación; 2014; XII Jornadas Nacionales de educación en Contextos de Encierro; pp. 2-6)

En el año 2015, en Buenos Aires, se realizaron las XIII Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro 2003- 2015, donde se analizó el informe sobre el desarrollo de las líneas de trabajo. Se presentó la oferta educativa en los contextos de encierro, alfabetización, educación primaria y secundaria, nivel superior educación terciaria y universitaria.

En el año 2016, en Buenos Aires, se realizaron las III Jornada de Educación en contextos de encierro y la I Jornada de Problemáticas en Gestión de la Seguridad, con la finalidad de reflexionar la experiencia educativa desde la práctica cotidiana a partir de un análisis crítico con la finalidad de revisar los fundamentos y los objetivos de la modalidad educativa en los complejos penitenciarios. Las temáticas abordadas fueron visualizar los efectos de la prisionización, los efectos de la violencia simbólica y la aplicabilidad de los marcos legales de la educación en los contextos de privación de libertad.

En octubre del 2016, se realizó el III Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, en la Facultad de Letras y Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo del encuentro fue promover un espacio de reunión y debate sobre la palabra escrita y su vínculo con las lenguas, políticas y acciones que atraviesan el encierro.

Como síntesis de lo expuesto en los avances de la educación en los contextos de encierro cabe señalar:

- En la modalidad Educación en Contextos de Encierro durante el periodo 2000 a 2003, la educación era una línea de trabajo en el área de educación de jóvenes y adultos, no contando con normativa regulatoria específica y el objetivo central consistió en realizar un diagnóstico del estado-situación del sector a fin de identificar los principales problemas y otorgarle visibilidad.
- Del 2004 al 2006 se constituyó el Programa Nacional de Educación en establecimientos penitenciarios; al poco tiempo se incorporó la atención educativa de los adolescentes y jóvenes menores de dieciocho años en conflicto con la ley penal, por lo cual la denominación pasó a ser Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad; que además incorporó la población alojada en centros de tratamiento de adicciones. El programa tomó el nombre de Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro; el objetivo fue instalar el problema educativo en las agendas políticas a fin de poder desarrollar acciones transformadoras. A fines de 2006 se sanciona la LEN, que constituye la Modalidad Educación para personas privadas de la libertad.
- Del 2007 a 2011: en cumplimiento de las prescripciones de la LEN, Título II Capítulo XII, en el 2007 se creó en la estructura del Ministerio de Educación de la Nación, la Coordinación de Modalidad Educación en Contextos de Encierro; el objetivo central fue implementar la LEN mediante la constitución de la identidad de la Modalidad en el ámbito federal y la generación de la normativa necesaria para cumplir con los objetivos que marca la ley.
- Desde 2012 en adelante, la Coordinación de Modalidad Educación en Contextos de Encierro recibe a partir de la sanción de la Ley n. ° 26695/11 y su decreto Reglamentario n. ° 140/15, modificatoria del Capítulo VIII de la Ley n. ° 24660 de aplicación de la Pena Privativa de la Libertad, una nueva responsabilidad la de supervisar el desarrollo de acciones educativas y producir indicaciones para que las autoridades de Justicia y Derechos Humanos y las autoridades penitenciarias den cumplimiento efectivo de las leyes vigentes. Este hecho, obligó a la Modalidad a replantear sus políticas estratégicas; se definieron prioridades y continuidades, se profundizaron acciones y se generaron otros dispositivos de gestión adecuados. (Ministerio de Educación de la Nación; XIII Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro, pp.1 - 36).

La línea de trabajo en contextos de privación de libertad en el 2017, desarrollados por el Ministerio de Educación y Deportes, junto a la Secretaría de Gestión Educativa con la Coordinación Nacional de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro, continúa colaborando con las provincias para mejorar la calidad educativa en todo el país, garantizando la educación a todas las personas privadas de libertad con la oferta educativa: alfabetización, nivel primario, secundario y superior.

La Coordinación Nacional Modalidad Educación en contextos de encierro en el 2017, continúa con:

- Capacitación docente, con la formación del Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior.
- Incentivar a los estudiantes completando su educación en tiempo y forma adquiriendo los conocimientos y competencias necesarias.
- Integrar la educación técnica y el sector productivo para que la escuela facilite a los egresados el acceso al mundo del trabajo.
- Promover los valores del deporte en los contextos de encierro.
- Evaluar las prácticas y los resultados educativos en todo el país, para contar con información que permita detectar oportunidades de mejora y trabajar en su implementación.
- Elaborar con todas las jurisdicciones proyectos pedagógicos tendientes a la inclusión educativa en las escuelas situadas en los contextos de encierro con la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos.
- La Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, desarrolla en todo el país cuadernillos para los docentes y estudiantes a partir de una pedagogía basada en la construcción de ciudadanía, promoción del debate político democrático, los derechos humanos y la ampliación de derechos.
- Las olimpiadas de Historia buscan integrar a los estudiantes en experiencias educativas innovadoras y colectivas que promuevan la apertura hacia la investigación científica en ciencias sociales.

- La Feria de Ciencias y Tecnología destinada al desarrollo de experiencias educativas que promuevan la ciencia e inicien a los estudiantes en la investigación y el método científico. (Ministerio de Educación y Deportes, 2017, pp. 1-2)

1.3. Anticipación de sentido y objetivos de la investigación

El propósito de este estudio está basado con predominio de metodología cualitativa, utilizándose en el análisis de los datos el método cuantitativo y cualitativo; con la finalidad de describir las representaciones sociales educativas en los contextos de encierro de los estudiantes, docentes y coordinadores/directores de educación de la provincia de Mendoza; en los Complejos Penitenciarios n. ° I Boulogne Sur Mer; n. ° II San Felipe; Unidad n. ° III Penal de Mujeres, y Complejo n. ° III Almafuerde.

Sobre la información recabada en el abordaje teórico, interesa conocer y realizar una anticipación de sentido:

“Las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en la educación en los contextos de encierro develan que existe una brecha entre lo sustentado en las leyes y las prácticas en las instituciones carcelarias. Dichas representaciones, que atraviesan el valor de la persona humana en cuanto tal, trasuntan en prácticas que no siempre redundan en la inclusión esperada y/o no son vivenciadas por los condenados/procesados como tales”.

La anticipación de sentido se disgregó en función del problema de investigación y de los interrogantes formulados, planteando como objetivos generales los siguientes:

- Analizar las representaciones compartidas acerca de la educación en los complejos penitenciarios, de los diferentes actores que son parte de ella: estudiantes penados/procesados; docentes del sistema penitenciario que dictan en los diferentes niveles abordados (primero, segundo ciclo de E.G.B; primer ciclo básico; segundo y tercer ciclo orientado); informantes clave del sistema penitenciario, coordinadores/directores de educación en los complejos penitenciarios; informantes claves del sistema educativo de la D.G.E y de la UNCuyo.
- Describir qué esperan los sujetos de la muestra, de la educación en los contextos de encierro.
- Exponer las significaciones dadas por lo integrantes de la muestra, al término inclusión y en que medida la asocian a la posterior inserción sociolaboral.

De los objetivos generales se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar que revelan las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en la educación de los contextos de encierro.
- Interpretar las significaciones que le asignan a la educación; los procesados/condenados y otros actores del sistema educativo.
- Explicar si la inclusión educativa en los contextos de privación de libertad emerge como un espacio confuso entre los diferentes actores.

1.3.1. Perspectiva metodológica de la investigación

El enfoque general de la investigación realizada en la tesis doctoral corresponde a una perspectiva de investigación empírica cualitativa. La lectura de la composición de los datos obtenidos en la muestra se realizó con un análisis mixto cualitativo y cuantitativo.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2010), argumentan que cuando hacemos referencia al enfoque cualitativo se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. También se guía por áreas o temas significativos de investigación. (p.7)

Como se explicó anteriormente, para el análisis de los datos obtenidos recurrimos a la definición que el autor nos provee sobre el enfoque cuantitativo diciendo: “Representa un conjunto de procesos secuencial y probatorio [...] con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M.; 2010, p.4)

La decisión de aplicar el enfoque cualitativo, será explicada desde los diversos autores, que permiten aseverar tal decisión en la muestra de los contextos de encierro en la provincia de Mendoza.

León, O. y Montero, I. (2003), aportan:

Una de las cosas que más llama la atención cuando se hace un análisis del contenido del adjetivo “cualitativo/a” en el contexto de la metodología de la investigación es que puede implicar cosas muy diferentes según a qué esté calificando. Así se podrá encontrar expresiones tales como “investigación cualitativa”, “metodología cualitativa” (método cualitativo), “técnica cualitativa”, “análisis cualitativo de datos” o “nivel de medida cualitativo”. En realidad, cada uno de estos

adjetivos adquiere un significado propio porque califica diferentes aspectos de la actividad de investigar (p. 140).

De acuerdo con el análisis de Vasilachis de Gialdino, I. (2007) quien expresa que las características de una investigación cualitativa remiten a las características a quién y qué se estudia; se interesa, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos que se desarrollan; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.

La autora aclara que las características que aluden a las particularidades del método en la investigación cualitativa son: “Interpretativas, inductivas, multimetódica y reflexiva; emplea métodos de análisis y de explicación flexible al contexto social en el que los datos son producidos; se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y el participante” (Vasilachis de Gialdino I., 2007, p. 28).

La investigación, desde la perspectiva cualitativa, tiene como finalidad descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentales empíricamente, y en su relación con la teoría, con su creación, con su modificación y con su superación es lo que la hace relevante. “Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre” (Ídem, 2007, p. 29).

A través del análisis cualitativo, Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994), expresaron que es multimetódica, naturalista e interpretativa, permite al investigador indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan.

En base a la anticipación de sentido y los objetivos planteados en la investigación, dicho método nos permitió captar la información en un campo específico, es decir, los contextos de encierro donde las personas que se encuentran alojadas en ellos otorgan una representación a la educación.

El método cualitativo abarca el estudio y recolección de una variedad de materiales empíricos; estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales

que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.

Maxwell, J. (2004), expresó que la investigación cualitativa permite encontrar los significados que las personas asignan al objeto de estudio, “por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por la vida de las personas, por sus comportamientos, por sus interacciones, por la dinámica de los procesos, del cambio y del contexto social” (citado en Vasilachis de Gialdino I., 2007, p. 36).

Respecto a los participantes, la investigación cualitativa permite indagar sus mundos y la representación que hacen del mismo, permitiendo comprender sus conocimientos, significados y puntos de vista de lo que las personas piensan.

Los métodos cualitativos suponen y realizan los presupuestos del paradigma interpretativo, cuyo fundamento radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.

Estos presuponen cuatro supuestos básicos, es decir; “la resistencia a la naturalización del mundo social; la relevancia del concepto de mundo de la vida; el paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno, y la doble hermenéutica” (Vasilachis de Gialdino, I.1992, p. 153).

La autora argumenta que tales supuestos se vinculan, específicamente, con la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y de producción del mundo social; suponen los postulados del paradigma interpretativo, a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas. La relación entre las características y el diseño en la investigación cualitativa articula lógicamente y coherentemente los componentes principales de la investigación, al ser interactivo, flexible y circular.

El abordaje de esta investigación desde la perspectiva cualitativa, se basa en el interés de conocer la vida de las personas, sus representaciones, sus historias, las experiencias vivenciada en los contextos de encierros tratando de

comprender el lugar donde se desarrolla la educación y los procesos de interacción que se producen dentro de los complejos penitenciarios.

1.3.1.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación empleado en la tesis es exploratorio descriptivo no experimental. La investigación es transversal; ya que los datos fueron recolectados en un solo momento y en un tiempo único en los contextos de encierro, para su posterior análisis.

En referencia al término “diseño”, Mendizábal N., (2007) expresó que es una distinción analítica dentro del proyecto de investigación, una instancia previa de reflexión sobre el modo de articular sus componentes para poder responder a los interrogantes planteados, tratando de lograr toda la coherencia posible entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios para lograr la calidad del estudio; donde luego se realiza la propuesta escrita con un argumento convincente, claro y coherente.

Respecto al diseño no experimental de esta investigación, es pertinente tomar el argumento de Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2010), quienes expresan que las investigaciones con diseños no experimentales se realizan sin manipular deliberadamente variables, es decir, se trata de estudios en los que no se hacen variar de manera intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras. Sino, que se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos.(p.149)

Sigue argumentando el autor que el diseño no experimental transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo unico y que su proposito es decribir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Cuando se hace referencia a que el estudio tiene un alcance descriptivo, es porque la finalidad de la investigación es describir los fenómenos y situaciones como se manifestaron en los complejos penitenciarios. Se intenta mostrar con precisión las dimensiones de los contextos de encierro en Mendoza, describiendo las representaciones educativas de los estudiantes de la muestra.

El alcance descriptivo de la presente tesis, también es explicado por Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2010). Los autores definen a la investigación descriptiva como:

“Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas” (p. 80).

El diseño transeccional descriptivo tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas y así proporcionar su descripción.

El estudio descriptivo puede mostrar con precisión las dimensiones de las comunidades de contextos de encierro en Mendoza, permitiendo describir la situación de las personas frente a las representaciones educativas.

1.3.1.2. Complejos Penitenciarios de la provincia de Mendoza, donde fue realizada la muestra de la investigación

Se describirá la ubicación geográfica y demográfica de los Complejos Penitenciarios de la provincia de Mendoza donde se realizó la muestra de la investigación.

El complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, se encuentra ubicado en las calles Boulogne Sur Mer al 1800 y Nicolás Plantamura, de la ciudad Capital, en la provincia de Mendoza. La construcción data de 1895, actualmente el complejo está conformado por un conjunto de edificios encerrados por un muro perimetral en forma de polígono hexagonal con torreón en cada vértice; cuenta con doce sectores de alojamientos con capacidad para 824 internos masculinos, procesados y condenados mayores de 21 años.

El sector de educación pertenece al Servicio Penitenciario de Mendoza, funcionan dentro del complejo penitenciario el C.E.B.J.A. Nro. 3-122 Algarrobo Telteca, el C.E.N.S. Nro. 3-503; y el C.C.T. Nro. 6-052 que dependen de la D.G.E. de la provincia. Y el P.E.U.C.E. que depende de la UNCuyo y comienza a funcionar en el contexto de encierro en noviembre del 2008, que recibe a los estudiantes que cursan carreras de grado del Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde y Unidad III, Penal de Mujeres.

La oferta educativa del P.E.U.C.E. es de tres unidades académicas que ofrecen once carreras de grado. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales ofrece a los estudiantes las carreras de Licenciatura en Trabajo Social; Licenciatura en Sociología; Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública y Licenciatura en Comunicación Social. La Facultad de Derecho ofrece la carrera de Abogacía. En la Facultad de Filosofía y Letras, su oferta educativa es Licenciatura y Profesorado en Historia; Licenciatura y Profesorado en Letras y Licenciatura y Profesorado en Literatura.

Los estudiantes universitarios cursan sus tutorías en el salón de usos múltiples ubicado donde funcionaba anteriormente la cocina del complejo penitenciario; el lugar está provisto de una oficina del P.E.U.C.E. donde se encuentra la coordinadora pedagógica, que se encarga de proveer a los estudiantes el material de librería y fotocopias y solucionar las problemáticas que los estudiantes tengan. En el mismo sector hay tres aulas acondicionadas con bancos, sillas y pizarrón, un sector de espacios comunes, la guardia del sistema penitenciario y un baño.

El segundo sector del P.E.U.C.E. se encuentra ubicado detrás de la oficina del coordinador de educación del Servicio Penitenciario de Mendoza, donde anteriormente funcionaba la cárcel de mujeres que fue trasladada a El Borbollón, en el departamento de Las Heras, Mendoza. En ese sector descripto funciona la biblioteca; pasando una puerta de rejas, se encuentran tres aulas que constan de mesas, sillas y un pizarrón, donde cursan los estudiantes de nivel superior de la Licenciatura en Letras y Profesorado de Historia.

A todos los internos que ingresan al complejo penitenciario se los entrevista y evalúa desde el sector de educación sobre si desean realizar su escolarización. Si el estudiante posee la acreditación del nivel educativo logrado se lo inscribe en el curso que corresponda; si no puede acreditar la escolarización realizada se evalúan sus conocimientos en Matemática y Lengua y se lo inscribe en el nivel educativo que haya logrado. Se adjunta en Anexos IV la ficha de admisión y relevamiento de alfabetización de los internos a los Complejos Penitenciarios.

En el sector denominado “la escuelita”, los estudiantes cursan los distintos niveles educativos. Está situada en la parte posterior de lo que anteriormente era la cocina, donde se rompió el antiguo muro de aproximadamente ciento veinte años para realizar una puerta e instaurar la escuela en la que se construyeron cuatro aulas, una biblioteca y un baño.

Por su parte, el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, ubicado entre las calles Nicolás Plantamura y San Felipe, en la Ciudad de Mendoza; fue inaugurado en el año 2007. Fue construido en el espacio que anteriormente ocupaba la Granja Penal, detrás del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Posee ocho módulos con 960 plazas distribuidos en dos sectores, donde son alojados los

jóvenes adultos internos de 18 a 21 años, y el sector de adultos internos mayores a 22 años.

En dicho complejo se encuentra el C.E.B.J.A. Nro. 3-255, que en el año 2015 comienza a funcionar como escuela independiente, anteriormente funcionaba como aula anexa del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. El C.E.N.S. Nro. 3-494 "Espacio de libertad" del Complejo Almafuerde funciona en el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe como aula anexa, y el C.C.T Nro. 6-060 que depende de la D.G.E. de la provincia de Mendoza.

El sector de educación perteneciente al Servicio Penitenciario de Mendoza conformado por nueve aulas que están distribuidas en distintos sectores del Complejo Penitenciario. El aula centro cultural posee dos divisiones, una para el C.E.N.S. y otra para el C.E.B.J.A., donde cursan sus asignaturas los estudiantes del sector de adultos.

El aula containers II que se encuentra dentro del módulo, la guitarra donde se dictan talleres del C.C.T se ubica al lado de la biblioteca. Los jóvenes adultos cursan en cuatro aulas containers que están entre los módulos 8 "A" y 8 "B"; la Rosadita, (containers) y el SUM aula que es ocupada por los estudiantes del Resguardo de Integración Física, ubicado en un módulo que se encuentra al final del complejo penitenciario, al lado de las oficinas del sector de educación y de la oficina del C.E.B.J.A.

Se describen los complejos penitenciarios de los estudiantes que son trasladados a realizar sus tutorías en las carreras de grado de la UNCuyo con el Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro; cabe aclarar que la investigadora no realizó las entrevistas a los internos en dichos contextos de encierro; Almafuerde y Unidad III Penal de Mujeres; las mismas se realizaron en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer.

El Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde, fue inaugurado en 2007, ubicado en la Ruta 7; Cacheuta en el departamento de Luján de Cuyo, provincia de Mendoza. Es el penal más grande de la provincia con 1184 plazas, donde se alberga en su totalidad a personas condenadas.

Es el primer establecimiento construido en la provincia en plantear una nueva concepción de arquitectura penitenciaria caracterizada por el alojamiento individual, con el objetivo de lograr un mayor seguimiento de los privados de libertad y optimizar las posibilidades de clasificación y tratamiento de los detenidos. Actualmente contiene un pabellón de máxima seguridad y cuatro de seguridad media construido totalmente en hormigón armado. Consta de un cierre perimetral de doble cerco y ductos destinados exclusivamente a la circulación de los internos.

La Unidad III, Penal de Mujeres desde setiembre de 2004 tiene como locación donde fueran las instalaciones del Monasterio Nuestra Señora del Rosario de las Hermanas Dominicas, en la calle Paso Hondo 4917 El Borbollón, Las Heras, a 15 kilómetros de la capital de Mendoza.

El edificio principal posee tres plantas y se divide en tres sectores, como así también, cuenta con anexos que alojan personas privadas de libertad con Resguardo de Integridad Física. Actualmente se alojan 108 plazas, internas dentro del predio del Borbollón y se adiciona 150 internas, que se encuentran en prisión domiciliaria.

1.3.1.3. Población y muestra de la investigación

En cuanto a la población y los participantes, en función a la pregunta de investigación y los objetivos planteados; se realizó el trabajo de campo en el año 2015 en los contextos de encierro de Mendoza, específicamente el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer y Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Y a los estudiantes que cursan educación superior del Complejo n. ° III Almafuerde y

Unidad n. ° III, Penal de Mujeres. Se presenta en Anexo II la descripción de las actividades realizadas en la investigación.

La población estudiada del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, es de un total de 961; condenados 524; y procesados 437. Están inscriptos en educación primaria y secundaria 448 estudiantes; 154 en educación primaria y 294 en educación secundaria. De los cuales solamente cursan, 154 estudiantes en cuatro turnos de clases; mañana: treinta y nueve; intermedio: cuarenta y seis; tarde: treinta y dos y en la noche: treinta y siete.

El Centro de capacitación para el trabajo (C.C.T) posee un total de sesenta y tres estudiantes inscriptos; asisten a los talleres treinta y ocho. Los docentes pertenecientes a la D.G.E. son veintitrés de EGB 1 y EGB 2 y veintiséis profesores del primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado. La coordinación de educación está a cargo del Subalcaide, jefe de la división de educación del Servicio Penitenciario de Mendoza y cuatro administrativos.

Los estudiantes universitarios que cursan en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, son un total de 110 estudiantes inscriptos en las diferentes carreras que oferta la UNCuyo.

- Facultad de Derecho; carrera de Abogacía diez.
- Facultad de Filosofía y Letras; en la Licenciatura en Letras, seis; Licenciatura en Historia ocho; Licenciatura en Filosofía uno.
- Facultad de Ciencias Políticas y Sociales; en la carrera Licenciatura en Ciencia Políticas y Administración Pública, treinta estudiantes; Licenciatura en Sociología tres; Licenciatura en Comunicación Social, quince y Licenciatura en Trabajo Social, treinta y siete.

Los estudiantes de nivel superior son orientados semanalmente por un equipo de dieciséis tutores disciplinares y ocho docentes adscriptos que toman parciales o brindan consulta; clases complementarias a los estudiantes.

Los coordinadores del Programa de Educación Universitaria en Contextos de Encierro (P.E.U.C.E), acompañan a su equipo de tutores y son quienes articulan

con los docentes y el personal no docente de las facultades. El mismo está integrado por setenta docentes que toman exámenes finales, dentro del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer.

El PEUCE recibe a los estudiantes del Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerite; Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe; Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer y la Unidad n. ° III Penal de Mujeres, para realizar sus tutorías los días martes, miércoles y jueves en los turnos mañana y tarde.

El Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, tiene un total de 1021 internos; procesados 816 y condenados 205. Los estudiantes de educación primaria y secundaria se dividen en jóvenes adultos que son internos de 18 a 21 años, y el sector de adultos internos mayores de 22 años.

El total de estudiantes inscriptos en educación son 240; en educación primaria: adultos setenta y seis y jóvenes adultos, cuarenta. Educación secundaria: sector adulto noventa y cuatro; sector joven adultos treinta. El Resguardo de Integridad Física tiene inscriptos diecinueve estudiantes que reciben apoyo académico de la psicóloga y psicopedagoga del complejo penitenciario. El Centro de Capacitación para el Trabajo (C.C.T.) no tiene estudiantes inscriptos por el robo de las maquinarias y elementos para dictar los talleres.

Los estudiantes adultos inscriptos en educación primaria EGB 1, son treinta y seis, y en EGB 2, cuarenta. En educación secundaria, primer ciclo básico, sesenta; segundo ciclo orientado, veintinueve; y en tercer ciclo orientado, cinco. Los estudiantes jóvenes adultos en educación primaria, EGB 1 son veinticinco; EGB 2, quince. Educación secundaria, primer ciclo básico se contabilizan veinticinco; en segundo ciclo orientado, cinco, y en tercer ciclo orientado, cinco. Las clases se cursan en tres turnos: mañana, tarde y vespertino.

Los docentes pertenecientes a la D.G.E.; de EGB 1 y EGB 2 son quince y los profesores de primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado son veinticinco. La coordinación de educación está a cargo del Subalcaide, jefa de la división de educación del servicio penitenciario de Mendoza y tres administrativos.

La muestra total de la investigación fue de un total de noventa y nueve personas voluntarias, de las cuales, ochenta y siete eran estudiantes. Del Complejo

Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, cuarenta y ocho estudiantes; Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, treinta y dos; Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde, dos y de la Unidad n. ° III Penal de Mujeres, cinco estudiantes.

Los docentes fueron un total de siete; de los cuales cinco se desempeñan en el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Dos docentes tienen cargo en dos contextos de encierro, uno trabaja en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer y Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, y una profesora se desempeña en el Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde y Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe.

Los coordinadores que accedieron voluntariamente a participar de la muestra fueron un total de cinco:

- Coordinadora Provincial de Educación en Contextos de encierro de la Dirección General de Escuelas (D.G.E.) de la provincia de Mendoza.
- Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer; el Subalcaide Jefe de la división de educación y la coordinadora pedagógica del P.E.U.C.E. de la UNCuyo.
- Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe; Directora Profesora de Educación del Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS) n. ° 3-494 Espacio de libertad perteneciente al Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde y con aula satelital en el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Y la Subalcaide Jefe de la división de educación.

En el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer se tomó la muestra a treinta estudiantes de educación superior, desde el 02 de junio al 18 de junio del 2015; dieciséis del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, siete del Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, cinco de la Unidad n. ° III Penal de Mujeres, y dos del Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde. (Ver Anexo II: descripción de las actividades realizadas en los complejos penitenciarios de Mendoza)

En el mismo Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer; en educación primaria: EGB 1 y EGB 2 y educación secundaria: primer ciclo básico, segundo y

tercer ciclo orientado, se tomó la muestra de investigación desde el 21 de Julio del 2015 al 11 de agosto del 2015. Participaron voluntariamente treinta y dos estudiantes; cinco de EGB 1 y seis de EGB 2; de primer ciclo básico once, de segundo ciclo orientado tres, y del tercer ciclo orientado siete.

En el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, se comenzó la muestra el 26 de agosto al 01 de setiembre del 2015. Participaron voluntariamente un total de veinticinco estudiantes. De educación primaria, sector adulto EGB 1, dos estudiantes y de EGB 2, cuatro; de educación secundaria, primer ciclo básico, tres; y de segundo ciclo orientado, tres. Del sector jóvenes adultos, EGB 1, un estudiante y EGB 2 cinco; en primer ciclo básico participaron cinco y de tercer ciclo orientado, dos.

Voluntariamente participaron de la muestra un total de siete docentes; un profesor de Ciencias Naturales que dicta clases en primer ciclo básico; la profesora de Lengua y Literatura que dicta clases en tercer ciclo orientado; una docente de Nivelación y recuperación del aprendizaje que es la encargada de la enseñanza de educación general, EGB 1 y EGB 2; una profesora que enseña los talleres de Arte Socioculturales en EGB 1 y EGB 2; una profesora de Física y Química que dicta clases en segundo y tercer ciclo orientado; una estudiante avanzada en Ciencias Médicas que dicta clases en los complejos Almafuerde y San Felipe en el área de salud en segundo y tercer ciclo orientado, y una profesora que dicta la asignatura Inglés en los complejos Boulogne Sur Mer y San Felipe en el nivel EGB 2 y primer ciclo básico.

1.3.1.4. Procedimiento y técnicas aplicadas en la investigación

El procedimiento metodológico y el diseño de la investigación, consisten en un estudio intensivo de noventa y nueve casos en la que se administro la entrevista semiestructurada a los participantes de la muestra.

Al comenzar el estudio en los complejos penitenciarios de Mendoza, se pensó en un cuestionario semiestructurado para aplicar a la muestra. Para validar el instrumento, se aplicó en el Poder Judicial de la Provincia de Mendoza en contraventores, la toma se realizó a seis personas procesadas. Posteriormente se aplicó el cuestionario en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer a ocho estudiantes de primer ciclo básico; presentándose como obstáculo al objeto de la investigación que los estudiantes se dictaban y copiaban las respuestas del cuestionario. Al percibir que los resultados iban a ser alterados se procedió a la toma de la entrevista semiestructurada, ya que la misma podía aportarnos los datos para responder a la pregunta y objetivos de la investigación.

En la aplicación de la entrevista, se utilizó el criterio de saturación de Glaser, B. y Strauss, A. (1967), hasta que se alcanzó el cumplimiento de los objetivos y se tuvo la certeza de que nuevos contactos no aportaban y no facilitaban el hecho de que emergieran aspectos nuevos a la investigación aplicada.

Desde el posicionamiento ético adoptado en la investigación y por recaudos metodológicos para la realización de las entrevistas, se contó con el consentimiento de los actores previa información verbal y escrita, a la finalidad de la investigación y el compromiso de dar a conocer los resultados obtenidos. Se presenta en Anexos III el Consentimiento Informado para Participantes de la Investigación.

Una vez que el entrevistado firmó su consentimiento para realizar la técnica, se gravaron las entrevistas con la finalidad de no perder detalles de la comunicación verbal y poder estar atento como entrevistador al lenguaje gestual,

favoreciendo la relación empática con el entrevistado. La transcripción y audios de las entrevistas se encuentran a disposición del tribunal.

Con el fin de preservar la confidencialidad de la información para las entrevistas, se elaboraron códigos relacionados con la función que cumplen los entrevistados en los complejos penitenciarios. Sin embargo, no se colocó un nombre ficticio en los cargos de los directores/coordinadores, ya que algunos documentos revelan su identidad. Esta decisión fue acordada y considerada con las autoridades o responsables de las instituciones penitenciarias y educativas.

En el campo de la educación, sobre la entrevista Erlandson, D. A.; Harris, E. L.; Skipper, B.L. y Allen, S. D. (1993), dicen:

“[...] en la investigación naturalista, las entrevistas adoptan más la forma de un diálogo o una interacción [...] permiten al investigador y al entrevistado moverse hacia atrás y hacia adelante en el tiempo [...] El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas” (citado en Valles Martínez, M. S., Técnicas cualitativas de investigación social, 2003, pp. 178-179).

La entrevista permite el encuentro en tanto interacción humana, donde el entrevistado percibe la misma como una conversación y no una interrogación, que accede a obtener la información relevante para los objetivos planteados.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. N. (2007), argumentan que el término 'entrevista' en el sentido en cuanto entrevista periodística, pareciera haber sido empleado por primera vez en la lengua inglesa (interview) en un artículo del semanario neoyorquino *The Nation*, de principios de 1869. Sin embargo, en cuanto verbo cuyo significado alude a "tener un encuentro personal", el término existe en dicho idioma desde al menos del año 1548.

Este significado remite a su origen etimológico, ya que, aunque derivado más inmediatamente de la palabra francesa *entrevue*, su raíz puede rastrearse hasta los términos latinos *inter* y *videre*, literalmente "entre ver", y de ahí "verse mutuamente", "tener un encuentro cara a cara". En las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro; una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación (p. 215).

En las ciencias sociales existen distintos tipos de entrevista. Fideli, R. y Marradi, A. (1996), proponen una tipología basada en dos criterios; la presencia (o no) de un contacto visual directo entre entrevistador y entrevistado y el grado de libertad concedido a los actores en la situación de entrevista, ya sea al preguntar o al responder. Este último criterio es probablemente el más utilizado en la clasificación de la entrevista, dando lugar a un continuum de grados de libertad posibles en función del nivel de estructuración o estandarización que adquiera la guía de preguntas y/ o de las posibles respuestas predeterminadas a ser empleada en la misma.

Si bien la estructuración de la entrevista se puede pensar a la manera de un continuum se limita a tres puntos, bajo, medio y alto, dando lugar a formas estructuradas, semi estructuradas y no estructuradas de entrevista. Especialmente en el caso de las menos estructuradas se habla con frecuencia de entrevista abierta; no directiva (Rogers 1942); no estandarizada (Denzin 1970); intensiva (Brenner 1985); cualitativa (Valles 1997); hermenéutica (Monsterepelli 1998) (citado en Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J.I., 2007, p. 217).

La entrevista no solo es una acción espontánea, sino que requiere del preparativo o guía/guion que se utilizará en su desarrollo para indagar las preguntas de la investigación, donde será abordado el tema central y los argumentos para pasar de una pregunta a otra, motivando al entrevistado.

Sautu, R. (2005), expresa: “la entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente” (p. 48). Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones. Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema y, sobre todo, según sea el contexto espaciotemporal en el que se desarrolla la misma.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2010), señala que las entrevistas semiestructuradas, por su parte se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas) (p. 597).

Las personas dejan visualizar sus representaciones a través de las producciones verbales, construyendo activamente la imagen que se forman del objeto por las preguntas de la entrevista. En este sentido, la entrevista se instituye y desenvuelve la vivencia individual de la persona entrevistada y del sistema de marcadores sociales que encuadran su vida social. Dice la autora: “El discurso que se produce por medio de la misma es un relato en que la situación genera; una inversión de la persona que al verse en sí misma en la realidad observa el sistema de etiquetas sociales que la enmarcan”. (Araya Umaña, 2002, p. 56).

La elección de la entrevista semiestructurada permitió el acercamiento a los participantes de la muestra, como así también crear un clima de empatía entre el entrevistado y la entrevistadora.

Las instituciones educativas donde se realizaron las entrevistas se seleccionaron siguiendo como criterio que sean complejos penitenciarios en los que se dictaran todos los niveles educativos: primario, secundario y superior; ubicados en la provincia de Mendoza. Los entrevistados fueron seleccionados por la posición que ocupan: coordinadores de educación en contextos de encierro, personal directivo de los centros educativos, docentes y estudiantes.

Las entrevistas se realizaron en forma individual y voluntaria. No se utilizó ningún criterio de selección estadístico, a fin de establecer una relación empática entre el entrevistado y el entrevistador, y obtener la mayor cantidad de datos que pudieran cumplir con la pregunta y los objetivos de la investigación.

Es importante destacar la disposición de los entrevistados para proporcionar la información, incluso en aquellas preguntas que ponían en evidencia las dificultades que se desarrollan en el ámbito educativo en los contextos de encierro, como la historia de la suspensión de las trayectorias educativas y los conflictos de la vida cotidiana en los pabellones de los complejos penitenciarios.

Cabe señalar que los docentes y directores del Centro de Educación Básica de Jóvenes Adultos (C.E.B.J.A.) Nro. 3-122 Algarrobo Telteca y C.E.N.S. Nro. 3-503 del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, no aceptaron realizar las entrevistas; argumentando que “no podían responder; porque no tenían tiempo” y que “estaban apurados”, pese a la insistencia de la investigadora.

Según los objetivos de la investigación y el sustento teórico, en la entrevista se configuraron categorías, consideradas como ejes temáticos o guías, para recabar la información:

Entrevista a estudiantes de educación primaria: EGB 1, EGB 2; educación secundaria: primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado y educación superior.

I. Datos demográficos:

- Complejo penitenciario donde el estudiante reside y escolaridad que está cursando al momento de la entrevista.
- Sexo, edad, nacionalidad.
- Lugar de procedencia de los estudiantes antes del ingreso a los complejos penitenciarios. Se clasificó en rural o urbano.
- Estado civil actual: casado, concubino, divorciado, separado, soltero y viudo.
- Actividad laboral de los estudiantes en los complejos penitenciario durante el último año.
- Turno de asistencia a la jornada educativas: educación primaria, secundaria y superior
- Actividades deportivas o recreativas que realizan los estudiantes en los complejos penitenciarios.
- Actividad realizada en los cursos de Centro de Capacitación para el Trabajo, en el último año.
- Situación legal de los estudiantes: condenado o procesado; tiempo de condena; fecha de ingreso a los complejos penitenciarios de los estudiantes condenados y procesados; delito cometido que se le imputan en las causas por las cuales ha ingresado al complejo penitenciario; beneficios legales otorgados a los estudiantes por los juzgados provinciales y federales.

- I. Educación en contextos de encierro: Apreciación y evaluación de la educación recibida en los contextos de encierro de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior. Trayectorias educativas de los estudiantes en contextos de encierro que cursan educación primaria, secundaria y superior. Factores que dificultan a los estudiantes realizar su escolaridad/ carrera de grado en los contextos de encierro según el nivel educativo en curso.
 - Inclusión: Trayectorias educativas realizadas por los estudiantes antes de ingresar a los contextos de privación de libertad según el nivel educativo en curso. Causas por la que los estudiantes interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los complejos penitenciarios. Actividad laboral antes de ingresar a los contextos de encierro. Apreciaciones de las inclusiones educativas sociolaborales de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.
- II. Representaciones sociales educativas: Motivaciones por la que los estudiantes optaron realizar su educación en los contextos de encierro. Significación de las representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.

La entrevista de coordinadores/directores y docentes consta de las siguientes categorías guías:

- I. Datos demográficos: sexo; edad; actividad laboral de los docentes en los contextos de encierro; antigüedad laboral en los complejos penitenciarios; coordinadores/ directores estudiantes inscriptos en el sector de educación; docentes, espacio curricular, nivel educativo en que dictan clases y cantidad de estudiantes que cursan por día.
- II. Educación en contextos de encierro: Factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios según docentes, coordinadores/ directores. Factores que dificultan realizar su actividad docente en los complejos penitenciarios. Dificultades de los

docentes en sus actividades laborales en los complejos penitenciarios según coordinadores/ directores.

III. Inclusión: Inclusión educativa de los estudiantes según los docentes, coordinadores/directores.

IV. Representaciones sociales educativas: Significación de las representaciones sociales educativas de docentes, coordinadores/ directores.

Las entrevistas en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer al coordinador del sector de educación Subalcaide del Servicio Penitenciario Provincial se realizó en su oficina, que se encuentra paralelamente al patio central del mismo. A los estudiantes de educación superior, se realizaron en las aulas y en el salón de usos múltiples. Y a la psicopedagoga coordinadora, en la oficina del P.E.U.C.E.

A los estudiantes que cursan educación primaria y secundaria, se los entrevistó en “la escuelita”, durante las horas libres o cuando cursaban las asignaturas de ese día, con previa autorización del docente y de la preceptora. También se tomaron entrevistas en la biblioteca que se encuentra junto a las aulas; con la presencia de la bibliotecaria.

En el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, la entrevista a los estudiantes jóvenes adultos fue aplicada en las aulas containers, entre los módulos 8 “A” y 8 “B”, cuando se hallaban en hora libre, o cuando cursaban la asignatura junto a los docentes con su previa autorización. A los estudiantes adultos se les administró la entrevista en el aula centro cultural, que se encuentra dividida en tres sectores, un pequeño espacio donde comparten docente y agentes penitenciarios; otro sector dividido con paneles de madera donde cursan los estudiantes del primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado; y otra división donde cursan los estudiantes de EGB 1 y EGB 2. Las entrevistas fueron realizadas junto a los docentes que dictaban sus asignaturas.

Las entrevistas a los docentes fueron realizadas en las aulas, mientras dictaban sus asignaturas. A la directora del CENS Nro. 3-494 “Espacio de libertad” del Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde y aula anexa del Complejo

Penitenciario n. ° II San Felipe, fue realizada en la puerta de la biblioteca debido a que habían robado la oficina de esta. La entrevista a la coordinadora del sector de educación, Subalcaide, se realizó en su oficina, ubicada en la parte posterior del Complejo Penitenciario.

Y la coordinadora Provincial de Educación en Contextos de Encierro, se aplicó la entrevista en Pasaje Lemos 535 ciudad Mendoza, sede de la D.G.E.

1.3.1.5. El trabajo analítico de la investigación

La conceptualización de las categorías de análisis fue definida en base a las primeras aproximaciones al trabajo empírico, para ajustarse a través de la relación entre los aportes teóricos y los avances del trabajo de campo.

El análisis de la información obtenida permitió realizar un examen de los datos con predominio de componentes descriptivos en su primer momento, e interpretativos y de construcción de categorizaciones con posterioridad. Se buscaron vinculaciones y relaciones causales que faciliten la comprensión y descripción de los distintos representantes de la muestra según el ciclo educativo en curso.

Los datos se agruparon en categorías de estudiantes, EGB 1, EGB 2, primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado; división que se aplica en los complejos penitenciarios en la Provincia de Mendoza en el año 2015, por la Ley Federal de Educación n. ° 24195 y la normativa del CFE Resolución n. ° 84/09.

En función a la interpretación y comprensión de los datos; los mismos fueron analizados por la Ley de Educación Nacional n. ° 26206 vigente en la República Argentina en:

- Educación Primaria: EGB 1; EGB 2.
- Educación Secundaria: primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado;
- Educación Superior: se categorizaron según las unidades académicas de la UNCuyo.
- El primer grupo pertenece a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con las respectivas carreras, Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, Licenciatura en Comunicación Social.
- El segundo grupo pertenece a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con la Licenciatura en Trabajo Social.
- El tercer grupo fue conformado por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, de las carreras Licenciatura en Letras, y Licenciatura en Historia.
- Y el cuarto grupo está integrado por los estudiantes que cursan dos carreras de grado, en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras.

Los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas a los docentes fueron agrupados teniendo en cuenta dónde desempeñaban su rol: Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Y los coordinadores/ directores se categorizaron por su función en los contextos de privación de libertad de la provincia de Mendoza.

En el proceso de categorización de los datos obtenidos del total de la muestra, noventa y nueve casos; ochenta y siete estudiantes; siete docentes y cinco coordinadores/ directores, se procedió:

- Categorías provisionarias: Se seleccionaron las frases y palabras claves que se tomaron textualmente de la entrevista, organizadas desde la teoría abordada con un primer análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

- Categorías intermedias: Posteriormente se clasificaron los datos obtenidos, que se infirieron desde el análisis teórico. Obteniendo las siguientes categorías; datos demográficos; apreciación y evaluación de la educación recibida; trayectorias educativas de los estudiantes en contextos de encierro; factores que dificultan a los estudiantes realizar su escolaridad/ carrera de grado; factores que dificultan realizar su actividad docente dentro de los complejos penitenciarios; dificultades de los docentes en sus actividades laborales; trayectorias educativas realizadas por los estudiantes antes de ingresar a los contextos de privación de libertad; causas por la que los estudiantes interrumpieron su escolaridad; actividad laboral antes de ingresar a los contextos de encierro; apreciaciones de las inclusiones educativas sociolaborales; motivaciones por la que los estudiantes optaron realizar su educación; significación de las representaciones sociales educativas.

- Categorías analíticas: A partir de la anticipación de sentido, los objetivos planteados en la investigación, se llevó a cabo el análisis teniendo en cuenta la posición que ocupa cada actor en el sistema educativo dentro de los contextos de encierro. Se obtuvieron tres categorías; educación en contextos de encierro; inclusión; representaciones sociales educativas.

Para el tratamiento cualitativo de los datos se empleó una herramienta informática de la familia de los QACDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), específicamente el programa ATLAS.ti en su versión 6.0 que permite extraer, categorizar y entrelazar segmentos de datos de las entrevistas.

El procedimiento realizado fue:

1. Se desgravaron y transcribieron en forma escrita las entrevistas en Word 2006 (herramienta de Microsoft Windows), convirtiéndolas en un procesador RTF, adjudicándole una codificación al archivo para posteriormente subirlo al ATLAS ti como una nueva unidad hermenéutica.

2. El programa de apoyo de análisis cualitativo ATLAS ti posibilito seleccionar los párrafos de las entrevistas, para crear las citas; unidad básica de análisis

y adjudicar los códigos que son los conceptos constructivos conceptuales utilizados como palabras claves.

3. De los datos obtenidos y codificados se registró los memos que permite reflexionar las palabras claves y dar sentido a los datos, justificando los elementos de las entrevistas
4. Posteriormente se asignaron las familias que emergen de los memos y códigos agrupando los datos para buscar las posibles vinculaciones.
5. Para finalmente establecer las redes y la frecuencia de cada categoría; configurando los gráficos explicativos de los datos obtenidos.

Este programa permitió la agregación continua de fuentes de datos, la obtención de instancias emergentes, la construcción de categorías a partir de la comparación constante y la revisión de estas en relación con los datos.

En el análisis cuantitativo se utilizó una herramienta de Windows 2010: Microsoft Office Excel. La hoja de cálculo representa y organiza los datos numéricos y de texto; analizando estos valores en forma de tablas y gráficos.

Las figuras y tablas son presentadas en el capítulo 5; el trabajo analítico.

CAPÍTULO 2
LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EDUCATIVAS EN
CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

2.1. Evolución histórica de la noción de representaciones sociales

El recorrido histórico del concepto de representaciones sociales nos lleva a aproximarnos al campo donde confluyen transdisciplinariamente el aporte de las ciencias. Meira Cartea, P. (2005), expresó que en este campo convergen la sociología del conocimiento, con los estudios de Durkheim sobre las representaciones colectivas o de Weber sobre la relación entre creencias religiosas y orden social; los enfoques marxistas de Mannheim o Abercrombie; la mirada fenomenológica de Berger y Luckman; hasta el estructuralismo constructivista de Bourdieu o Bertaux, o el pos-estructuralismo de Derrida.

Agrega el autor, la psicología social de Moscovici, la psicología cognitivista de Piaget, Vigostky, Brunner y Watzlawick, entre otros; el psicoanálisis de Freud; la epistemología de la ciencia con la teoría crítica y el movimiento de la ciencia pos-normal de Marcuse, Adorno, Kuhn y Habermas que cuestionan la visión científica como imagen especular del mundo y la sitúan en el eje axial de tiempo y espacio en el que todo conocimiento es producido; la hermenéutica de Husserl, Gadamer, Ricoeur; la Antropología y la Etnometodología de Geertz, Goffman, Coulon, Garfinkel, entre otros (Citado por Del Vecchio, S., 2015, p. 21).

Cabe aclarar que el objetivo de esta tesis no es ahondar en los estudios de los autores citados, sino desarrollar la conceptualización de las representaciones sociales educativas en los contextos de encierro desde la visión de uno de los padres fundadores de la Sociología: Émile Durkheim, con su invaluable aporte de las representaciones individuales y colectivas para posteriormente abordar el concepto de representación social con las contribuciones de Serge Moscovici y Jodelet Denise.

Desde la perspectiva intersubjetiva de las representaciones sociales, son fundamentales los aportes que provienen de la sociología del conocimiento de Durkheim, E. la contribución a la intersubjetividad de las representaciones evidencian la preocupación por conocer los procesos internos que interpretan y

construyen la realidad, en un enfoque que va más allá de lo fenoménico y del que emergen una serie de estudios centrados en la explicación del pensamiento social, tanto desde su dimensión social como cognitiva. (Ilvento, M., 2005, p. 121).

La noción de representaciones colectivas fue abordada e investigada por Durkheim, E. en 1898, desde una concepción objetivista de lo intersubjetivo, siendo éste el concepto inicial y fundante de la representación social; cabe recordar que para el autor la sociología era la ciencia de las instituciones y a través de sus estudios buscaba descubrir los hechos sociales.

En la teoría social que formula este autor, la sociedad es un orden moral que se manifiesta en las instituciones. Los componentes que la sociedad posee en forma inmaterial son las representaciones colectivas que significarían hechos con carácter propio. Rodrigo, M., Rodríguez, J. y Marrero, J. (1993), sostienen que, con este término, se incluye la ciencia, mitos, ideas, religión y emociones que ocurren en una comunidad y constituyen conceptos explicativos irreductibles “[...] en tanto conocimiento, no son el resultado de las percepciones inmediatas del individuo, sino de la mediación de las categorías implantadas en la mente” (p. 43).

De los aportes de Durkheim, E. (1974) nace el concepto de “hechos sociales”, de suma importancia para las representaciones. Los hechos sociales son independientes y externos a la conciencia individual y se constituyen en una entidad supraindividual. Del mismo modo, es posible afirmar que la vida colectiva no emerge de la vida individual, sino a la inversa; poniendo énfasis en la dimensión material y subjetiva como constituyente de lo social.

Mora, M. (2002), expresó que la noción de representaciones individuales y colectivas abordada e investigada por Durkheim, parte del supuesto que la sociedad tiene una relación total sobre el individuo y que lo colectivo no podía ser reducido a lo individual; es decir que la conciencia colectiva trasciende a los individuos y puede ser representada en los mitos, la religión, las creencias y los procesos culturales.

Di Pietro, S., (2004), sostiene que Durkheim, concibió el origen de las representaciones colectivas en el plano de las ideas y las ubica en un modelo de determinación en el que el comportamiento individual es explicado por la sociedad (entendida como conjunto de valores, normas y creencias comunes). Recalca el

carácter ideal de la sociedad afirmando que la vida social está completamente constituida por representaciones individuales o fenómenos sociales basados en los sistemas de valores.

La teoría social, a partir de Durkheim, se desarrolla en base a los conceptos de conciencia colectiva, que es la estructura simbólica de las sociedades simples y las representaciones colectivas que son los universos simbólicos que forman las estructuras simbólicas de las sociedades complejas y diferenciadas. Para el autor el sistema cultural está conformado por el conjunto de representaciones individuales o colectivas, constituyendo la estructura simbólica y la cohesión social de una colectividad.

Campbell, T. (1988), expresó lo que significan para Durkheim las representaciones individuales o colectivas, argumentando que son símbolos que tienen un significado común para todos los miembros de un grupo y les hace sentirse identificados entre sí. A su vez, muestran cómo se ven a sí mismos, y los modos de relacionarse con los objetivos que les afectan, por ejemplo, las banderas nacionales y los libros sagrados.

Las representaciones individuales o colectivas forman parte del contenido de la conciencia colectiva y contienen todas aquellas ideas que los miembros individuales de las sociedades tienen en común y que representan los propósitos de estos. Ibáñez Gracia, T. (1988), hace referencia al carácter constrictivo que Durkheim les adjudica a las representaciones colectivas; de modo tal que se les imponen a las personas con un valor de objetividad similar al de las cosas naturales, el producto de una representación social es una construcción colectiva que existe independientemente de los individuos y que forman parte del bagaje cultural de una sociedad.

Por su parte Beriain, J. (1990), destaca que Durkheim no concebía a la sociedad sin marcar los límites simbólicos entre el bien y el mal, y sin definir el deber ser como posibilidad de fijación de los límites. Es decir, toda sociedad elabora respuestas reales o imaginarias a los interrogantes de su cotidianidad, el autor establece la diferencia entre las representaciones individuales y colectivas. Dice el autor: “[...] las imágenes como las representaciones individuales son variables y efímeras, los conceptos y las representaciones colectivas son universales,

impersonales y estables, y corresponden a entidades tales como mitos, religiones, arte, entre otras” (p. 27).

Siguiendo a Brigido, A. M. (2008), destaca que Durkheim pone de manifiesto el elemento simbólico de la vida social y no admite la separación entre el individuo y la sociedad, ambos se implican mutuamente, pero es siempre la sociedad la que precede al individuo y define las pautas a las que este debe ajustarse representando un orden moral que se manifiesta en las instituciones. Uno de los componentes que la sociedad posee en forma inmaterial son las representaciones colectivas, que son hechos con carácter propio.

Durkheim, E. (1974), reconoce a la educación como una institución y un hecho social, dada por la sociedad, por lo tanto, tiene realidad por sí misma y consiste en las prácticas sociales cuyo objetivo es formar al ser social y responder a las necesidades de estos. Argumenta que las representaciones individuales posibilitan que “[...] el individuo al querer la sociedad se quiere a sí mismo. La acción que ella ejerce sobre él, especialmente por la vía de la educación no tiene por objeto y por efecto comprimirlo, disminuirlo, desnaturalizarlo, sino, por el contrario, agrandarlo y hacer de él un ser verdaderamente humano” (p. 30).

Farr, R. (1986) menciona que el concepto de representación colectiva se convierte en el punto de partida de la investigación sobre las representaciones sociales con la obra de Moscovici, S. “El psicoanálisis, su imagen y su público”, de 1961. “Su propósito era mostrar cómo una nueva teoría científica es difundida en una cultura determinada, cómo es transformada durante este proceso y cómo cambia a su vez la visión que la gente tiene de sí misma y del mundo en que vive” (citado en Moscovici, S. 1986, p. 497)

Moscovici, S. (1979) estaba desarrollando una psicología social dentro de una sociología en la cual ya se aceptaba el concepto de representación colectiva. El creía que en el mundo moderno existían pocas representaciones colectivas, y para seguir siendo de utilidad, el concepto debía ser modificado.

El concepto de representación colectiva era adecuado para comprender el pensamiento de las personas en las sociedades premodernas. En las sociedades modernas, las representaciones son más dinámicas, cambian todo el tiempo y no

son tan compartidas. Por lo tanto, Moscovici creyó más adecuado llamarlas sociales y no colectivas (Farr, R., 1988, p. 648).

Moscovici al tomar el concepto de representación social se inspira en la representación colectiva, mantiene su carácter de producción social que impacta sobre la conciencia social de los individuos. Jodelet, D. (2008), manifestó: "Si bien en Durkheim la relación entre representaciones individuales y colectivas ha tomado la forma de una oposición radical, en Moscovici, el hecho de tratar la representación social como una "elaboración psicológica y social" y de abordar su formación a partir de la triangulación "sujeto-alter-objeto", conduce a interrogarse sobre el lugar reservado al sujeto". (p.33).

La autora sostiene que en Moscovici el sujeto como estructura representacional, es portador de significados que circulan en el espacio social o que son construidos en la interacción con los objetos. Algunos autores se han preocupado de la relación entre las representaciones individuales y las sociales, e incluso de representaciones sociales individualizadas, de los límites del carácter social de las representaciones obtenidas por la suma de los contenidos manifestados por los individuos, o de la necesidad de indagar la manera en que los individuos se apropian de las representaciones socialmente compartidas.

Castorina J. A. (2003), explica que para la psicología social las representaciones sociales están mucho más diferenciadas según grupos e instituciones y sus modificaciones se producen, principalmente, en la interacción social y la comunicación cotidiana. El principal interés del estudio de las representaciones sociales reside en el mecanismo de su formación y modificación en las prácticas sociales. Mientras que las representaciones colectivas corresponden a formas de conciencia social cuya transformación es lenta; las representaciones sociales, en cambio, expresan los intercambios cotidianos que se crean y se recrean en estas condiciones lo que las hace mucho más maleables.

Farr, R. (1988), distingue a Durkheim como el ancestro que influyó en Moscovici, S. el fundador de la teoría de la representación social, al adoptar un punto de vista psicosociológico. En el concepto que analiza Moscovici en 1969 sobre las representaciones sociales en la comunicación humana, resulta evidente que éstas trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes, actitudes; se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular

destinadas a descubrir la realidad y ordenarla. La función de las mismas proviene de que son compartidas por la comunidad, y permiten a los individuos orientarse en su entorno social y por lo tanto dominarlo.

Moscovici, S. (1986) alude con el concepto de representación social, tanto al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, como a las decisiones y acciones que se generan a partir de la misma. De esta forma, las representaciones sociales se sitúan entre lo psicológico y lo social, constituyendo modalidades de pensamiento práctico, socialmente elaborado y compartido, orientado a comprender, dar sentido y explicar los hechos e ideas de nuestro mundo.

Jodelet, D. (1986) señala que el concepto de representación social concierne a la manera en cómo las personas aprehendemos los acontecimientos de la vida cotidiana, las características del medio ambiente, las informaciones que en él circulan; lo que se denomina en las ciencias el conocimiento de sentido común, que se constituye a partir de nuestras propias experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

Sigue argumentando la autora que, de este modo, el conocimiento es socialmente elaborado y compartido. Las representaciones sociales al dar sentido a acontecimientos y actos que terminan siendo habituales, forjan las evidencias de nuestra realidad consensual, y participan en la construcción social de nuestra realidad. (Jodelet, D., citado en Moscovici, S., 1986, p. 473).

Las representaciones sociales, se exhiben como una forma de conocimiento social y podemos observarlas, analizarlas e interpretarlas en los contextos de encierro. El contexto educativo permitirá visualizar a las mismas a través de las expresiones comunicacionales de los estudiantes, docentes y coordinadores con sus propios códigos verbales, valores e ideologías que señalan una posición y pertenencia social específica en el grupo.

2.1.1 La categoría de representación en las ciencias sociales

La mayoría de los autores que abordan las representaciones sociales, coinciden en la necesidad de clarificar y distinguir el concepto de otras corrientes de las ciencias sociales. Es necesario enfatizar el aspecto social en la representación que permite el análisis, para diferenciarla de otros conceptos.

Moscovici, S. (1979) encuentra en la base de la forma de pensamiento dos principios que correlaciona con aspectos de la representación social:

- 1) la analogía, que corresponde a la agrupación de nociones en una misma categoría, a la génesis de un nuevo contenido y;
- 2) la compensación, que se refiere a la organización de las relaciones entre los juicios.

La analogía contribuye a fundar las características representadas del objeto, es decir, se centra en el objeto; y la compensación edifica las significaciones y enlaces que le corresponden, esto es, con el marco de referencia que controla y guía el razonamiento. (Mora, M., 2002, pp.16-17).

Moscovici, S. (1979) en sus investigaciones se tropieza con la génesis del sentido común y su utilización como guía de conducta social. El autor sugiere propuestas para una Psicología Social del conocimiento; la similitud entre la forma de pensamiento y la inteligencia concreta; el parentesco que une a la analogía y la compensación con el sincretismo infantil; y que en el individuo coexisten varios modos de pensamiento.

En sus investigaciones acerca del psicoanálisis en Francia, el autor mostró interés por el sentido común en la ciencia. La obra de Freud, S. en 1921, "Psicología de las masas y análisis del yo"; lo ayudó a diferenciar que la teoría de las representaciones sociales no se ocupa del inconsciente; sin embargo, el análisis

de Freud del ser humano como ser social fue lo que ejerció gran influencia en las reflexiones de Moscovici.

Dicha influencia se evidencia en los comentarios del psicoanálisis como objeto de conocimiento y como teoría generadora de explicaciones diversas sobre el sujeto y su mundo social. Moscovici, S. (1979), argumenta:

Más allá de la figura de ese gran sabio, ciertas palabras; complejo, represión, ciertos aspectos particulares de la existencia; la infancia, la sexualidad o de la actividad psíquica; el sueño, los lapsus cautivaron la imaginación de los hombres y afectaron profundamente su manera de ver. Provistas de esas palabras o apoyándose en esa manera de ver, la mayoría de las personas interpretan lo que les llega, se hacen una opinión sobre su propia conducta o la conducta de su prójimo, y actúan en consecuencia. (Citado por Del Vecchio, S. 2015, p. 12).

Sigue aportando el autor que entre las categorías utilizadas en la descripción de las cualidades o la explicación de las intenciones o motivos de una persona o de un grupo, las derivadas del psicoanálisis, sin duda, desempeñan un papel importante. Componen el número de esas teorías implícitas, de la personalidad de la que somos portadores y que, a la luz de muchas investigaciones, determinan las impresiones que nos formamos del otro, de sus actitudes en el trato social

Cuando Moscovici decide integrar su concepto de representación a lo social, está remitiendo a un elemento básico de su teoría; toda representación social contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales, elemento que, sin lugar a duda, retomó de los aportes de Sigmund Freud.

López, F. (1999), argumenta que:

La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que él mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero sólo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente "el otro", como modelo, objeto, auxiliar, o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado (citado en Araya Umaña, S., 2002, pp. 23-24).

Moscovici, S. (1979) halla en la Psicología genética una correspondencia entre socialización y sucesión cronológica. El autor encuentra que la Psicología Social no puede recurrir a un paralelismo análogo al de la Psicología genética y que la misma no puede explicar con suficiencia la representación, diciendo:

Una vez que ha dominado el universo físico e ideológico, el niño, el adolescente, están muy lejos de llegar a un empleo general de su instrumento intelectual. Por otra parte, la sociedad no se lo pide. La capacidad de hacerlo no está asegurada [...] la coexistencia de diversos sistemas cognitivos se convierte más en la regla que en la excepción (p. 201).

Mora, M. (2002), establece que, de manera global, se puede estimar la coexistencia de modos distintos del conocimiento que corresponden a relaciones definidas del hombre y de su medio: un estado de polifasia cognitiva. Al entender que génesis y evolución cronológica no deben confundirse.

Moscovici, S. (1979) sugiere dos vías de estudio: la primera, sería la de analizar las correspondencias entre situación social y modalidades de conocimiento; y la segunda, partiendo de la hipótesis de la polifasia cognitiva, que llevaría al estudio de la transformación de esas modalidades de conocimiento, las relaciones que se establecen entre ellas y su adaptación.

La polifasia cognitiva pareció ser uno de los hallazgos más impulsor para Moscovici y sus colaboradores, por lo que señalaba que convenía ocuparse del tema en algunas investigaciones, hecho que ha sido explorado por Mugny, G. y Doise, W.

Del Vecchio, S. (2015) señala que Piaget en su epistemología genética, contribuye a la teoría de las representaciones sociales con la especificidad de la actividad de representación en términos psíquicos, y la preponderancia del lenguaje en la construcción de la inteligencia. Señala la autora: "Sin embargo, este valioso aporte no parece lograr - en la naciente teoría de Moscovici - un impacto decisivo debido, ciertamente, a la naturaleza marcadamente individual-social y no social-grupal de la teoría piagetiana" (p. 55).

2.1.2. La representación social y otros conceptos cognitivos

Es necesario clarificar y distinguir a las representaciones sociales de otros conceptos cognitivos que suelen ser confundidos o utilizados como sinónimos en forma inexacta.

Jodelet, D. (1986), argumenta que la representación presenta dos dimensiones:

- Una dimensión de contexto, en la que el sujeto se halla en situación de interacción social o ante un estímulo social y la representación aparece entonces como un caso de la cognición social tal como es abordada por la psicología social.
- Y una dimensión de pertenencia, siendo el sujeto un sujeto social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad (citado en Moscovici, S, 1988, p. 479).

Por su parte, Banchs, M. (1982), expresa que, definidas las representaciones sociales como una forma de conocimiento de sentido común; estructural y funcionalmente se distingue de otras nociones cognitivas.

La representación social es una teoría que integra conceptos cognitivos diferenciados como la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etcétera. Con la intención de clarificar dichas diferencias, se muestran las definiciones de cada concepto cognitivo en su limitación.

- La actitud: uno de los componentes junto con la información y el campo de representación social; siendo una orientación global positiva o negativa de una representación.

- La opinión: para Moscovici, S. es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo.
- Los estereotipos: son categorías de atributos específicos a un grupo o género que se caracterizan por su rigidez. Las representaciones sociales, por el contrario, se distinguen por su dinamismo, aunque tienen una estructura o núcleo figurativo relativamente estable.
- La percepción social: el término no se refiere a las características físicas observables sino a rasgos que la persona le atribuye al blanco de su percepción. La percepción es descrita como una instancia mediadora entre el estímulo y el objeto exterior y el concepto que de él nos hacemos. La representación social no es una intermediaria sino un proceso que hace que concepto y percepción sean intercambiables puesto que se engendran recíprocamente.
- La imagen: es el concepto que suele utilizarse más como sinónimo de representación social. Sin embargo, la representación no es un mero reflejo del mundo exterior, una huella impresa mecánicamente y anclada en la mente; no es una reproducción pasiva de un exterior en un interior, concebidos como radicalmente distintos, tal como podrían hacerlo suponer algunos usos de la palabra imagen (citado en Mora, M., 2002, pp.18-19).

Al diferenciar los conceptos cognitivos de las representaciones sociales, éstas se representan en varias formas con menor o mayor grado de complejidad.

Páez, D. (1987), se propuso analizar la teoría de las representaciones sociales haciendo distinciones con respecto a la cognición social. El autor argumenta que las representaciones sociales muestran:

1. una especie de formalismo; un empleo sistemático de estereotipos lingüísticos e intelectuales (clichés, juicios, etcétera);
2. la conclusión, ya conocida y definida normativamente a partir de las relaciones grupales, prima sobre el resto del razonamiento;

3. un tipo de causalidad fenoménica simple y mixta caracteriza también a la representación social a un nivel formal;
4. la base del funcionamiento cognitivo anteriormente descrito es el razonamiento por analogía y con economía de medios;
5. a nivel de contenido las representaciones sociales se caracterizan por ser: una actitud hacia el objeto, un conjunto de conocimientos sobre este objeto social, y una serie de temas organizados jerárquicamente en un campo de representaciones sociales;
6. el lenguaje de la representación social retoma de los discursos filosóficos (ideológico y científico) algunas palabras y conceptos.

2.2. Distinción y definiciones de las representaciones sociales

La multiplicidad de conceptos que tratan de definir las representaciones sociales se debe a que las mismas son fáciles de captar, pero se requiere analizar las definiciones conceptuales y los conceptos que los investigadores trabajan desde la misma línea.

Moscovici, S. (1961), en París, Francia publica su tesis “El psicoanálisis, su imagen y su público”, donde expuso que:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de

conocimientos y una actividad psíquica gracias a las cuales los seres humanos hacen inteligible la realidad física y social. (Citado en Del Vecchio, S., 2015, p.58)

Asimismo, Ilvento, M., (2005), argumenta que Moscovici elabora su teorización a partir de numerosas investigaciones desarrolladas con el objeto de poder entender la naturaleza del pensamiento social. Con el concepto de representación social, el autor alude al modo de pensar e interpretar la realidad cotidiana, como las decisiones y acciones que se generan a partir de la misma, de este modo las representaciones sociales se sitúan entre lo psicológico y lo social constituyendo modalidades de pensamiento práctico, socialmente elaborado, compartido, orientado a comprender, dar sentido y explicar los hechos e ideas de nuestro universo vital.

En la teoría de las representaciones sociales, el énfasis en lo colectivo y en la comprensión de la realidad social a partir de su construcción social, son elementos centrales. Moscovici, S., indica que en la interacción sujeto-objeto, no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros sujetos, a los que el autor les llama Alter, que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan íntima relación con el objeto social.

Con este planteamiento, Moscovici trasciende de un esquema diádico, donde sujeto y objeto interactúan, para pasar a un esquema tríadico donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto. El esquema tríadico de Moscovici da supremacía a la relación de sujeto-grupo (otros sujetos), porque: a) Los otros y las otras son mediadores y mediadoras del proceso de construcción del conocimiento y b) La relación de los y las otras con el objeto (físico, social, imaginario o real) es lo que posibilita la construcción de significados (Araya Umaña, S., 2002, pp.17-18).

Desde una perspectiva epistemológica en la que se inscribe quien estudia las representaciones sociales, se parte de que el conocimiento no es solo comprensible desde la tradicional concepción que señala la existencia de un conocimiento científico y de un conocimiento cotidiano o del sentido común. En esta concepción se comprende el conocimiento como fenómenos complejos que se generan en circunstancias y dinámicas de diversa índole y cuya construcción está multideterminada por relaciones sociales y culturales.

Duveen, G. & Lloyd, B. (2003), explican que Moscovici, S. en 1973, define a las representaciones sociales como:

Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (pp. 29-30).

Las representaciones sociales son modelos imaginarios de evaluación, de categorización y de explicación de las realidades entre sujetos sociales, que conducen hacia normas y decisiones colectivas e individuales de acción. Según Moscovici S. (1986), emerge determinada por las condiciones en que es pensada y constituida, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos.

Tajfel, H. y Turner, J. (1979), proponen que las representaciones sociales responden a tres necesidades: clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos, justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos, diferenciar un grupo respecto de los demás existentes en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción, en suma, causalidad, justificación y diferenciación social (Citado en Páez, D., 1987, p. 300).

El hecho de que la representación social constituya una forma de conocimiento social implica el riesgo de reducirla a un acontecimiento intraindividual, por lo tanto, Jodelet, D. (1986), circunscribe el concepto con una definición general, diciendo:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las

representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (Citado en Moscovici, S., 1986, pp. 474-475).

Jodelet, D. toma el concepto de representación social como una forma de conocimiento práctico, que es elaborado y compartido, que implica un conocimiento espontáneo, ingenuo, natural, consensuado, que otorga sentido y contribuye a la construcción social de la realidad.

Moscovici, S. (1986), refiere al conocimiento de sentido común como aquel que permite la comunicación entre los miembros de los grupos, dándole un sentido al mundo que los rodea. En Europa, quienes estudiaron y dieron sus aportes al pensamiento de Moscovici, S. fueron, Jodelet, D., Farr, R., Abric, J. Doise, W., Marková, I., Di Giacomo y Páez, D.; entre otros.

Jodelet, D. (1986), expresó que el concepto de representación social importada del conocimiento erudito introduce en el lenguaje cotidiano un instrumento para comprender al otro, para saber cómo conducirnos ante él e incluso para asignarle un lugar en la sociedad. La autora dice:

En tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto” (Jodelet, D., citado en Moscovici, S., 1986, p. 472).

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento prácticos orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal, las mismas presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

Sigue argumentando la autora, que los procesos de representación tienen que referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen, a las comunicaciones que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. Las mismas se presentan en imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencias que nos permiten

interpretar lo que nos sucede; categorías que sirven para clasificar las circunstancias y a los individuos con quienes nos relacionamos (Jodelet, D., citado en Moscovici, S., 1986 p. 472).

Asimismo, Farr, R. (1986), ofrece su definición de las representaciones sociales señalando que aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación.

El autor sostiene que quienes aborden el estudio de las representaciones sociales tendrán que tener un interés particular por el contenido de las conversaciones ya que una vez que las mismas aparecen en la comunicación humana trascienden las simples opiniones, imágenes, actitudes y tienen una doble función hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible. Interpretando a Moscovici, S., Farr, R., ensaya una definición de las representaciones sociales diciendo:

Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propio. No representan simplemente opiniones acerca de, "imágenes de", o "actitudes hacia" sino "teorías o ramas del conocimiento" con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal (Farr, R. citado en Moscovici, S., 1986, pp.496-497).

Abric, J. (1994), propone una perspectiva estructural de las representaciones sociales, estableciendo que toda representación social está organizada en un núcleo central y elementos periféricos.

El núcleo central es el componente más estable, coherente y rígido de la representación, ya que está anclado en la memoria colectiva del grupo que la elabora; más específicamente, en las condiciones históricas y sociales del grupo. El núcleo asume la organización de los elementos del campo representacional, posee una función de consenso y define la homogeneidad que comparte el grupo, estableciendo el carácter normativo de las significaciones, cumple dos funciones

principales, una función generadora, la cual los otros elementos de la representación obtienen y transforman su significado; y una función organizadora de las relaciones, que asocia los elementos de la representación.

Los elementos periféricos, poseen la función de proteger la estabilidad del núcleo central, cumpliendo funciones principalmente adaptativas en tanto se encargan de adaptar la representación a las exigencias del contexto concreto y particular.

Mientras el núcleo es normativo, el sistema periférico es funcional; es más sensible al contexto que el núcleo central, por ello conduce a la adaptación de grupos e individuos a situaciones específicas y permite integrar las experiencias individuales. De esta manera pueden comprenderse mejor las variaciones individuales de las representaciones, ya que a pesar de la relativa estabilidad del núcleo central resulta posible pensar en cambios y transformaciones cuando los elementos periféricos se tornan contradictorios con el núcleo central. En una búsqueda de coherencia, dichos núcleos pueden llegar a modificarse (citado en Del Vecchio, S. 2015, pp. 61-62).

Marková, I. (1996), retoma en su definición de las representaciones sociales la interdependencia entre lo individual y lo social como producto dialógico de los fenómenos socioculturales institucionalizados, como por ejemplo los idiomas, los paradigmas científicos o las tradiciones; diciendo:

Es una teoría del conocimiento ingenuo; describe cómo los individuos y los grupos construyen un mundo estable y predecible partiendo de una serie de fenómenos diversos y a partir de ahí los sujetos “van más allá” de la información dada [...]. Son parte de un entorno social simbólico en el que viven las personas y se reconstruye a través de las actividades de los individuos, por medio del lenguaje”. (p. 163).

El modelo de Doise, W. (1993), concibe a la representación social como principio de toma de posición. Este enfoque evidencia bastante desarrollo y da lugar a estudios interculturales sobre los derechos humanos. La perspectiva parte del supuesto que la representación del derecho está ligada a influencias sociales o a pertenencias sociales que dan lugar a aceptación, rechazo, tolerancia, entre los conceptos afines (citado en Del Vecchio, S., 2015, p. 62).

Es posible encontrar otras exposiciones acerca de lo que son las representaciones sociales en autores como Di Giacomo (1987), quien resalta su papel práctico en la regulación de los comportamientos intragrupales e intergrupales; y Páez, D. (1987), quien indica que la representación social se refiere a:

Las estructuras cognitivo-afectivas que sirven para procesar la información del mundo social, así como planificar las conductas sociales. Si bien todo conocimiento es social, al ser una resultante de la socialización, las representaciones sociales, en particular, son las cogniciones o esquemas cognitivos complejos generados por colectividades que permiten la comunicación y que sirven para orientar las interacciones (citado en Araya Umaña, S., 2002, p. 29).

Las investigaciones de Páez, D. (1987), en España ofrece una caracterización de las representaciones sociales en un esquema, a partir de las funciones que cumplen como forma de pensamiento natural; señalando cuatro características esenciales:

- Primero privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción; o sea, descontextualizar algunos rasgos de este discurso.
- Segundo, descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples y objetivar los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.
- Tercero, construir un “minimodelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa, del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.
- Y cuarto, el proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos (p. 316).

Para comprender la representación social, Martínez García, M. y García Ramírez, M. (1992), señalan los siguientes indicadores:

Las representaciones sociales son una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado y diferente, por tanto, de las ideologías y las ciencias. Para que una creencia se determine en representación social debe centrarse en objetos

sociales. Una representación es social si es compartida por un grupo. Este lo incorpora a su realidad, previa categorización y explicación de sus características. La representación social incluye como elemento intrínseco una guía para las interacciones. Clasifica, explica y dispone afectiva y actitudinalmente a los sujetos respecto del objeto al que se refiere (Citado en Díaz, M.C., 1992, p. 390).

En las representaciones sociales es posible hablar de marcos identitarios y de formas identitarias. El marco alude a un esquema referencial cognitivo según el cual la mente dispone de una serie de estructuras, no conscientes, que le permiten al sujeto asir la realidad en forma inmediata, y que se incluyen, excluyen y complementan. La forma identitaria constituye la representación consciente de sí o del otro, subjetiva y también intercambiable, en un marco identitario mental.

Esta contribución, aportada por Guichard, J. (1996), permite integrar enfoques de la psicología cognitiva y de la psicología social que pueden dar luz a la indagación de las representaciones, teniendo en cuenta la relación entre los esquemas previos socializados y las formas identitarias construidas y asumidas por los sujetos.

En América Latina específicamente en Venezuela; Banchs, M. A, (2000) señala el doble carácter de contenido y proceso de las representaciones sociales. La autora destaca las estrategias de adquisición y comunicación del conocimiento que poseen las representaciones sociales; y las define como:

La forma de conocimiento del sentido común propio a las sociedades modernas, en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad. Al abordarlas tal cual ellas se manifiestan en el discurso espontáneo, nos resultan de gran utilidad para comprender los significados, los símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos que pueblan su realidad inmediata (p.13).

Desde Costa Rica, Araya Umaña, S. (2002) manifestó que, al conocer la realidad, las personas explican su mundo mediante la comunicación y el pensamiento social, diciendo:

Las representaciones sociales [...] constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias,

principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (p. 11).

Es decir, que las representaciones sociales se refieren al tipo de conocimiento de cómo las personas piensan y se organizan en su vida cotidiana. La autora establece la distinción de la representación social con los conceptos de ideología, creencias, percepción, estereotipos, actitud, opinión e imagen.

2.2.1. La noción de representación social

Las conceptualizaciones de las representaciones sociales desarrolladas por Moscovici, S. y Jodelet, D. plantean una propuesta teórica, significativa dentro del análisis del pensamiento de sentido común. La noción de representación social concierne a la manera de cómo sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan.

Señala Jodelet, D. (1986), que el conocimiento de sentido común se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. “De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (citado en Moscovici, S. 1986, p.473)

Jodelet, D. (1986) destaca en la noción de las representaciones sociales dos constataciones necesarias al concepto:

1. La representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc.
2. La representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.), en relación con otro sujeto. De esta forma, la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura (citado en Moscovici, S. 1986, p. 475).

Toda representación social es representación de algo y de alguien; constituye el proceso por el cual se establece su relación con el mundo y con las cosas. Jodelet, D. (1986) señala que del hecho de 'representar' se desprenden cinco características fundamentales:

1. Siempre es la representación de un objeto: el acto de representación es un acto de pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto. En lo que respecta al acto; representar es sustituir, estar en lugar de, en este sentido la representación es el representante mental de algo (objeto, persona, acontecimiento, idea, etc.). Por esta razón, la representación está emparentada con el símbolo, con el signo; al igual que ellos, la representación remite a otra cosa. Por otra parte, representar es hacer presente en la conciencia, en este sentido, la representación es la reproducción mental de otra cosa, persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etcétera. En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad que garantiza a la representación su aptitud para fusionar precepto y concepto y su carácter de imagen.
2. Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto: el aspecto de imagen, figurativo de la representación es inseparable de su aspecto significante: la estructura de cada representación. Dice Moscovici, S. (1988), "aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como el anverso y el reverso de una hoja de papel; la cara figurativa y la cara simbólica. Decimos que representación es igual a figura sobre sentido, lo que significa que la representación hace que toda figura corresponda un sentido y a todo sentido corresponde una figura" (p. 476).

3. Tiene un carácter simbólico y significativo: la representación mental, social, conlleva igualmente este carácter significativo. No solo restituye de modo simbólico algo ausente, sino que puede sustituir lo que está presente. Siempre significa algo para alguien y hace que aparezca algo de quien la formula, su parte de interpretación. Debido a ello, no es simple reproducción sino construcción y conlleva en la comunicación una parte de autonomía y de creación individual o colectiva.

4. Tiene un carácter constructivo: el concepto de representación social fue introducido en psicología social frente a la insuficiencia de los modelos clásicos, y en particular del modelo conductista, a fin de explicar nuestras interacciones significativas con el mundo. Moscovici, S. (1969) explicó el fracaso de una tradición investigativa que pretendió cambiar los comportamientos mediante el hecho de que la relación entre el sujeto y el objeto se reducía a la de estímulo y respuesta y se introducía una división entre el universo exterior y el universo interior.

Piaget, J. (1984), también se expresó en este sentido: “el sujeto y el objeto no son congénitamente distintos” y “representarse algo es darse, conjunta e indiferenciadamente, el estímulo y la respuesta”. “Este fenómeno es una característica de la interacción del sujeto y del objeto que se enfrentan modificándose mutuamente sin cesar” (citado en Moscovici, S., 1986, p. 477).

Cuando nos encontramos en el terreno de la representación el sujeto no es un organismo, sede de procesos psicobiológicos, sino un sujeto social, ya que su actividad es tanto simbólica como cognitiva.

5. Tiene un carácter autónomo y creativo: En representaciones muy elementales hay un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos. Es decir que la noción de representación constituye una innovación en relación con otros modelos psicológicos, ya que relaciona los procesos simbólicos con las conductas. A partir de ahí, las representaciones que circulan en la sociedad desempeñarán un papel, adquirirán autonomía y tendrán una eficacia específica.

Jodelet, D. (1986) resalta que la representación social posee otra característica de importancia, cuando nos situamos a nivel cero para analizar el acto del sujeto que se presenta o representa un objeto, “la representación siempre

conlleva algo social; las categorías que la estructuran y expresan, categorías tomadas de un fondo común de cultura” (citado en Moscovici, S., 1986, p. 478).

2.2.2 Condiciones de emergencia de las representaciones sociales

Según Moscovici, S. las representaciones sociales emergen determinadas por las condiciones en que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflictos.

Tajfel, H. (1987), propone que las mismas requieren responder a tres necesidades: a) clasificar y comprender acontecimientos complejos y dolorosos; b) justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos; y c) para diferenciar un grupo respecto de los demás existentes, en momentos en que pareciera desvanecerse esa distinción. En suma, causalidad, justificación y diferenciación social (citado en Páez, D., Ayestaran, S., De Rosa, p. 300).

A partir de las investigaciones realizadas por Moscovici, S. (1979) infiere tres condiciones de emergencia: 1) la dispersión de la información; 2) la focalización del sujeto individual y colectivo; y 3) la presión de la inferencia del objeto socialmente definido.

1. La dispersión de la información se efectúa por los datos de los que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso son, generalmente a la vez, insuficientes y superabundantes. Es decir, nunca se posee toda la información necesaria o existente acerca de un objeto social que resulte

relevante. La multiplicidad y desigualdad cualitativa entre las fuentes de información con relación a la cantidad de campos de interés vuelven precarios los vínculos entre los juicios y por ende, compleja la tarea de buscar todas las informaciones y relacionarlas

Moscovici, S. (1979) concluye afirmando que la multiplicidad y desigualdad cualitativa entre las fuentes de información con relación a la cantidad de campos de interés, vuelven precarios los vínculos entre los juicios y, por ende, compleja la tarea de buscar todas las informaciones y relacionarlas (citado en Mora, M., 2002, p. 9).

2. La focalización del sujeto individual y colectivo. Moscovici, S. (1979) expresa que una persona o una colectividad se focalizan porque están implicadas en la interrelación social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones; aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente. Banchs, M. A. (1982), y Herzlich, C. (1979), manifestaron que la focalización es señalada en términos de implicación o atractivo social de acuerdo con los intereses particulares que se mueven en el individuo inscrito en los grupos de pertenencia; esta será diversa y casi siempre excluyente (Del Vecchio, S., 2015, pp. 78-79).
3. La presión de la inferencia del objeto socialmente definido. Según, Araya Umaña, S. (2002), socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público. Esto significa que la vida cotidiana, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder (p. 39).

Moscovici, S. (1979), expresó que en la vida social se da “un mandato que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público; es decir en la vida corriente, las circunstancias y las relaciones sociales exigen del individuo o del grupo social que sean capaces, en todo momento, de estar en situación de responder” (citado en Del Vecchio, S., 2015, p. 178).

Para Banchs, M. A. (1982) las exigencias grupales para el conocimiento de determinado evento u objeto se incrementan a medida que su relevancia crece. El

propósito crucial es no quedar excluido del ámbito de las conversaciones sino poder realizar inferencias rápidas, opiniones al respecto y un discurso más o menos desarrollado (citado en Mora, M., 2002, p. 9).

La autora sostiene que la presión a la inferencia quiere describir un hecho significativo en la dinámica colectiva que alude al hecho de que frecuentemente existe la obligación de emitir opiniones, sacar conclusiones o fijar posiciones respecto a temas controversiales, considerados de actualidad en los círculos sociales de pertenencia (Banchs, M. A., 2000).

Herzlich, C. (1979), citando a Moscovici sostiene que las exigencias sobre el individuo o grupo social que las circunstancias y las relaciones sociales imponen provocan una actuación, una estimación o una comunicación: “[...] las informaciones deben llegar a ser, sin dilación, fundamento de conducta, instrumento de orientación” (p. 397).

Mora, M. (2002), argumenta que estas tres condiciones de emergencia; dispersión de la información, grado de focalización y presión a la inferencia, constituyen el pivote que permite la aparición del proceso de formación de una representación social y, en mayor o menor grado, al conjuntarse hacen posible la génesis del esquema de representación.

Sigue argumentando la autora que el común denominador de esta relación sería la traducción de la disparidad de posiciones frente a un objeto significativo en términos sociales y recuperados de un contexto dinámico, cambiante y conflictivo. Con el movimiento de tales condiciones de emergencia quedaría determinada tanto la naturaleza de la organización cognoscitiva de la representación, es decir, su estructuración como esquema cognoscitivo; así como su misma existencia y grado de estructuración. (p. 10).

2.2.3 Dimensiones de las representaciones sociales

Las representaciones sociales definidas por Moscovici como universo de opinión pueden ser analizadas con fines didácticos en tres dimensiones: primera la información, segundo el campo de representación y, tercero la actitud. La información según Moscovici, S. (1979), es la dimensión o concepto, que se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social.

Martínez García, M.; García Ramírez, M., (1992) dicen que la información está constituida por el conjunto de nociones y conocimientos que poseemos sobre un objeto social. El campo de la representación hace referencia a la organización interna y jerarquizada que adoptan los elementos informativos sobre el objeto y la dimensión afectiva, que expresa la orientación evaluativa y actitudinal, positiva o negativa, hacia el objeto representado imprime a las representaciones sociales un carácter dinamizador y orientativo de conductas (p. 391).

Mora, M. (2002), señala que la información es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que muestran particularidades en cuanto a cantidad y a calidad de los mismos; carácter estereotipado o difundido sin soporte explícito; trivialidad u originalidad en su caso. Por lo tanto, esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

Por su parte, Araya Umaña, S. (2002) argumentó que la información concierne a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o

explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas.

La autora señala que hay que considerar que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible. El origen de la información es, asimismo, un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social.

La segunda dimensión de las representaciones sociales es el campo de representación. Mora, M. (2002), dice que el mismo expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación con sus fuentes inmediatas.

Acerca de este mismo concepto, Moscovici, S. (1979), señala: "Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación" (p. 46).

Asimismo, Araya Umaña, S. (2002), manifestó que el campo de representación refiere a la ordenación y a la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales. Se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan esos elementos cuando quedan integrados en la representación; en suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social.

Sigue argumentando la autora que el campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación.

La tercera dimensión de las representaciones sociales, la actitud. Mora, M. (2002), indica que es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación, se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación.

Según Moscovici, S. (1979), “se deduce que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada” (p. 49).

También Araya Umaña, S. (2002), explica que la actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente, aunque los otros elementos no estén. La concepción bidimensional añade al anterior, el elemento cognoscitivo. Finalmente, un punto de vista tridimensional la complementa con una tendencia comportamental.

Se puede decir entonces que la representación social contiene a las actitudes y no a la inversa, ya que aquellas van más allá del abordaje tradicional de las actitudes y acercan mucho más el concepto al campo social.

La autora explica que para determinar o conocer una representación social implica tener información qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). Estas tres dimensiones, descritas por Moscovici, S. forman un conjunto que tan sólo puede escindirse para realizar un análisis conceptual.

Estos tres elementos hacen posible que a través de las representaciones sociales se aprehenda lo desconocido mediante procesos en que los conceptos e imágenes se objetivan y se insertan para convertirse en objetos comprensibles por sí mismos.

2.2.4. Dinámica y formación de las representaciones sociales

La investigación de Moscovici, S. buscaba estudiar el proceso de penetración de una ciencia, a partir de allí pudo distinguir dos procesos básicos: la objetivación y el anclaje; que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y como ésta misma modifica lo social.

En la dinámica de las representaciones sociales surgen los mecanismos de anclaje y objetivación que dan cuenta de la elaboración y el funcionamiento de una representación social, mostrando la dependencia entre lo psicológico y los condicionantes sociales:

- a) *Objetivación.* Es la selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización. La teoría sostiene que la objetivación conduce a hacer real un esquema conceptual, es decir a duplicar una imagen con una contrapartida material.

Para Moscovici, S. (1979), el resultado tiene, en primer lugar, una instancia cognoscitiva; el suministro de índices y de significantes que una persona recibe, emite y toma en el ciclo de las infra comunicaciones, seguramente es superabundante; para reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan, los signos lingüísticos se enganchan a estructuras materiales, es decir, se trata de acoplar la palabra a la cosa. (citado en Mora, M., 2002, p. 11).

Asimismo Moscovici, S., manifestó que el modelo figurativo o esquema que resulta cumple varias funciones; constituye el punto común o mediador entre la teoría científica inicial y su representación social; en él se realiza el cambio de lo que en la teoría es exposición general, abstracta e indirecta de una serie de fenómenos, en una traducción inmediata y funcional de la realidad que sirve al hombre común y corriente; asocia diversos elementos en un foco explicativo con

una dinámica propia y suficiente; permite la representación social convertirse en un marco cognoscitivo estable y orientar tanto las percepciones o los juicios sobre el comportamiento, como las relaciones interindividuales (citado en Del Vecchio, S., 2015, p. 83).

En la teoría de las representaciones sociales, el proceso de objetivación se refiere a la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas. Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible.

Jodelet, D. (1986), argumenta que la objetivación, como proceso implica a su vez tres fases, 1) la construcción selectiva; 2) el esquema figurativo y 3) la naturalización.

- 1) La construcción selectiva, es decir la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados; dicha selección se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos. Se retiene solo aquello que concuerda con el sistema de valores. De ahí que las informaciones con igual contenido sean procesadas diferencialmente por las personas.
- 2) El esquema figurativo, el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras, es decir, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas. Estas imágenes estructuradas es lo que Moscovici, S. (1979, 1981) ha denominado núcleo figurativo, o sea, una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar. Esta simplificación en la imagen es lo que les permite a las personas conversar y también comprender de forma más sencilla las cosas, a los demás y a ellas mismas y a través de su uso, en diferentes circunstancias, se convierte en un hecho natural.
- 3) La naturalización, es la transformación de un concepto en una imagen; pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad. Lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y

extiende de forma natural lo percibido. Sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras que parecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos, y son esas imágenes, las que finalmente constituyen la realidad cotidiana (citado en Araya Umaña, S., 2002, pp. 35-36).

También, Mora, M. (2002), expresó que Moscovici, S. concluye con su análisis de la objetivación apuntando hacia la realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, la ideología y los parámetros de la realidad social. La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos; la representación social adquiere una armazón de valores (p. 11).

La autora, Araya Umaña S. (2002) manifiesta acerca de la objetivación, que el amor, la amistad, la educación, son entre otras, muchas de las cosas de las que no se tiene una realidad concreta y, sin embargo, en forma consuetudinaria las personas las incluyen en sus comentarios de manera concreta y tangible. Esta concretización de lo abstracto se lleva a cabo por el proceso de objetivación, el cual es fundamental en el conocimiento social.

Con la objetivación de una representación social, se intenta explicar el paso de un conocimiento científico al dominio público y que el segundo proceso de formación de una representación, el anclaje, se liga al primero en forma natural y dinámica.

b) *Anclaje*. Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Moscovici, S. (1979), expresó que el anclaje designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad. En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes (p. 121).

Jodelet, D. (1986), refiere que, en definitiva, la integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos como por la posición social de las personas y de los grupos. El proceso de anclaje, a su vez, se descompone en varias modalidades que permiten comprender cómo se confiere significado al objeto representado con relación al sentido que se le otorga a la representación; cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta.

Continúa argumentando la autora, esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituirlos; cómo opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionado con la representación. Los sujetos se comportan según las representaciones; los sistemas de interpretación proporcionados por la representación guían la conducta (citado en Moscovici, S., 1986, p. 486).

Araya Umaña, S. (2002), expresó que el proceso de anclaje, al igual que el proceso de objetivación, permite transformar lo que es extraño en familiar. Sin embargo, este proceso actúa en una dirección diferente al de objetivación. Si lo propio de la objetivación es reducir la incertidumbre ante los objetos operando una transformación simbólica e imaginaria sobre ellos, el proceso de anclaje permite incorporar lo extraño en lo que crea problemas, en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades: a) inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y pre-existente y, b) la instrumentalización social del objeto representado o sea la inserción de las representaciones en la dinámica social, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión.

Sigue explicando la autora que el proceso de anclaje permite afrontar las innovaciones o el contacto con objetos que no son familiares para las personas, hay que advertir que las innovaciones no son tratadas por igual por todos los grupos sociales, lo cual evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales. En efecto, los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. Si el nuevo objeto que ha aparecido en el

campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, este se mostrará mucho más receptivo (Araya Umaña, S., 2002, p. 36).

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003), consideran que las representaciones sociales como tipo particulares de estructuras que tienen como función aportar a las colectividades medios compartidos intersubjetivamente por los individuos para lograr comprensión y comunicación. Señalan que Moscovici no sólo usa este término para referirse a las representaciones sociales, sino también para designar el proceso mediante el cual dichas estructuras se construyen y se transforman. Dicen los autores:

[...] Se concibe como una entidad configurada por dos funciones complementarias: el anclaje (mediante el cual, lo no familiar o remoto es asimilado dentro de las categorías conocidas de la cognición cotidiana) y la objetivación (que hace que las representaciones se proyecten en el mundo, de modo tal que lo abstracto se convierte en concreto). Estas dos funciones son interdependientes, dado que una representación puede lograr un anclaje seguro en la medida en que se encuentre objetivada y viceversa (p. 30).

Araya Umaña, S. (2002), señala que el proceso de anclaje se descompone en varias propiedades que permiten comprender:

- Cómo se confiere significado al objeto representado, con relación al sentido que se le otorga a la representación.
- Cómo se utiliza la representación en tanto sistema de interpretación del mundo social marco e instrumento de conducta. Esta modalidad permite comprender cómo los elementos de la representación no sólo expresan relaciones sociales, sino que también contribuyen a constituir las (Jodelet, 1984, p.486).
- Cómo opera su integración dentro de un sistema de recepción y la conversión de los elementos de este último relacionado con la representación. Los sujetos se comportan según las representaciones; los sistemas de interpretación proporcionados por la representación guían la conducta.

Actuando conjuntamente y por su función integradora, el anclaje y la objetivación sirven para guiar los comportamientos. La representación objetivada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos (Araya Umaña, S., 2002, p. 37).

Mora, M. (2002), indica que de manera sintética Moscovici, S. aclara ambos procesos argumentando que, la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer. Así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan.

En las representaciones sociales existen formas de determinación social; la central y la lateral. Ambas fueron definidas por Moscovici en los trabajos posteriores a su estudio sobre el psicoanálisis, e incluidas por sus seguidores en reflexiones sobre la teoría.

Para Herlizch, C. (1979), las referidas formas de determinación se hallan diferenciadas y buscan responder a la pregunta respecto del modo en que la estructura social determina los aspectos de una representación.

Comenta el autor que también Moscovici propone distinguir a la determinación social central que regularía el surgimiento de la representación y su contenido, de la determinación social lateral, menos directa y dirigida hacia aspectos propiamente cognoscitivos y expresivos. Agrega que debe entenderse por un lado la determinación que produce la totalidad de las circunstancias y por el otro lado una orientación más psicológica, combinación de experiencias y factores motivacionales. Se expresa así la manera como el individuo toma conciencia y responde socialmente (citado en Mora, M., 2002, p. 13).

Banchs, M. (1982), conceptualiza ambas determinaciones señalando que el influjo de las condiciones sociales, económicas e históricas de una sociedad indica la determinación social central, mientras que el vestigio del individuo, su aporte como sujeto de una colectividad se traduce en la determinación social lateral. La pertinencia de la distinción consiste en que permite clarificar los papeles que tanto la sociedad como el individuo juegan en la construcción de las representaciones sociales.

Sigue argumentando la autora que “la determinación lateral cobra importancia en la medida en que aumenta el grado de democracia y de movilidad dentro de una sociedad; mientras que la determinación central adquiere mayor relevancia en la medida en que aumenta el grado de totalitarismo e inmovilidad dentro de una sociedad” (Banchs, M. A., 1982.citado en Mora, M., 2002, p. 13).

A partir de los conceptos desarrollados, podemos decir que las representaciones sociales, exponen una teoría que constituye una visión de la sociedad; las mismas establecen vínculos, acciones comunes y explican las formas colectivas de pensamientos y creencias producidos en la sociedad.

2.3. Las representaciones sociales en el ámbito educativo

Como es objeto de esta tesis, reflexionar acerca del concepto de representaciones sociales educativas, se desarrollará el pensamiento de algunos autores que, con sus investigaciones y análisis teóricos, contribuyen a dicho concepto.

Mireles Vargas, O. (2011), argumenta que el estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación permite entender el carácter social e histórico y a la vez, subjetivo de la realidad social en el espacio escolar. Posibilita ubicar al actor educativo como un sujeto dinámico cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior.

Gilly, M. (1986), señala que los estudios de Moscovici, S. (1961), constituyen un avance en la teoría de las representaciones sociales, y aportes anteriores a este autor, centraron la atención en los significados como posibles fuentes de

explicación de los comportamientos, de modo tal que es posible distinguir al menos tres tipos de trabajos relacionados con lo educativo:

- a) los que se centran en los estudios de las instituciones, de la escuela y de sus agentes en tanto objetos sociales macroscópicos de representaciones;
- b) los trabajos que se centran en el estudio de las representaciones recíprocas entre docentes y estudiantes;
- c) y los trabajos que intentan indagar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y los resultados de la acción educativa (citado en Moscovici, S.; 1986, p. 611).

La psicología de la educación permite tomar en consideración a la práctica social del sujeto que, al ser capaz de producir una representación, refleja a través de ella las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa.

Gilly, M. (1986), sostiene que una psicología de la educación tiene que preguntarse sobre el valor heurístico de los resultados, para comprender el funcionamiento y la eficacia de los grupos institucionales relativamente estables y confrontados con adquisiciones complejas extendidas en el tiempo, lo que hace necesario un incesante ir y venir entre experimentaciones de laboratorio y trabajo de investigación en situación natural.

Jodelet, D. (1986), resalta el estudio de Gilly, M. sobre las representaciones que elaboran los maestros de sus estudiantes. Revela que el juicio sobre los niños con quienes el maestro o el educador se halla en interacción constante se estructura, más allá de la diversidad de las impresiones subjetivas y particulares, alrededor de un núcleo compuesto por dos tipos de cualidades (intelectuales y de relación) que corresponden a los imperativos institucionales que definen su función: enseñar, coordinar la vida colectiva de la clase. (citado en Moscovici, S., 1986, pp. 484-485).

En relación con las representaciones sociales en la práctica docente, Marrero, J. (1993), supone que los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola, señala que los mismos sintetizan un

conjunto de experiencias o conocimientos relativos a episodios, escenarios de interacción docente partiendo del conjunto de creencias, constructos, conocimiento personal, teorías implícitas que es asumido e integrado como propio y auto-atribuido para interpretar el mundo. Estas teorías que se construyen en la práctica docente influyen en las propias prácticas de enseñanza de los profesores, de modo que las mismas estructuran y organizan su mundo profesional.

Montero Mesa, L. (2000), indaga sobre las prácticas educativas, adoptando un enfoque interpretativo a partir del concepto de representación social. El propósito de sus estudios fue conocer las representaciones y construcciones sociales sobre la profesionalización docente que tienen los profesores, futuros docentes, formadores, administración educativa y sindicatos como un modo de posicionamiento omnicompreensivo.

Andreozzi, M. (1996), aporta la relación entre las representaciones y la referencia a las prácticas en los modelos profesionales, describiendo las características que adopta el proceso de socialización profesional durante la etapa de formación de grado. El autor plantea que los saberes incorporados durante las prácticas pre- profesionales representan una porción del legado cultural que cada campo profesional ha acumulado y transmitido a lo largo de su historia, constituyéndose los saberes institucionales en el sistema interno y externo referencial que articulan los modelos profesionales.

Considera que “el desarrollo de tareas inherentes al rol profesional posibilita construir una serie de imágenes sobre la idiosincrasia misma del puesto de trabajo para el cual se entrena el estudiante permitiéndole configurar una serie de representaciones no necesariamente correspondientes con las imágenes previas”. (Andreozzi, M., 1996, p. 38).

Guichard J. (1996), indaga en sus estudios sobre la escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes, partiendo de constructos como: proyecto y expectativas de futuro, concepto de sí mismo, esquemas, hábitos y universo de sentido. El autor considera a las instituciones educativas como un dispositivo social masivo de socialización, generador de representaciones de estructuración de futuro, señalando que la experiencia escolar estimula la génesis de esquemas y orienta a generar un determinado hábitus en los estudiantes que se corresponde con la particularidad de la experiencia

Dice el autor: “la escuela es como una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el joven aprende a verse a sí mismo, a representarse [...] lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer”. (Guichard J., 1996, p. 144).

Suárez, D. (1995), indaga la formación docente, el currículum y la construcción social del magisterio; intenta comprender cómo el currículo está involucrado en la construcción de identidades colectivas y de representaciones sociales a partir del análisis de los modos en que algunos procesos y dispositivos pedagógicos se activan en la constitución del magisterio como grupo social.

Los autores Benegas, M. y Fornasero, S. (2004), expresaron en su investigación que el estudiante en formación docente va internalizando la biografía escolar, modelos pedagógicos que implícitamente le dan soporte a sus futuras prácticas de enseñanza a partir de las representaciones sociales que construye individual y colectivamente, por lo cual actúan de manera implícita en las prácticas educativas como marco referencial que guía su pensamiento y su actuar.

El estudio investigativo de Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., & Olivera, A. (2009), constituye un aporte al ámbito escolar sobre la construcción del conocimiento práctico sobre el quehacer del docente. Las autoras señalan que las representaciones sociales que poseen los docentes de Ciencias Naturales sobre su profesión y la formación disciplinar inciden en sus prácticas en el aula y en la institución escolar.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2003), desarrollaron una línea de investigación de las representaciones sociales en el ámbito educativo. Dicen los autores:

En el estudio psicogenético de la formación de los conocimientos sociales de los niños en la escuela, donde existe una compatibilidad entre la construcción cognitiva y la transmisión de representación social, lo cual significa una superación de la escisión entre conocimiento individual y conocimiento social (p. 26).

En la investigación acerca del sentido común de los maestros y profesores sobre la inteligencia de sus estudiantes, los autores señalan que surgen dos

problemas; uno es el referido a las relaciones entre la representación social y las formas de dominación social y el otro es la índole de las prácticas sociales que subyacen en las representaciones sociales.

La indagación empírica pone de relieve que la representación social produce un efecto de dominación sobre la conciencia de los límites que el estudiante adquiere en la experiencia escolar. En cuanto al problema de la resocialización, esta investigación confirma lo que Moscovici sostiene: que el sentido común es de naturaleza radicalmente social, lo cual permite reinterpretar el “efecto pigmalión” de colocar a las prácticas sociales como constituyentes de las expectativas individuales de cada maestro. Señalan que “el contexto social y las prácticas educativas constituyen un entramado que no permite separar las expectativas escolares de los maestros y la construcción social del éxito o del fracaso escolar”. (p. 27).

Ilvento, M. (2005), argumenta que una de las preocupaciones principales de la investigación educativa es la necesidad de buscar la articulación entre el conocimiento y la acción, como así también aquellos dispositivos de interpretación, planificación, y control de la acción que les permite a los profesores y estudiantes reconstruir y atribuir significado a la realidad que interactúan en el aula. Para analizar la práctica educativa la autora toma los principios que emergen de la teoría de la representación social, esto permitirá situarse frente a la investigación con mayor precisión y rigor conceptual. Por lo tanto, dice:

- Las representaciones sociales son relativamente estructuradas y persistentes a través del tiempo.
- Las representaciones constituyen modalidades de pensamiento práctico, orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal.
- Las representaciones se incardinan en el pensamiento práctico, no siempre posible de ser formalizado.
- Las representaciones constituyen un pensamiento constituido y un pensamiento constituyente, esto es, proceso y producto de la construcción

de la realidad desde el momento en que forman parte de ella, contribuyen a configurarla y producen además efectos sobre ésta.

- Las representaciones son sociales, no solo por el consenso y la posibilidad de compartirlas por grupos, colectivos o sociedades, sino también por la posibilidad de generar un sentimiento de pertenencia en el sujeto, con la posibilidad de inscribirse en una determinada colectividad considerada como “realidad”, proceso que le da sentido a su experiencia en el mundo social.
- Las representaciones producidas por los sujetos reflejan las normas institucionales y lo instituido en general, derivadas de su posición o de las ideologías relacionadas con el lugar que los sujetos ocupan.
- El campo de representación implica una ordenación y jerarquización de los elementos que la integran y configuran, a partir de una organización interna que se denomina esquema o núcleo figurativo y que desempeña una función organizadora.
- Las representaciones sociales implican un “saber social” sancionado como verdad, con valor de tal, a través del consenso.
- Constituyen un aporte al capital simbólico del sujeto, aun cuando las representaciones implican un complejo proceso cognitivo.
- Por el principio de mediación de las representaciones, el sujeto deviene en social en la medida en que comparte una vivencia de identificación con un grupo, una institución o una comunidad.
- Al operar como enlace, las representaciones hacen inteligibles lo psíquico para el sujeto (Ilvento, M., 2005, pp. 128-129).

Piña, J. y Mireles, O. (2006), argumentan:

La teoría de las representaciones sociales es una propuesta teórica y metodológica apropiada para entender otra faceta de los procesos educativos: el significado que profesores y estudiantes le adjudican a sus prácticas, a su rol profesional, a su vida, etc.[...] Las representaciones sociales son una herramienta importante para

entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo (un plan de estudios, una asignatura, una estrategia metodológica) o alguien (el estudiante, el profesor, el funcionario) (citado en Ortiz Casallas, E., 2013, p. 188).

En el ámbito de las investigaciones realizadas en los complejos penitenciarios, Martínez, A. (2005), expresó que la diversidad de significaciones que generan los contextos de encierro, las trayectorias psicosociales y las interpretaciones que se construyen en base a las funciones y prácticas sociales subyacentes permiten conocer las representaciones que regulan la acción social y guían los comportamientos de los estudiantes. El autor refiere que las personas clasifican, evalúan y explican la representación de un hecho o de un problema y es en ese momento que la representación se convierte en social, ya que es compartida por el grupo de personas que construyen colectivamente la significación de la educación en los complejos penitenciarios.

Acín, A. (2009), abordó su estudio de investigación de las representaciones sociales sobre educación en los contextos de encierro, interrogando a los internos sobre el sentido que adquiere la educación; las satisfacciones que encuentran en las actividades educativas; los proyectos que visualizan y las perspectivas de cambio implicadas en dichas significaciones en términos de imprimir nuevos sentidos a su inserción como sujetos a la sociedad. La autora concluyó que las motivaciones iniciales de los mismos para estudiar hacen referencia a la necesidad de salir de la lógica carcelaria, el mal trato de las rutinas y los estereotipos de la fajina o el trabajo dentro del complejo penitenciario.

Crisafulli, L. (2011), investigó el discurso del personal técnico, los agentes penitenciarios y los internos con la finalidad de analizar la representación social sobre la reinserción. Como conclusiones el autor señala que la reinserción es considerada como un significante donde el significado es dudoso, oscuro y ambiguo. Los mismos en sus discursos, denotan la representación que, por el presupuesto, la seguridad y la reinserción de los internos, se efectúan actos de lo que no puede hacerse en los complejos penitenciarios.

La representación de la escuela en los estudiantes en contextos de encierro fue investigada por Juri, M. y Mercado, P., (2012), los autores indagaron las representaciones sobre la escuela media y los aprendizajes que en ella se producen en los estudiantes privados de libertad. Concluyeron que la

representación escuela que construyen los internos, no es sustancialmente diferente a la de una persona que no está en la cárcel; sí lo es en relación al espacio de los contextos de encierro, que imprime matices a la representación de lo educativo por la experiencia carcelaria y la experiencia escolar previa de los sujetos.

Estudiar e investigar las representaciones sociales educativas en los contextos de encierro implica acceder al mundo del sentido común de los actores; significa rescatar la voz de los estudiantes, docentes, coordinadores/directores tratando de interpretar sus palabras y acciones en el contexto sociocultural donde se desarrolla el acto educativo.

Las consideraciones teóricas desarrolladas dan cuenta de la funcionalidad que tienen las representaciones sociales en la comprensión de la educación en los contextos de encierro. Las mismas al exhibirse como una forma de conocimiento social pueden hallarse y analizarse a partir de la comunicación, los valores, las ideologías y los sistemas de creencias que sustentan los grupos sobre el objeto educación.

Si bien el concepto educación no tiene una realidad concreta, frecuentemente las personas la incluyen en sus discursos de una manera específica y visible. Indagar las representaciones sociales educativas, permite conocer las significaciones, estructuraciones y el desarrollo de los intercambios cotidianos que circulan alrededor del ámbito educativo en los contextos de encierro.

En esta tesis hemos abordado a las representaciones sociales, que permiten visualizar los procesos simbólicos de la actividad humana. Aproximarnos al concepto y conocer su evolución histórica de la categoría en las ciencias sociales, nos acerca a visualizar y desentrañar los sentidos que se le adjudican a la educación en las instituciones penitenciarias.

A partir de la organización y explicación de las representaciones sociales educativas se puede comprender las significaciones que las personas en su cotidianidad del encierro le asignan al objeto de la representación; adjudicándole propiedades cualitativas y calificativas favorable o desfavorable al acto educativo. Desde los autores abordados podemos entender como, las personas se informan,

interpretan y significan a la educación después de haber tomado una posición y en función de la representación actúan en el ámbito educativo.

De acuerdo con Moscovici, S. (1986), las estructuras de las representaciones sociales tienen como función aportar a los sistemas educativos la comprensión y la comunicación mediante el proceso de anclaje donde lo cotidiano queda registrado cognitivamente y la objetivación permite que las representaciones se proyecten en el ámbito formativo. Ambas funciones guían, orientan y justifican los comportamientos que los grupos sociales desarrollan en los contextos de privación de libertad.

El estudio de los aspectos teóricos de las representaciones sociales nos puede permitir seleccionar los hechos relevantes de la voz de los actores, desconfigurar las disertaciones en categorías simples y construir una suposición explicativa y evaluativa de la educación en los contextos de encierro, reconstruyendo y dándole sentido a la realidad que vivencian los protagonistas en los complejos penitenciarios.

En este trabajo al analizar las representaciones sociales comprenderlas, conocerlas y ordenarlas en un contexto particular que es el encarcelamiento, adquieren otras significaciones que permiten la posibilidad de saltar, superar y remover los obstáculos que enfrentan los actores del sistema educativo para una futura inclusión socio – laboral.

Intentamos comprender el significado que le asignan a la educación los grupos de los diferentes niveles educativos primario, secundario, superior y docentes, directores/ coordinadores, que permitirá pensar los modos de acción que se desarrollan en el ámbito educacional, permitiendo revelar la representación social y el conjunto de factores psicológicos, cognitivos y sociales que la determinan.

CAPÍTULO 3
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO COMO
REPRESENTACIÓN DE DERECHO

3.1. La representación social de contextos de privación de libertad

Para comprender la educación en los contextos de encierro nos acercaremos a indagar la historia y el surgimiento de las cárceles en el mundo occidental, específicamente en la República Argentina, y cómo surge la educación en los mismos.

La Asociación de la Real Academia Española define a la cárcel como: local destinado a reclusión de presos. Etimológicamente, el término proviene del vocablo latino *carceris* que significa barrotes, o establecimiento que se destina a la custodia y seguridad de los penados y procesados. También se lo conoce como *coercendo*, su significado refiere a la restricción de la libertad de las personas.

Según el autor Ciafardini, M.; Olaeta, H. y Gándaras Costa, M. (2012), las cárceles surgen en Europa, específicamente en la ciudad de Londres, aproximadamente en el año 1553, después de la muerte de Eduardo VI cuando se autorizó el encierro de grupos de niños, vagabundos y menesterosos para curarlos, atenderlos y disciplinarlos para el trabajo.

Las consecuencias sociales de la época moderna europea, entre ellas el desempleo y el crecimiento de la pobreza trajeron aparejado la mendicidad y el vagabundeo. En el siglo XVI, el poder político estaba en mano de la burguesía, los monarcas ejercían la protección y la hospitalidad de los más desprotegidos del pueblo a través del disciplinamiento y el castigo, es así que aparece la representación de la cárcel en la sociedad.

La cárcel en la historia moderna de Europa del siglo XVII dio origen al derecho penal, en el que se castiga por haber violado la ley; y la pena es proporcional al delito o al daño causado. Dicen los autores: “Las funciones de la pena serán; amenazar a los demás para que no cometan un hecho similar aquí toma la forma de ser una prevención general y contener, disciplinar al autor del

delito para que no vuelva a cometerlo” (Ciafardini, M.; Olaeta, H. y Gándaras Costa, M. 2012, p. 14).

Son importantes los aportes de Foucault, M. (2006), acerca de cómo se construye la representación del castigo, que encuentra legitimación social, con el fin de mantener el orden. Al respecto, el autor dirá: “el castigo tenderá, a convertirse en la parte más oculta del proceso penal, abandona el dominio de la percepción casi cotidiana para entrar en el de la conciencia abstracta” (p.17)

Álvarez Villareal, L., (2009) argumenta que con el término ‘castigo’ Foucault va a denotar la modalidad de imponer una pena sobre un acto cometido que resulta inaceptable para algo que se halla ya establecido en la sociedad.

El proyecto de la reforma según Foucault, M. (2006) dictaminó un modo de organizar el poder de castigar como un proceder en el que se recalifica al hombre como sujeto de derechos. Para el ciudadano la representación del castigo permite entender, que si el hombre delinque se produce una grieta en el orden social y ésta queda curada cuando se comprende lo que debemos ser y hacer en la sociedad.

Sigue argumentando el autor que, en la cárcel, el sujeto debe lograr por su propia convicción, recapacitar en el encierro, en su soledad; tiene que arrepentirse del delito que ha cometido. La sociedad reclama que se castigue, que el acto penal no quede impune y que a su vez represente al cuerpo social una enseñanza para que no se cometan más delitos.

Foucault, M. (2006) expresó: “el arte de castigar debe apoyarse en toda una tecnología de la representación” (p. 108). Es así que nace la prisión como representación de aislamiento para aquel que cometió un delito, la misma se presenta en la sociedad con la función de reformar a los criminales, su compromiso es que en ellas se instituya el poder de castigar.

Campbell, T. (1988) dice que Durkheim en el análisis de las representaciones colectivas, sostiene que el crimen no es una ofensa que se haga contra ningún individuo particular, pero ofende a la conciencia colectiva. Por otra parte, la importancia que el crimen tiene para la vida social no es el daño que se ha

hecho a los individuos, sino el peligro de la integridad del orden normativo que se comparte, si es que queda sin castigo.

En este sentido Durkheim, E. (1982) argumentó la importancia de la sanción en las sociedades diciendo: “[...] el acto del castigo permite que la misma conciencia colectiva se exprese, refuerza esa conciencia. Por lo tanto, su verdadera función es mantener intacta la cohesión social y que al mismo tiempo se mantenga toda su vitalidad en la conciencia común” (p. 108). El autor expone que el castigo no tiene la implicancia de disuadir a otros de no cometer actos delictivos, sino que produce el refuerzo de la conciencia colectiva manteniendo el orden social.

Caimari, L. (2004), manifestó que el castigo siempre se presenta, se realiza y se ejecuta en la sociedad civilizada respondiendo al orden social. Es así como el castigo en el mundo civilizado se exhibe a la sociedad como un sistema penal supervisado por el Poder Judicial con un racionalismo, que hace que no se efectúe la justicia por mano propia o por medio de los ciudadanos. El delito no aparece actualmente como producto de lo injusto de la sociedad, sino que se adjudica a la irracionalidad de la persona.

Sigue argumentando la autora, esto hace que se constituya la necesidad del Estado de tomar la responsabilidad de construir el Derecho Penal como una necesidad política y práctica para la condena social de las personas que hayan cometido delitos. Cada sociedad realiza a través del castigo un modo civilizado de la misma, demarcan el nacimiento de los contextos de encierro como una herramienta de control y de legitimización social. Dice la autora: “El modo de castigar al criminal indica el grado de civilización de cada sociedad” (p. 31).

Las instituciones penitenciarias, a través de la disciplina y el cumplimiento de la pena, surgen como el lugar donde se califica al detenido, se lo encauza en su conducta como modo de corrección para una futura inclusión social. Martínez, J. y Litvachky, P. (2005), afirman que el sistema carcelario se encuentra representado y atravesado por la violencia, “[...] los tratos crueles están presentes en el tratamiento cotidiano de los detenidos; son utilizados no tanto para la obtención de un fin; confesión, intimidación, sino como un hecho rutinario, disciplinario, en el sentido más foucaultiano de la palabra” (p. 61).

En este sentido, Foucault, M. (2006), argumenta que la prisión se impuso en la sociedad porque era la forma ejemplar y simbólica, transformada en amenaza para las personas. Por lo cual, la prisión emite dos discursos que quedan como representación en la sociedad:

He aquí lo que la sociedad es; vosotros no podéis criticarme, puesto que yo hago únicamente aquello que os hacen diariamente en la fábrica, en la escuela etcétera. Yo soy, pues, inocente, soy apenas una expresión de un consenso social" [...] Pero al mismo tiempo, la prisión emite otro discurso: "la mejor prueba de que vosotros no estáis en prisión es que yo existo como institución particular separada de las demás, destinada sólo a quienes cometieron una falta contra la ley (pp. 144-145).

Los contextos de encierro reciben la representación social del espacio visible del castigo; García Pablos de Molina, A. (1988), expresó que, fenomenológicamente la institución carcelaria representa un referente en tanto identificación social. Dice el autor: "[...] la cárcel existe no sólo por contener al infractor penal, sino como monumento físico y visible del castigo. Es el símbolo de la pena y un fiel instrumento del efectivo poder punitivo del Estado". (p. 511).

Asimismo, señala que las representaciones que la sociedad requiere para su seguridad, es hacer visibles los complejos penitenciarios, desde el saber que existen aprendemos que en ese espacio deben estar aquellos que realizaron una infracción a la norma social.

La cárcel tiene el poder de castigar, vigilar y disciplinar. Ya no le es necesario a la ley observar a la persona castigada, porque lo que importa en los complejos penitenciarios es que el individuo esté sometido al proceso disciplinario.

Es Foucault, M. (2006), quien al respecto expresa:

"La prisión, esa región, la más sombría en el aparato de justicia es el lugar donde el poder de castigar, que ya no se atreve a actuar a rostro descubierto, organiza silenciosamente un campo de objetividad donde el castigo podrá funcionar en pleno día como terapéutica e inscribirse la sentencia entre los discursos del saber" (pp. 259-260).

Los complejos penitenciarios surgen a lo largo de la historia Occidental como representación social de aislamiento y reforma de las personas que

cometieron delitos. Este modelo llega a América en la época de la colonia con las mismas finalidades de resocializar al individuo.

El modelo europeo es trasladado antes del surgimiento de la República, la sociedad argentina estaba bajo las normas del Virreinato del Río de la Plata, que fijaban como establecimientos carcelarios a las casas de alguaciles, ayuntamientos y galeras que sirvieran de custodia y guarda de los presos.

Caimari, L. (2004), muestra cómo se fue gestando, a través de la colonia española, la conceptualización de la cárcel en el territorio argentino.

El genérico término cárcel evocaba por entonces realidades añejas y muy diversas. Felipe II había ordenado construir una en todas las ciudades villas y lugares de las Indias. Aunque la práctica había mezclado muchos sentidos, estas instituciones habían tenido funciones eminentemente cautelares: las cárceles eran el lugar adonde los acusados esperaban la decisión sobre el verdadero castigo, que probablemente sería otro (p. 32).

La autora explica que en aquella época se realiza la distinción entre cárcel como institución procesal ubicada en la ciudad, y el presidio, donde se cumplía una sentencia en lugares alejados como Luján, Montevideo, la isla Martín García, o Carmen de Patagones. Las llamadas cárceles coloniales eran en su mayoría, simples dependencias edilicias de los cabildos.

Frigerio, G. (2009), expone que, en los años anteriores y posteriores a la Revolución de mayo de 1810, y a partir de la reforma del sistema punitivo de la provincia de Buenos Aires propuesta por Rivadavia en 1921, las cárceles consideraban y limitaban el castigo al mejoramiento del delincuente y la sociedad.

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, operaron en la sociedad argentina ciertas transformaciones para mantener el orden social como visión de progreso de país, que provocaron reformas políticas e institucionales. La Constitución Nacional Argentina de 1853 instituyó por primera vez, que las cárceles sólo deben servir para la seguridad y no para castigo de los presos; es el primer indicador del no castigo.

La modificación constitucional de 1853 ampliará que las cárceles serán sanas, limpias y para seguridad; no para el castigo de los detenidos. El primer

antecedente nacional es el reglamento para las cárceles y villas, dictado en 1855 para los territorios sujetos a la Confederación Argentina, aunque su marco precedente puede ubicarse en las declaraciones del triunvirato.

En el siglo XIX, en la Argentina estaba en vigencia la pena de muerte, de la cátedra de Derecho de la Universidad de Buenos Aires surgieron varios pensadores con la idea de abolirla. La pena de muerte estaba restringida a crímenes excepcionales, pero la sociedad aun no consideraba su abolición ya que era imposible reemplazarla por la prisión; la impronta que la ejecución tenía en los grupos sociales que la presenciaban, no era la misma que la que la que producía la reclusión.

Caimari, L., (2004), expone que Miguel Cané seguía convencido de que ver el sufrimiento del condenado era la única pedagogía eficaz para las multitudes, y pedía un grado máximo de espectacularidad para que se grabe de un modo permanente y vivo en la imaginación, como se consigue en los aparatos públicos de las ejecuciones. Esta fue también la convicción de Juan Manuel de Rosas quien prodigó la pena de muerte.

En la República Argentina, posteriormente a la caída de Juan Manuel de Rosas, disminuyeron los espectáculos de ejecución de los unitarios, pero no se abandonó el espectáculo público y “pedagógico” de la pena de muerte. En el año 1860 la pena de muerte continuaba siendo un acto público, llevada a cabo a través del fusilamiento

El último cuarto del siglo XIX, con la ya presenté Constitución Nacional Argentina, donde se perfilaba una estabilidad política y un estado constitucional e institucional, el castigo adquirió nuevos estatutos. Entre las décadas de 1870 y 1880 se construyeron las primeras prisiones, se reemplazó la pena de muerte por la privación estatal de la libertad, reconocida como la pena de referencia; aun así, la pena de muerte fue eliminada recién en 1922.

Cabe recordar que los primeros debates en la Argentina sobre las penas se desarrollaron cuando la privación de libertad ya se había impuesto en las sociedades occidentales, donde las ciencias penitenciarias inspiraban proyectos de una sociedad civilizada y la prisión tenía la misión de ser agente transformador para la corrección del penado.

El primer Código Penal Argentino es de 1887, aunque el proyecto de Carlos Tejedor de 1868 fue aprobado antes en muchas provincias. Una de las condenas de su lista de castigos, era la muerte; eliminada posteriormente en el código penal de 1922. Carlos Tejedor sostenía que la pena de muerte era irremplazable por la escasez de medios de represión. Esta siguió siendo por muchos años, aun después de su abolición, uno de los puntos centrales del debate argentino sobre el castigo legítimo.

El Código Penal sostenía una variedad de penas como la deportación, destierro, multa, inhabilitación. La privación de libertad consistía en el presidio, penitenciaría, prisión y arresto. La que expresaba mayormente la visibilidad de la pena era el presidio, que consistía en trabajos forzados a la vista del público y exhibiendo las cadenas.

La prisión y penitenciaria consistían en el encierro, más el trabajo cumplido dentro de los muros. Caimari, L. (2004), señala que en el sistema institucional argentino se reemplazó la pena de muerte, considerada como el castigo de la barbarie, por el castigo civilizado que es la prisión.

En efecto, Parma, C. y Mangiafico, D. (2009) argumentaron que la pena que debe cumplir el condenado se considera como una institución del derecho. La representación que adquiere la pena en la sociedad es que la persona tiene derechos, sólo en tanto reconozca los derechos de los otros. Dicen los autores: “Sólo una pena orientada a un fin legítimo se diferenciaba de la venganza y podía ser considerada una legítima limitación de la libertad” (p. 74).

La Constitución de 1853 había consagrado la eliminación de torturas, azotes y la pena de muerte, que fueron suprimidos por las Cortes de Cádiz, la Asamblea de 1813 y los ensayos constitucionales. La normativa constitucional establece que el estado argentino sea el veedor del encauzamiento de las personas que cometen delitos a la sociedad.

Dice Caimari, L., (2004): “el castigo imaginado para la sociedad futura estaría monopolizado por el estado. [...] Esta práctica racional tendría lugar en cárceles, sanas y limpias para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas” (p. 31).

La modernización de la infraestructura carcelaria comenzó en 1870 con el proyecto de la Penitenciaría Nacional. Los orígenes de la gran penitenciaría inaugurada en 1877 en Buenos Aires originan pensamientos ideológicos de las instituciones carcelarias y las nociones de castigo como promesas de realizar una gran civilización.

La autora expresa que en 1870 en la gran Penitenciaría Nacional a cada interno se le informaban tres principios; obediencia, silencio y trabajo. Eran obligaciones cuya falta recibiría los castigos más severos, se los vigilará a todas horas, debían pasar el mayor tiempo dentro de las celdas que eran pequeñas, cerradas por puertas macizas, con una pequeña ventana. Se les comunicaba también que saldrían de la celda solamente para ir a talleres, escuela o capilla, llamados por una campana, marchando en fila.

En 1877 se inauguraban las prisiones bonaerenses de San Nicolás de los Arroyos, Dolores y Mercedes. Y ese mismo año se inauguró la Penitenciaría Nacional en Buenos Aires. En 1895 fue habilitada la Penitenciaría de Córdoba. El presidio de Ushuaia fue construido en 1902 en una zona desierta. Todas poseían el castigo descontrolado, hecho de higiene, cabezas rapadas, caras descubiertas y uniformes azules; cada preso perdía su identidad, su nombre era reemplazado por un número.

En 1903 luego de treinta años de funcionamiento de la Penitenciaría Nacional, la institución estaba lejos de los orígenes que tuvo de cumplir su misión, los defectos de legislación, la inercia burocrática con respecto a impartir las penas, y la falta de medios económicos para la cantidad de internos que alojaba hizo de ella un fracaso, que terminó con el cierre de la misma.

En las penitenciarías de la Argentina, los años de encierro constituían un paréntesis que podía y debía aprovecharse para someter a los internos a un programa de reforma, mediante un estricto régimen de trabajo, higiene e instrucción.

Mendoza Leca, O. (2011), explica que, en la provincia de Mendoza a fines del siglo XIX, luego del terremoto de 1861 se destruyó la penitenciaría provincial; en el año 1864 comienza a construirse un modelo de cárcel que consistía en una

edificación con módulos y una torre de vigilancia similar al modelo panóptico, el actual Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer.

Este Complejo, fue inaugurado el 2 de abril de 1891; fue el primer ensayo del sistema penitenciario nacional y uno de los primeros edificios propuestos, licitados y construidos en la ciudad nueva hacia fines del siglo XIX.

El primer edificio penitenciario de Mendoza ubicado frente a la actual Plaza Independencia en el predio de lo que al presente es el Teatro Independencia y el Park Hyatt Hotel; sirvió a sus fines durante cuarenta años. El aumento poblacional de detenidos en la cárcel hizo surgir la idea de la construcción de una nueva penitenciaría que fue reemplazada a principios del siglo XX.

El sistema panóptico probado por primera vez en el año 1864 siguió vigente en la cárcel inaugurada en 1906 sobre la actual Avenida Boulogne Sur Mer; la propuesta presentada en 1895 por el ingeniero Nicolás de Rossetti consistió en un conjunto de edificios cerrados dentro de un muro perimetral con forma poligonal con el sector de las celdas desarrolladas en planta radial de cinco alas.

Ciafardini, M.; Olaeta, H. y Gándaras Costa, M. (2012), expresan que el modelo arquitectónico de las cárceles se basa en el panóptico, una gran institución total en la que los internos viven permanentemente y sin salida, con rigor disciplinario de la cotidianeidad y trabajo dentro de la prisión. Está diseñada de tal modo que, con pocos guardias, se pueda controlar permanentemente a todos y cada uno de los presos.

Los ideales modernos y progresistas que existieron ideológicamente al principio de la construcción de las grandes penitenciarías quedaron sepultados en el pasado. Esta deuda pendiente de la modernidad que es la cárcel representa con su presencia la misión reintegradora de la persona a la sociedad.

3.1.1. La educación como representación de encauzamiento social

La educación en los contextos de encierro ha sido representada a lo largo de la historia como parte del tratamiento penitenciario, argumentaciones que aún pueden visualizarse en algunos actores de los complejos penitenciarios.

Foucault, M. (2006), realiza una reseña acerca de la representación que se le atribuye a la educación en las instituciones educativas a inicios del siglo XIX. El autor considera el pensamiento de Baltard, L. (1829) que dice: “La prisión debe ser un aparato disciplinario exhaustivo. En varios sentidos: debe ocuparse de todos los aspectos del individuo [...]; la prisión mucho más que la escuela, el taller o el ejército, que implican siempre cierta especialización, es “omnidisciplinaria” (p. 238).

Y frente a este pensamiento Foucault, M. retoma el pensamiento de Lucas, Ch. (1838) donde describe que el modo de acción de la prisión es la coacción de una educación total:

En la prisión, el gobierno puede disponer de la libertad de la persona y del tiempo del detenido; entonces se percibe el poder de la educación que no sólo en un día, sino en la sucesión de los días y hasta de los años, puede regular para el hombre el tiempo de vigilia y de sueño, de la actividad y del reposo, el número y la duración de las comidas, la calidad y la ración de los alimentos, la índole y el producto del trabajo, el tiempo de la oración, el uso de la palabra y, por decirlo así, hasta del pensamiento; esa educación que en los simples y breves trayectos del refectorio al taller, del taller a la celda, regula los movimientos del cuerpo e incluso en los momentos de reposo determina el empleo del tiempo; esa educación entra en posesión del hombre entero, de todas las facultades físicas y morales que hay en él y del tiempo en que el mismo está inserto (Citado en Foucault, M., 2006, pp. 238-239).

En ambos autores citados por Foucault, M. se puede advertir el poder absoluto otorgado a la educación en la época moderna. Baltard, L. (1829) destaca a la educación como tratamiento y principal instrumento de los contextos de encierro. Asimismo, Lucas, Ch. (1838), señala que la educación abarca la totalidad de las

actividades que realizan los condenados y procesados y además toma la dimensión de la vida de las personas encarceladas.

En este sentido, Foucault, M. (2006), señala que hay siete máximas universales de la buena condición penitenciaria:

1. El principio de la corrección que es la esencial transformación del comportamiento del individuo.
2. El de la clasificación, donde los detenidos deben estar aislados o al menos repartidos según la gravedad penal de su acto, pero sobre todo según su edad, sus disposiciones, las técnicas de corrección que se tiene intención de utilizar con ellos y las fases de su transformación.
3. El principio de la modulación de las penas, deben poder modificarse según la individualidad de los detenidos, los resultados que se obtienen, los progresos o las recaídas.
4. El del trabajo como obligación y como derecho que debe ser un elemento de la transformación y socialización del detenido.
5. La educación penitenciaria, que es parte del poder público, una precaución indispensable en interés de la sociedad a la vez que una obligación al detenido. Solo la educación puede servir de instrumento penitenciario. La cuestión del encarcelamiento penitenciario es una cuestión de educación.
6. El control técnico de la detención, el régimen de la prisión debe ser controlado y tomado a cargo de un personal especializado que posea la capacidad moral y técnica para velar por la buena formación de los detenidos.
7. Principio de las instituciones anejas: la prisión debe ir seguida de medidas de control y de asistencia hasta la readaptación definitiva del ex detenido (pp. 274-275).

La reconstrucción histórica que efectuó sobre las instituciones carcelarias y la función de la educación que argumenta Foucault, M., manifiesta que el poder disciplinario en el ámbito educativo ejerce el control de la conducta de los prisioneros. El autor señala:

El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen. Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno de los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta (Foucault, M., 2006, pp. 175 -178).

El autor expresa que las instituciones como la escuela y la prisión no tienen por finalidad excluir, sino fijar a los individuos a un aparato de normalización. La escuela no excluye a las personas, aun cuando la encierra, las fija a un aparato de transmisión del saber.

En el siglo XIX se comienza a instaurar en las escuelas, una nueva forma de poder disciplinario basado en el uso de instrumentos aparentemente simples; la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

Enguita, M., (1999), sostiene que la inspección jerárquica intensifica la vigilancia en todos los órdenes a través de una organización piramidal que es discreta y silenciosa. La sanción normalizadora generaliza un sistema de penas y castigos para cada una de las actividades que tienen lugar dentro de la escuela, y que penaliza la inobservancia o las desviaciones respecto de los compromisos establecidos o reglamentados. Se busca la corrección de las conductas de las personas mediante su encausamiento hacia la norma de la que se habría alejado, jerarquizando sus cualidades, premiando y castigando.

Señala el autor: "Y el examen en sus diversas modalidades combina las anteriores; superponiendo las relaciones de poder con las del saber, en un solo acto visible y rotundo de institución del poder disciplinario". (p. 534).

El poder disciplinario tiene como función encaminar las conductas y a su vez que estas se multipliquen. En las personas encarceladas el disciplinamiento

encauza las conductas que se consideran desviaciones de la norma social, para mantener el control de los internos a través de la escuela.

Sigue argumentando el autor que las funciones de vigilancia llevan aparejadas un papel pedagógico donde están integrados en el interior: “un dispositivo único con tres procedimientos; la enseñanza propiamente dicha; la adquisición de conocimientos por el ejercicio mismo de la actividad pedagógica y una observación recíproca y jerarquizada”. (Enguita, M., 1999, pp. 535-536).

El autor destaca que la práctica de enseñanza en las instituciones educativas en los contextos de encierro posee una relación de vigilancia definida y regulada que multiplica su eficacia.

Asimismo, Torrecilla Hernández, L. (2008), dice que en el siglo XIX la escuela empleaba la disciplina, los castigos y el terror al maestro. Compara a la escuela con la cárcel, al niño con el penado o delincuente y al maestro con el verdugo, diciendo:

La disciplina en la cárcel y en la escuela se basa en un sistema jerárquico. Internos, profesores, inspectores, prefecto de disciplina, rector o director, formarán la jerarquía escolar. Internos, vigilantes, inspectores, cabo de vara, comandante o alcaide, la jerarquía carcelaria. Preso y niño, malos por naturaleza en la mentalidad decimonónica, sólo podrán enmendar su condición mediante una estricta y severa disciplina (p. 98).

El autor sigue explicando el efecto de la vigilancia jerárquica como un aparato que produce poder y distribuye a las personas en el campo educativo en forma permanente y continua. El poder de la disciplina está en todos lados y controla también a aquellos que están encargados de controlar, es tan discreto que funciona permanentemente y en silencio.

Para que el castigo se convierta en una sanción normalizadora, en el ámbito escolar se aplica la disciplina y esta como sistema, opera gratificando y sancionando; lo que la hace eficaz es que encauza y corrige la conducta no deseable. En efecto, Enguita, M. (1999) expresó:

El arte de castigar utiliza cinco operaciones distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un

conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla que seguir. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades y el nivel, de los individuos. (p. 540).

Quien también hace referencia al procedimiento del poder disciplinario de la educación en los contextos de encierro es Foucault, M. (2006), al expresar que: “el examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción normalizadora. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (p. 189).

Argumenta que la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña la operación de enseñanza: “el examen en la escuela crea un verdadero y constante intercambio de saberes; garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro” (Foucault, M.; 2006, p. 191).

En efecto del poder del examen en las instituciones educativas, Enguita, M. (1999) expresa que el examen conlleva un mecanismo que une a cierta forma del ejercicio del poder y un tipo de formación del saber. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona, en todos los dispositivos de disciplina se halla altamente ritualizado. Y dice:

En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad; coloca a los individuos en un campo de vigilancia, los introduce en un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. (p. 543).

El examen, la vigilancia jerárquica y la sanción normalizada garantizan en los contextos de encierro el funcionamiento de la disciplina, la clasificación de los encarcelados. Vigilar y castigar a través de la educación es la esencia de legitimar el poder y de encauzar a los detenidos siendo el principal instrumento que se utiliza en el tratamiento penitenciario, produciendo en algunas personas la prisionización, condición que dificulta los caminos hacia una educación de calidad y a la inclusión social.

Los efectos que generan los contextos de encierro en el ámbito educativo a las personas que ingresan, es un conjunto de transformaciones en sus hábitos y costumbres produciendo en los mismos la prisionización. Salinas, R. (2006) dice:

Algunos de sus efectos están dados por la internalización de conductas y la naturalización de ciertas prácticas, como por ejemplo la anormalización en el lenguaje, infantilización, jerarquías y conformación de agrupamientos o bandas. [...] Las prácticas institucionales, la mortificación de la identidad y las ceremonias de despojo de la individualidad necesariamente empujan a crear mecanismos de adaptación que pueden ir desde la cooperación o colonización, hasta la rebelión y la resistencia, pasando por la conversión, la retirada o la retracción personal (p. 24).

3.1.2. La educación vista como resocialización, rehabilitación y reinserción en contextos de encierro

Considerar la educación como parte del tratamiento penitenciario, nos indicaría que cumple la función de reinsertar, resocializar, reeducar y rehabilitar. Sin embargo, la educación no resocializa, porque el interno ya está socializado; no reinserta, es persona perteneciente a la cultura del estado; no reeduca, porque ya ha recibido educación y se anularían las trayectorias educativas realizadas; y no rehabilita, porque no es una persona enferma a la que haya que curar. La educación es un derecho en los contextos de encierro, que posibilitará la inclusión al mundo laboral y social.

Al respecto, Frigerio, G. (2009) explica que la historiografía de la pena privativa de libertad puede dividirse en tres grandes periodos, el primero

denominado de guarda, el segundo de expiación y trabajos forzados a favor del estado, y el tercero de moralización y resocialización (p. 1).

La autora enmarca el periodo de la cárcel como guarda, desde el principio de la civilización hasta el siglo XVIII; aquí la cárcel no cumplía una función de castigo, sino de retención; como medida asegurativa, la pena estaba dirigida al retribucionismo y al ensañamiento sobre el cuerpo.

El período de la cárcel como expiación y trabajos forzados a favor del Estado, comprende desde el siglo XVIII hasta principios del siglo XIX y surge como medio de corrección. Y el período de la cárcel como moralización y resocialización del condenado, surge desde principios del siglo XIX hasta nuestros días.

Cuando los estados progresaron en la idea de proteger y garantizar los derechos de los ciudadanos, la reformulación del concepto de la resocialización, reeducación o readaptación social permitió establecer las garantías fundamentales de los derechos de los reclusos; esta postura responde a la corrección moral del reo como parte de un proceso de readaptación del penado y con la finalidad de reinsertarlo socialmente.

En este sentido, la autora dirá que:

“El correccionalismo clásico derivó en una escuela que pretendió encontrar el proceso de resocialización en el sistema educativo. La función de la cárcel no se diferencia de la escuela, el instituto o la academia, en este caso el penado deberá aprender no sólo el error y la forma de subsanar el hecho delictual, sino la forma del normal proceso completo de educación” (Frigerio, G., 2009, p. 5).

Concebir la educación como tratamiento de reinserción o de resocialización es explicar una relación de causa y efecto del acto educativo; no dejando de ser un medio de control del interno en los complejos penitenciarios, reduciendo la viabilidad transformadora y dignificadora que posee la educación.

Scarfó, F. J.; Inda, M. A.; Dappello, M. V. (2014), argumentan que las teorías “re” conforman una ideología moralizante y de control sobre los sujetos, pretender que alguien sea resocializado, supone la idea de que existe una manera correcta de socializarse y que la forma en que esa persona se ha socializado no es válida, por lo tanto, deberá pasar por el proceso nuevamente pero desde la lógica de un otro

que determinará, según sus propios parámetros, cuándo la persona a resocializar ha logrado el objetivo.

Desde este punto de vista, abordar a la resocialización como finalidad de la cárcel implica contribuir al funcionamiento de la lógica de control sobre la vida de los sujetos y el etiquetamiento en categorías que producen y reproducen ideologías moralistas.

- Rehabilitar, supone por un lado mecanismos que otorguen un permiso, una habilitación para pertenecer a la sociedad y a su vez guarda en sí la creencia de que en la cárcel la persona aprenderá a no volver a delinquir, una especie de función terapéutica.
- Reinserción es otro término que forma parte de este grupo de teorías, en apariencia progresistas donde la mayoría de las personas privadas de su libertad en Argentina son jóvenes, provienen de sectores desfavorecidos, un gran porcentaje están procesados, es decir que se presumen inocentes por el momento, y una gran parte de las causas son por delitos menores, no sería el modo de “re” insertarse.
- El reeducar como finalidad de la pena y como probable objetivo de la educación en las cárceles, remite a volver aprender, a borrar lo anteriormente aprendido ya que no sirve, desde esta visión se anularía su historia y su trayectoria educativa previa, se considera a la persona como portadora de saberes inválidos o nulos y prácticas sociales despreciadas.

Aun así, si siguiésemos la línea argumentativa de quienes sostienen esta ideología “re” sería ingenuo pensar que con solo recibir educación, la persona privada de libertad estará en condiciones de reinsertarse o considerarla resocializada; no podemos cargar a la educación con tal responsabilidad cuando sabemos que intervienen infinidad de factores en la vida de una persona, y por lo tanto no podría ser nunca una linealidad de causa-efecto; quienes se apoyan en esta idea están entendiendo también que la educación sirve como prevención del delito, contribuyendo a la idea de tratamiento de las personas privadas de su libertad ambulatoria.

En contracara a esto, podemos decir que la educación es un derecho que al ejercerlo reduce la situación de vulnerabilidad social, cultural, emocional de la persona privada de libertad; que permite crear proyectos de vida, cualquiera sea. No obstante, para que esto sea posible es dable decir que el derecho a la educación conlleva a valorar uno de sus componentes centrales; la Educación en Derechos Humanos. (Scarfó, F. J.; Inda, M. A.; Dappello, M. V., 2014, pp. 427-428).

Es decir que, los autores consideran que el único “re” que le cabe a la educación es reducir la vulnerabilidad social, psicológica y cultural de las personas que se encuentran privadas de su libertad. Desde la visión desarrollada, concebir a la educación como derecho humano es reconocer en las personas condenadas y procesadas el derecho a educarse.

Scarfó F.J. (2003) argumenta:

“La Educación en Derechos Humanos, es entendida como la posibilidad real de todas las personas; independientemente de su sexo, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales y culturales; de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad que les permita comprender sus derechos y respectivas responsabilidades; respetar y proteger los Derechos Humanos de otras personas” (p. 2).

La educación en derechos humanos permite garantizar y prevenir la violación de derechos civiles en los contextos de encierro, para que pueda construirse una convivencia pacífica y democrática entre los sectores educativos. Magendzo, A. (2002), expreso: “La educación en derechos humanos como garantía del derecho a la educación se convierte en una metodología experiencial y activa, donde la gente confronta ideas, problematiza su realidad y enfrenta situaciones y problemas de la vida personal o colectiva” (citado en Scarfó, F.J., 2003, p.3)

Realizar el ejercicio real y pleno del derecho a la educación basado en los derechos humanos en las personas encarceladas permite la no discriminación por su condición de detenido, posibilitando a los estudiantes prepararse para su participación social al obtener la libertad. La educación provee posibilidades de elección de proyectos de vida y no pretende cambiar los comportamientos de las personas que realizan sus ciclos lectivos en los contextos de privación de libertad.

Daroqui, A.; Maggio, N.; Bouilly, M.; Motta, H. (2009), señalan la función pedagógica propia del modelo correccional puesto en marcha a fines del siglo XIX, que centró su accionar en el tratamiento para reformar, reeducar y resocializar al delincuente, ubicando en el centro de la escena un interés pedagógico por la forma de ser del delincuente y otorgando a la educación un papel relevante en el tratamiento penitenciario asentado en varios principios, entre ellos y ocupa un lugar destacado, el de la educación penitenciaria.

Los organismos internacionales consideran que:

“Si se concibe a la educación como una acción terapéutica o curativa implica considerar a la persona detenida como un ‘enfermo’ al que hay que ‘curar’. Es colocar a la educación como dispositivo, que según como funcione, prevalecerá o no dentro de la acción de tratamiento.” (UNESCO - OEI, 2008, p. 115).

Cosman, B., (2000), advierte que muchas veces se confunde el rol de la educación, al ser considerada como un instrumento de disciplinamiento penitenciario, un medio de mantener ocupado al interno, o de mantener la tranquilidad dentro de la institución. Dice el autor: “En esa elucidación deformada de la educación se desconoce por entero a la persona encarcelada, que es un ser humano que necesita desarrollarse” (p. 10).

Asimismo, De Maeyer, M. (2008), expresa que en los contextos de encierro la educación surge pretendiendo que la misma resuelva todo: “[...] reducir la reincidencia, ocupar a los detenidos, calmar a los más alterados, reeducar para una rehabilitación, enseñar a leer, a escribir, un oficio y por supuesto hacer que acepten las reglas sociales” (p.13).

Considerar a la educación como parte del tratamiento penitenciario, nos representa a la misma como reinsertadora, resocializadora, reeducadora, rehabilitadora, entre otras calificaciones. Parafraseando a los autores es importante reflexionar que no hay que resocializar a la persona condenada o procesada ya que no ha perdido su socialización por estar dentro de un contexto de encierro. La educación surge como un derecho de los internos para permitir una futura inclusión social, educativa y laboral.

Así como hicimos referencia a la educación como parte del tratamiento penitenciario, existe otra corriente que considera a la educación como derecho que asiste a todas las personas.

3.2. La educación como representación de derecho en contextos de encierro

En Argentina se aborda la perspectiva del sujeto encarcelado como persona de derecho. La educación en los contextos de encierro permite que aquellas personas que no tuvieron la posibilidad de concluir sus ciclos educativos, puedan formalizarlos. La escuela y la universidad tienen la finalidad de poder atravesar los impedimentos que los muros imponen a los estudiantes, facilitando a los condenados y procesados realizar sus estudios en vista de lograr una inclusión social y laboral.

La educación desde una perspectiva social atiende a las personas en situación de vulnerabilidad, intentando que los estudiantes construyan nuevos soportes sociales y culturales. A principios del siglo XXI se cambia la visión de los estudiantes en contextos de encierro hacia personas de derechos y se propone como meta que la educación incluya social y laboralmente a las personas en situación de encierro.

Las leyes y normativas jurídicas en la Argentina han permitido un avance en el derecho a la educación pública en los contextos de encierro, aunque aún se encuentran algunas dificultades en el ejercicio del derecho a educarse. Scarfó F.J., (2006) señala que el derecho a la educación posee cuatro características

fundamentales que tendrían que tenerse en cuenta a la aplicabilidad en las modalidades educativas en los contextos de encierro:

- accesibilidad, que comprende el acceder al derecho sin restricción;
- asequibilidad, que haya diversidad y disponibilidad en la oferta educativa;
- adaptabilidad, que la educación sea de acuerdo con la persona que la recibe y al contexto que la rodea;
- y aceptabilidad que los contenidos y métodos de la enseñanza en las escuelas intramuros sean consecuentes con los derechos humanos.

Asimismo, el autor manifestó:

La educación en las cárceles es un componente insoslayable de la construcción social y coproducción de subjetividad, ya que ella tramita el abordaje de conocimientos, distribuye el capital cultural, socializa y asocia saberes, incorpora actores, recuerda mitos, teje vínculos con lo desconocido, con el conocimiento, con los otros y con el mundo (Scarfó, F. J., 2003, p. 6).

Cosman, B., (2000) expresó, “la educación en los establecimientos penitenciarios debe entenderse como la actividad por la cual se forma o se desarrolla, o se ayuda a formar o a desarrollar a la persona, en sus dimensiones intelectuales y afectivas” (p. 5).

Por otra parte, Gagliano, R. (2010), argumenta que educar en los contextos de encierro comprende: “la posibilidad de saltar, superar, remover los obstáculos que los muros imponen, para ofrecer a los estudiantes nuevas visiones y trayectos educativos, favoreciendo el diálogo para orientar a las personas encarceladas a la solución de los problemas que surgen en las instituciones carcelarias” (p. 13).

Los autores destacan que la educación en contextos de encierro permite el desarrollo de las personas, pero advierten que la escuela en los complejos penitenciarios no tiene porqué ser diferente a las instituciones escolares que están fuera de los complejos penitenciarios. La escuela o la universidad permiten

desconfigurar y reconfigurar los aprendizajes previos que poseen los detenidos y adquirir nuevos conocimientos para que cada uno pueda construir su propia voz.

Tomando una representación social que circula en los contextos de encierro sobre la escuela: “acá no todo es color de rosas”, se puede vislumbrar que hace referencia a las problemáticas que encuentran las instituciones educativas por encontrarse dentro de los complejos penitenciarios.

En relación con ello, Kessler, G. (2004), realiza un análisis crítico de los contenidos que reciben los internos en las escuelas, y argumenta: “la formación educativa que reciben las personas privadas de libertad es una escolaridad de baja intensidad, plagada de desenganches de las actividades escolares, con conflictividad marcada por la violencia contra compañeros y la institución”. (p. 121).

Por otro lado, López, M. D. (2010), explica que la educación en los complejos penitenciarios se convierte en un beneficio y no en un derecho, existe en las cárceles un poder de castigar que está naturalizado y que opera casi ininterrumpidamente, que decide quién accede o no a la educación.

Los autores coinciden que en los contextos de encierro se inhibe el derecho a la educación mediante la calificación de la conducta de los detenidos en términos de disciplina. El mecanismo de acceso, o no a la educación es a partir de la calificación del concepto del interno a la adaptación a las normativas de la institución y particularmente a la arbitrariedad del personal penitenciario. Es así como la educación se convierte en un beneficio que hay que ganarse y deja de ser un derecho igualitario.

Scarfó, F. J.; Inda, M.A.; Dappello, M.V. (2014) argumentan que la escuela pública tiene el propósito de hacer cumplir el derecho a la educación de las personas que están privadas de su libertad ambulatoria, por tanto dependerá solo y exclusivamente del Ministerio de Educación, quien será responsable de atender todas las necesidades que ésta tiene, desde las dimensiones pedagógica, didáctica, la formación de los educadores, su supervisión y monitoreo, hasta cuestiones referidas a los acuerdos y convenios con la gestión penitenciaria para dar condiciones de calidad para la infraestructura y lo administrativo necesario para el desarrollo y realización de dicho derecho.

A fin de conocer la perspectiva de la educación como derecho realizaremos el análisis de la normativa constitucional y las leyes de educación de la República Argentina analizando los documentos sobre educación en contextos de privación de libertad nacionales e internacionales.

MacDonald y Tipton (1993), señalan que: “Los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social -los informes oficiales. (citado en Valles Martínez, M. S., *Técnicas cualitativas de investigación social*, 2003, p. 120).

Entre los documentos normativos y legislativos se realiza un estudio de las leyes; convenios y resoluciones de la República Argentina y las declaraciones; convenciones; pactos; foros y conferencias internacionales a fin de obtener información acerca de la caracterización actual de la educación en los contextos de privación de libertad. Se adjunta en anexos V un cuadro descriptivo de los documentos descriptos.

Los documentos normativos, a través de sus leyes, resoluciones y convenios producidos a nivel oficial en la República Argentina, como las declaraciones, convenciones y conferencias internacionales a las que el país adhirió, son ineludibles ya que en ellos se transparenta el pronunciamiento del Estado acerca del tema de estudio y contiene los fundamentos de los actos administrativos que sostienen los lineamientos y políticas educativas en los contextos de encierro, que tienen efectos en las prácticas educativas.

3.2.1. Normativa constitucional de la educación en contextos de encierro

El Estado Nacional es garante de la educación de los ciudadanos y del derecho a la educación pública en jóvenes y adultos en los contextos de encierro. El enfoque de derecho en el campo educativo expresado a través de leyes y marcos normativos otorga legitimidad a los procesos institucionales permitiendo el compromiso de los complejos penitenciarios de instrumentar la educación.

La representación social de la ley es la respuesta organizada que los grupos sociales dan ante las condiciones del medio como herramienta para la supervivencia. Lo cual tiene dos implicancias: primero, que la ley es entendida como defensa social y, segundo, que no existe otro criterio para determinar la propiedad o impropiedad de las leyes más que su utilidad para esa defensa social.

Esta característica asignada a la sociedad hace que sea posible comprender la ley como herramienta de defensa social. Galfione, M. C., (2013) dice: “la ley no es otra cosa más que un arma que esgrime la sociedad de hombres contra aquellos individuos o grupos que la amenazan o la agreden” (p. 81).

Las leyes establecen que las personas encarceladas tienen que completar los niveles educativos obligatorios, pero se debe reconocer la autonomía de la persona adulta en la elección de realizar sus trayectorias educativas y recrear su proyecto futuro.

En este sentido, el Estado Argentino tiene que garantizar el acceso y la realización de las modalidades educativas en los complejos penitenciarios, ejerciendo el rol de estimular el interés de todos los encarcelados hacia el aprendizaje a lo largo de la vida, permitiendo la inclusión social.

De acuerdo con el enfoque de derecho, Núñez, V. (1999), expresa:

“La educación es un derecho que hace a la condición del ser humano, ya que a partir de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, en definitiva, a la transmisión y recreación de la cultura, esencial para la condición humana” (citado en Scarfó F., Pérez Lallí F., Montserrat I., 2013, p. 77).

La educación integra el bien común social y el Estado, como garante del mismo, debe atender y promover a las necesidades personales y sociales que la educación exige.

La Constitución, como norma suprema y fundadora de nuestra sociedad política y creadora del estado, hace referencia a la educación y señala el papel que juegan en la misma las personas: las familias; las sociedades; las instituciones y las comunidades educativas; las universidades, el estado, en sus diversos niveles federales, provinciales, municipales y los organismos internacionales.

En efecto, Bravo H. (1988), expresa que la Constitución Nacional reformada en 1994, contiene tres artículos principales que consagran los principios de libertad e igualdad, federalismo y unidad nacional, donde se establece que la educación es un bien público, un derecho civil y social garantizado por el Estado, quien establece funciones y competencias concurrentes entre los distintos niveles y poderes del mismo; explicita los lineamientos y principios fundamentales para que el Congreso dicte una ley de organización y de base del sistema educativo nacional, destacándose los tratados internacionales incorporados en 1994 en la reforma constitucional (citado en Ambrosini, F., 2009, p. 5).

La educación y los derechos de los habitantes de la Argentina quedan forjados en el artículo 5:

“Cada provincia dictará para sí una Constitución bajo el sistema representativo republicano, de acuerdo con los principios, declaraciones y garantías de la Constitución Nacional; y que asegure su administración de justicia, su régimen municipal y la educación primaria” (Const., 1994, p. 2).

Posteriormente a esta reforma constitucional, la Ley de Educación Nacional amplía la obligatoriedad de educación básica y media.

Asimismo, la Constitución Nacional Argentina establece los derechos y garantías de las personas encarceladas en su artículo 18:

“Ningún habitante de la Nación puede ser penado sin juicio previo. [...] Nadie puede ser obligado a declarar contra sí mismo, ni arrestado sino en virtud de orden escrito de autoridad competente. [...] Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas” (Const., 1994, p. 4).

En el capítulo IV sobre las atribuciones del Congreso, el artículo 75 inciso 19, dice: “[...] Sancionar leyes de organización y de base de la educación que consoliden la unidad nacional respetando las particularidades provinciales y locales [...] que garanticen los principios de gratuidad y equidad de la educación pública estatal y la autonomía y autarquía de las universidades nacionales” (Const., 1994, p. 15).

El artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional de la República Argentina reformada en 1994, declara la jerarquía constitucional y algunos tratados internacionales de derechos humanos que se refieren a la educación y que son complementarios de los derechos y garantías reconocidos.

Los tratados y concordatos tienen jerarquía superior a las leyes. La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre; la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y su Protocolo Facultativo; la Convención sobre la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio; la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes; la Convención sobre los Derechos del Niño: en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos (Const., 1994, art. 75, inciso 22, pp. 15-16).

En función de argumentar la importancia de dicho artículo, se expresan las declaraciones internacionales que incumben a la educación en los contextos de encierro.

La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, aprobada en Bogotá en 1948, ya manifestaba:

Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas. Asimismo, tiene el derecho a que, mediante esta educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad. El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado. Toda persona tiene derecho a recibir gratuitamente la educación primaria, por lo menos" (art. 12, p. 3).

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), como Asamblea General proclama la declaración universal de derechos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

El artículo 26 expresa:

"Toda persona tiene derecho a la educación; debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria; la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". (O.N.U. 1948, p.6)

La Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969) conocida como el pacto de San José de Costa Rica, declara la obligación de respetar los derechos y libertades de toda persona sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas. Respecto del ámbito educativo, expresa en el Capítulo 3° sobre los derechos económicos, sociales y culturales; artículo 26:

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos que se derivan de las normas económicas, sociales y sobre educación, ciencia y cultura, contenidas en la Carta de la Organización de los Estados Americanos, reformada por el Protocolo de Buenos Aires, en la medida de los recursos disponibles, por vía legislativa u otros medios apropiados.

Otro tratado, que estipula el derecho a la educación es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) de las Naciones Unidas en su artículo 13 expresa:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

Los Estados en el presente pacto reconocen que con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho; la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente. La educación secundaria debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, y la superior debe ser igualmente accesible sobre la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implementación progresiva de la enseñanza gratuita; fomentarse o intensificarse, la educación fundamental para aquellas personas que no han recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria; se debe proseguir el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas, y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente. (O.N.U., 1966, p.8)

La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965) en el artículo 7, manifestó:

Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir

los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención (p. 12).

Por su parte, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979) argumenta en el artículo 10: Los estados adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres.

También, la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes (1984) en su artículo 10 vela por la protección de derechos:

Todo Estado Parte velará por que se incluyan una educación y una información completas sobre la prohibición de la tortura en la formación profesional del personal encargado de la aplicación de la ley, sea este civil o militar, del personal médico, de los funcionarios públicos y otras personas que puedan participar en la custodia, el interrogatorio o el tratamiento de cualquier persona sometida a cualquier forma de arresto, detención o prisión. Todo Estado Parte incluirá esta prohibición en las normas o instrucciones que se publiquen en relación con los deberes y funciones de esas personas (p. 8).

Scarfó, F.; Pérez Lalli, F. y Montserrat, I. (2013), señalan que la República Argentina tiene incorporados en la Constitución Nacional, los tratados internacionales de derechos humanos, otorgándoles de esta manera, el máximo rango del que puede gozar una norma, el de jerarquía constitucional. En el texto de la Constitución Nacional, se adicionan las ideas de las condiciones de su vigencia, lo que implica que las resoluciones, observaciones de los distintos organismos que se desprenden de cada instrumento internacional, tienen valor normativo. Esto representa la obligación del Estado de garantizar y efectivizar el derecho.

Las bases de la Constitución Nacional expresan el compromiso del Estado de garantizar y efectivizar el derecho a la educación, delimitando las condiciones que tienen las personas encarceladas.

3.2.2. Normativas legislativas sobre la educación en la Argentina

La República Argentina sancionó tres leyes de educación; la Ley de Educación Común n. ° 1420; la Ley Federal de Educación n. ° 24195 y la Ley de Educación Nacional n. ° 26206, estas leyes promovieron la representación social educativa para los ciudadanos de la Argentina.

El 26 de junio de 1884 el Congreso Nacional sanciona la primera ley de educación; la Ley n. ° 1420 de Educación Común; fue aprobada bajo la presidencia de Julio Argentino Roca estableciendo por primera vez en la Argentina la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria.

En el capítulo I sobre los principios generales de la enseñanza pública de las escuelas primarias, el artículo 11 dice: [...] se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria [...] escuela para adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados [...] (Ley 1420 de 1884).

Al establecer la instrucción primaria obligatoria y gratuita, se impulsó poner la escuela pública al alcance de todos, considerando la educación de adultos y la educación primaria en las cárceles en sus propios contextos. La ley no contemplaba muchos aspectos que luego fueron formulados en otras leyes de educación.

En este sentido, Cabrera, M. E. (2011), expresa que el origen del sistema educativo argentino a través de la Ley n. ° 1420 aplica un paradigma homogeneizador, orientado hacia el logro de una integración obligada a la civilización representada por la escuela oficial, bajo una concepción positivista y evolucionista que establecía la necesidad de eliminar los aportes de la cultura popular y de los grupos étnicos tradicionales.

Pasaron 109 años para promover una nueva ley de educación en la República Argentina, impulsada por la situación social de la década del 90. El sistema educativo nacional ofrecía parcialmente educación igualitaria y gratuita. La ley Federal de Educación descentraliza el sistema educativo y delega a las provincias la responsabilidad de mantener el sistema educativo.

La Ley Federal de Educación n. ° 24195, sancionada por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina el 14 de abril de 1993, durante el gobierno del presidente Dr. Carlos Menem; destaca un fortalecimiento de la identidad nacional y un afianzamiento de la soberanía nacional, en donde se especifica la libertad de enseñar y de aprender como derecho constitucional.

Si bien la Ley Federal de Educación no especifica la educación en contextos de encierro otorga igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes, rechazando cualquier tipo de discriminación y asegurando equidad en la distribución de los servicios educacionales, se continúa con el principio de gratuidad y asistencialidad en todos los niveles de educación.

En la provincia de Mendoza en los complejos penitenciarios, en el año 2015, se encuentra en vigencia la Ley Federal de Educación, con perspectivas de aplicarse la Ley de Educación Nacional n. ° 26206. Se mantiene la estructura del sistema educativo realizado en 1993 de educación general básica, polimodal, superior y cuaternaria. Por lo tanto, la ley establece:

La estructura del sistema educativo, que será implementada en forma gradual y progresiva, estará integrada por [...] b) Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos, según lo establecido en el artículo 15. c) Educación Polimodal, después del cumplimiento de la Educación General Básica, impartida por instituciones específicas de tres años de duración como mínimo. d) Educación Superior, profesional y académica de grado, luego de cumplida la Educación Polimodal su duración será determinada por las instituciones universitarias y no universitarias, según corresponda. e) Educación Cuaternaria (Ley 24195 de 1993, art.10, p. 2).

Teniendo en cuenta lo establecido por esta ley, Ambrosini, F. (2009), señala que la aplicación de la Ley Federal de Educación obtuvo resistencias y objeciones. Una de las dificultades de su aplicación, radicaba en que las normativas y constituciones provinciales se contraponían a las existentes a nivel nacional. Las

provincias no poseían los recursos económicos destinados a la implementación de la ley, lo que implicó un proceso de disgregación pedagógico, salarial, laboral y financiero, quitando así toda posibilidad de articulación real y viable entre las provincias, impidiendo sostener desde la realidad los principios de identidad nacional que la propia Ley Federal sostenía.

3.2.2.1. Ley de Educación Nacional y resoluciones del Consejo Federal de Educación

La Ley de Educación Nacional n. ° 26206 (LEN) sancionada en diciembre del 2006 vigente en todo el territorio argentino dice:

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (art. 3, p. 1).

La LEN plantea en sus tres primeros artículos de un modo sintético, contundente y definitorio; tanto el sentido y lugar de la educación como política de Estado, como su inscripción entre los derechos humanos. Estos artículos definen los criterios básicos para el diseño de políticas de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad y para todo el sistema educativo:

- “La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella” (artículo 1. °, LEN).

- “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado” (artículo 2. °, LEN).
- “La educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (artículo 3. °, LEN).

En el ámbito nacional hay dos leyes que tienen que ser consideradas en lo referente a la educación en los contextos de encierro, la Ley n. ° 26206 de Educación Nacional y la Ley n. ° 24660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad con la reforma de Ley n. ° 26695 en el año 2011; donde fue aprobado el proyecto sobre educación y estímulo educativo en los establecimientos penitenciarios.

En el Título II el sistema educativo nacional dispone:

La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles -la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Ley 26206 de 2006, art. 17, p. 3).

La Ley de Educación Nacional n. ° 26206, cambia la estructura que se aplicaba en la Ley Federal de Educación, existiendo en la actualidad los niveles: inicial, primario, secundario y superior; establece la modalidad de la educación en contextos de privación de libertad.

El artículo 4 establece que el Estado Nacional tiene la responsabilidad de proveer una educación integral, permanente y de calidad a todos los habitantes de la nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

El artículo 8 señala que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

En cuanto a los fines y objetivos de la política educativa nacional se destacan:

- a) Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.
- b) Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.
- c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.
- d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.
- e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley n. ° 26061.
- h) Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la

gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.

- i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- j) Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- k) Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida (Ley 26206, 2006, art. 11, p. 2).

La LEN realiza mejoras en comparación a las otras leyes nacionales, asegurando una educación de calidad con igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, brindando el respeto a la diversidad cultural, a la educación integral, igualitaria y equitativa, posibilitando la formación ciudadana y garantizando la inclusión educativa.

La implementación del derecho educativo responderá a criterios de flexibilidad y calidad equivalente a los de educación común, garantizando el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, ofreciendo una formación técnico profesional, favoreciendo el acceso a la educación superior y contribuyendo a una inclusión social.

Teniendo en cuenta estos criterios, Scarfó, F., Pérez Lalli, F. y Montserrat, I. (2013), señalan que la Ley Nacional de Educación, en el capítulo XII sobre la educación pública en contextos de privación de libertad, debe ser entendida como el ejercicio de un derecho humano que no apunte al tratamiento penitenciario, sino al desarrollo integral de la persona; a mejorar la calidad de vida, formarse profesionalmente, acceder y disfrutar de la cultura otorgando la posibilidad de realizar trayectorias educativas provechosas que permitan construir un proyecto de vida ya sea durante, o después de la prisión.

La modalidad de la educación en contextos de privación de libertad consta de cinco artículos, que serán ampliados para un mejor desarrollo y comprensión de esta investigación.

Como se mencionó anteriormente, el capítulo 12 ° es el que enmarca la educación pública en contextos de privación de libertad; y comprende los artículos 55 a 59.

Es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución (Ley 26206, 2006, art. 55, p. 12).

Son objetivos de esta modalidad:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
- d) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- f) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (Ley 26206, 2006, art. 56, p. 12).

El artículo 57, establece que, para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales, con institutos de educación superior y con universidades.

Los artículos 58 y 59 establecen la educación pública y gratuita en los contextos de encierro garantizando el derecho a la educación, promoviendo la formación integral y el desarrollo pleno de la persona, procurando no ser una forma de tratamiento penitenciario, sino un recurso que permita mejorar la calidad de vida de las personas encarceladas. Los estudiantes que se encuentran condenados o procesados tendrán derecho al acceso, y permanencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, debiendo informar a los internos sobre sus derechos, en el momento del ingreso a los complejos penitenciarios.

Las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE.) posteriores a la Ley de Educación Nacional establecen la obligatoriedad de la educación secundaria en los contextos de encierro a través de la resolución del CFE n. ° 84. La resolución CFE n. ° 127 garantiza el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad; mientras que la CFE n. ° 103 establece la reglamentación de los estudios realizados en los contextos de encierro. Además, la CFE n. ° 58 implementa la Especialización Superior de Formación Docente en Educación en Contextos de Encierro.

En octubre del 2009, la resolución del CFE n. ° 84 desarrolla los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria en la República Argentina, como resultado de la sanción de la LEN para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, garantizando una formación integral tendiente a la construcción de saberes y al desarrollo de capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos; al mundo del trabajo en relación al entorno socio-cultural y político de la sociedad y al fortalecimiento de la ciudadanía para posibilitar el desarrollo personal y social (Resolución CFE n. ° 84, 2009, p. 19).

La educación secundaria, cualquiera sea su modalidad, se estructurará con dos ciclos: un Ciclo Básico común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, que será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones, y de cuatro años, en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran. La Formación General constituye el

núcleo de formación común de la Educación Secundaria, debe estar presente en todas las propuestas educativas del nivel en el país e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el ciclo básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado (resolución CFE n. ° 84, 2009, p. 20).

La Resolución CFE n. ° 84/09 también establece que el Nivel Secundario (incluida la Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- art. 57) se estructurará con dos Ciclos: Un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado, este último con carácter diversificado (art. 81). Asimismo, señala que la Modalidad EPJA expedirá el título de: “Bachiller en...” (art. 80) según la Orientación adoptada por cada Centro Educativo.

Dicha resolución establece la aplicabilidad de la modalidad que se efectúa actualmente en los complejos penitenciarios de Mendoza en el nivel secundario, siendo el primer ciclo básico, y el ciclo orientado que se divide en segundo y tercer ciclo. Cabe destacar que la resolución CFE n. ° 84/09 expresa que el ciclo orientado debe ser de tres años como mínimo, y en los contextos de encierro de la provincia de Mendoza en el año 2015 consta de dos años.

La resolución CFE n. ° 127 del 13 de diciembre de 2010, establece como políticas para los contextos de privación de la libertad, garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad. El acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas, contribuyen a la inclusión social.

Asimismo, la resolución CFE n. ° 127 incluye, en cuanto a la organización general de la educación en contextos de privación de la libertad el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, así como sus pares provinciales, promoverán la revisión de una concepción de la educación, extendida en los organismos de seguridad, cuando la consideran como parte del tratamiento penitenciario o un beneficio que puede ser otorgado discrecionalmente.

También establece que los organismos nacionales o provinciales propietarios de los inmuebles o a cargo de la administración de la seguridad, garantizarán la existencia de infraestructura edilicia con espacios suficientes en condiciones de mantenimiento adecuadas y en óptimas condiciones de salubridad, así como el equipamiento y mobiliario específico, para que los docentes y los estudiantes de las escuelas que dependen de los Ministerios de Educación puedan desarrollar sus tareas apropiadamente.

Además, la resolución CFE n. ° 127 contempla que las ofertas educativas de los niveles obligatorios serán las mismas que las existentes extramuros, podrán realizar adecuaciones relacionadas con la especificidad del contexto, deberán garantizar la calidad educativa y la continuidad de los estudios en escuelas externas. Los estudiantes podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación. Ante la situación de traslado se arbitrarán mecanismos que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda. Se propiciará la creación de órganos de participación estudiantil ya que constituyen políticas educativas tendientes a la generación de experiencias significativas en formación ciudadana.

Por otra parte, para propiciar el incremento de las ofertas educativas de nivel superior y universitario se articulará con las universidades o los institutos superiores, con su par nacional y con el área responsable de la seguridad; para la selección de las carreras se tendrán en cuenta las demandas y preferencias de los estudiantes destinatarios.

A través de esta resolución, se asegura que la escuela en contextos de privación de la libertad sea un espacio en el cual cada persona sea considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y mejorar la situación de cada estudiante en el ámbito personal, emocional y social.

La Resolución del CFE n. ° 103/10 señala que los estudios realizados quedarán documentados en los registros escolares y se emitirán constancias y certificaciones oficiales que no identifiquen el contexto, según se trate de tramos escolares de tipo formal, no formal, cursos de formación profesional, de formación para el trabajo o la acreditación de saberes previamente adquiridos, si existiera en la jurisdicción normativa al respecto.

Asimismo, dicha resolución indica que las acciones educativas artísticas y culturales se articularán con las ofertas de la Modalidad Educación Artística, de acuerdo con la normativa vigente en cada jurisdicción y con instituciones estatales y privadas. Esta iniciativa permitirá multiplicar los proyectos del área originados en la escuela y en la biblioteca escolar, se dispondrán mecanismos organizativos que eviten la superposición de horarios y faciliten la amplia participación de estudiantes y otros detenidos.

La biblioteca escolar posee un valor de gran relevancia, por lo cual, se dispondrá de un lugar adecuado para su funcionamiento; los proyectos que en ella se originen se incluirán en el proyecto educativo institucional; se promoverá el uso de sus materiales y la participación en sus propuestas de todos los detenidos, sean o no estudiantes. Se preverá la asignación de cargos de bibliotecarios, extensión progresiva del Proyecto Bibliotecas Abiertas destinado a fortalecer y actualizar las bibliotecas escolares de todas las escuelas en contextos de privación de la libertad del país e incorporación del mencionado cargo.

La resolución del CFE n. ° 103/10 señala, además, que los sistemas educativos provinciales, incluirán en sus presupuestos las partidas necesarias para la designación de los cargos de conducción y docentes, en cantidad suficiente para la atención de toda la matrícula potencial de los niveles obligatorios, respetando la normativa nacional, los acuerdos federales y las pautas vigentes en las provincias.

También destaca que los docentes que desarrollan sus tareas en escuelas de las instituciones de seguridad dependerán de los sistemas educativos provinciales. En cuanto a los roles de docentes y agentes de seguridad son diferentes, con perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles; por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad. La vida cotidiana de las escuelas en contextos de encierro se organizará de acuerdo con la normativa nacional y jurisdiccional, para cada nivel y modalidad, pudiéndose elaborar normas específicas para el contexto.

En la legislación argentina la formación docente es una cuestión de estado, siendo reconocida en las políticas públicas y sociales con la finalidad de responder a las problemáticas que se suscitan en los complejos penitenciarios.

En el año 2008 el CFE, dependiente del Ministerio de Educación, establece la Resolución n. ° 52/08, sobre la especialización docente en educación en contextos de encierro; otorgándole a los docentes el título de Especialista Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro. Esta capacitación responde a lo establecido en el año 2006 por la Ley Nacional de Educación n. ° 26606, según la cual, se prioriza la participación de los docentes que están en ejercicio y de los que aspiran a desempeñarse en la modalidad.

Olivera, A.; Hernández, F.; Lima Gutiérrez, J.; Corona Serrano, M. (2016), sostienen que la formación docente debe reconocerse como un proceso intensivo y gradual en el que existen ciertos elementos que influyen directa o indirectamente en la calidad educativa del educador, como la cultura, los problemas sociales, la economía, la política y el ambiente; los cuales distinguen al profesional idóneo y debidamente preparado para que pueda impactar de manera positiva a la sociedad, la escuela y a la vida de sus estudiantes.

Por su parte, Benegas, M. y Fornasero S. (2004), mencionan que el docente va internalizando en las diversas fases de formación, biografía escolar y preparación inicial, modelos pedagógicos que implícitamente les dan soporte a sus futuras prácticas de enseñanza, a partir de las representaciones sociales que construye individual y colectivamente en ese contexto de formación.

Igualmente, Andreozzi, M. (1996) argumenta que los docentes representan durante las prácticas profesionales una porción del legado cultural que cada campo profesional ha acumulado y transmitido en su formación; constituyéndose los saberes institucionales en el sistema interno y externo referencial, que posteriormente articulan en el aula.

García, M., Vilanova, S.; Del Castillo, E.; Malagutti, A. (2007), señalan que la práctica docente es una relación mediada por significados y circunstancias específicas, que guían las conductas de las personas y les otorgan sentido; estas prácticas, tienen significación social y personal y están atravesadas por cuestiones vinculadas con la enseñanza, las situaciones institucionales, las relaciones sociales, las formas de trabajo, los intercambios comunicativos.

Por último, quienes también destacan la función docente en los contextos de encierro son Scarfó, F. J.; Albertina, I.; Preafán, M. y González, B. (2007), y refieren

que el educador en los complejos penitenciarios posee ciertas competencias para su desempeño como, por ejemplo, ser conocedor del contexto en sus aspectos filosófico, antropológico, sociológico, jurídico, comunicacional, cultural y pedagógico; reconociendo al estudiante como una persona adulta y privada de la libertad. El docente tiene que poseer la capacidad entre la personalización y el trabajo grupal, para el desarrollo de estrategias de acción y producción de conocimiento.

3.2.2.2. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad

El enfoque de la educación como parte del tratamiento penitenciario está presente en la normativa sobre Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, donde se enfatiza la resocialización, reeducación de las personas que han cometido un delito.

La Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad n. ° 24660 sancionada en junio de 1996, señala en el artículo 1:

“La ejecución de la pena privativa de libertad, en todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad”. (Ley 24660, 1996, p. 1).

En el capítulo II, Modalidades Básicas de la Ejecución, acerca de la progresividad del régimen penitenciario aplicable al condenado en el artículo 12: “[...] cualquiera fuere la pena impuesta, se caracterizará por su progresividad y constará de: a) Período de observación; b) Período de tratamiento; c) Período de prueba; d) Período de libertad condicional”. (Ley 24660, 1996, p. 2).

Por su parte el capítulo III establece las Normas de trato y Denominación, y refiere que: “la persona condenada sujeta a medida de seguridad que se aloje en instituciones previstas en esta ley, se denominará interno. Al interno se le citará o llamará únicamente por el nombre y apellido”. (Ley 24660, 1996, art. 57, p. 10).

Dicho capítulo reglamenta la higiene; alojamiento; vestimenta y ropa; alimentación; información y peticiones; tenencia y depósito de objetos y valores; cuidado de bienes; registro de internos e instalaciones; medidas de sujeción; resistencia a la autoridad penitenciaria y traslado de internos; normalizados a través de los siguientes, artículos:

- Art.71. El traslado individual o colectivo de internos se sustraerá a la curiosidad pública y estará exento de publicidad. Deberá efectuarse en medios de transporte higiénico y seguro. La administración reglamentará las precauciones que deberán utilizarse contra posibles evasiones, las cuales en ninguna circunstancia causarán padecimientos innecesarios al interno.
- Art.72. El traslado del interno de un establecimiento a otro, con las razones que lo fundamenten, deberá ser comunicado de inmediato al juez de ejecución o juez competente.
- Art. 73. El traslado del interno de un establecimiento a otro será informado de inmediato a las personas o instituciones con las que mantuviere visita o correspondencia o a quienes hubieren sido por él designado (Ley 24660, 1996, p. 12).

En cuanto a la disciplina, el interno debe acatar las normas de conducta para posibilitar la convivencia que se prevé en favor de su resocialización en el marco legal, intentando así promover su reinserción social y mantener el orden y la disciplina interna. De este modo, la Conducta y el Concepto del Interno, quedan señalados en el capítulo v:

- El interno será calificado de acuerdo con su conducta. Se entenderá por conducta la observancia de las normas reglamentarias que rigen el orden, la disciplina y la convivencia dentro del establecimiento.

- El interno será calificado, asimismo, de acuerdo con el concepto que merezca. Se entenderá por concepto la ponderación de su evolución personal de la que sea deducible su mayor o menor posibilidad de adecuada reinserción social.
- La calificación de conducta y concepto será efectuada trimestralmente, notificada al interno en la forma en que reglamentariamente se disponga y formulada de conformidad con la siguiente escala: a) Ejemplar; b) Muy Buena; c) Buena; d) Regular; e) Mala, f) Pésima.
- La calificación de conducta tendrá valor y efectos para determinar la frecuencia de las visitas, la participación en actividades recreativas y otras que los reglamentos establezcan.
- La calificación de concepto servirá de base para la aplicación de progresividad del régimen, el otorgamiento de salidas transitorias, semilibertad, libertad condicional, libertad asistida, conmutación de pena e indulto (Ley 24660, 1996, art. 100-104, p. 16).

Respecto a lo dispuesto en educación, la Ley n. ° 26695 homologada en agosto del 2011, sustituye el capítulo VIII de la Ley n. ° 24660 por los artículos 133 al 142 que establecen el reglamento que el servicio penitenciario debe seguir en educación en contextos de encierro; tales artículos señalan:

- Derecho a la educación. Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional [...] tiene la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias. Los internos deberán tener acceso pleno a la educación en todos sus niveles y modalidades de conformidad con las leyes 26206 de Educación Nacional, 26058 de Educación Técnico-Profesional, 26150 de Educación Sexual Integral, 24521 de Educación Superior y toda otra norma aplicable. Los fines y objetivos de la política educativa respecto de las personas privadas de su libertad son idénticos a los fijados para todos los habitantes de la Nación por la Ley de Educación

Nacional. Las finalidades propias de esta ley no pueden entenderse en el sentido de alterarlos en modo alguno. Todos los internos deben completar la escolaridad obligatoria fijada en la ley (Ley 26695, 2011, art. 133 p. 1).

- Los deberes de los alumnos son: estudiar y participar en todas las actividades formativas y complementarias, respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, participar y colaborar en la mejora de la convivencia y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y las orientaciones de la autoridad, los docentes y los profesores, respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento, asistir a clase regularmente y con puntualidad y conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento (Ley 26695, 2011, art. 134, p. 1).
- Las restricciones prohibidas al derecho a la educación indican: el acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades no admitirá limitación alguna fundada en motivos discriminatorios, ni en la situación procesal de los internos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, el nivel de seguridad, el grado de avance en la progresividad del régimen penitenciario, las calificaciones de conducta o concepto, ni en ninguna otra circunstancia que implique una restricción injustificada del derecho a la educación (Ley 26695, 2011, art. 135, p. 1).

El artículo 136, explica las situaciones especiales que serán atendidas a fin de garantizar el pleno acceso a la educación; y el 137 hace referencia a la notificación al interno, que al momento de su ingreso se asegurará su derecho a la educación y se adoptarán las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar sus capacidades e instrucción. Cada vez que un interno ingrese a un establecimiento, las autoridades educativas y penitenciarias deberán certificar su nivel de instrucción dejando constancia en el legajo personal y en los registros pertinentes.

Las acciones de implementación quedan estipuladas en el artículo 138; dichas acciones serán acordadas con el Ministerio de Educación, con Institutos de educación superior de gestión estatal y con Universidades Nacionales. Se deberán

proveer ámbitos apropiados para la educación, tanto para los internos como para el personal docente y penitenciario, adoptar las previsiones presupuestarias y reglamentarias pertinentes.

La documentación y certificación de los estudios deberá adjuntarse en el legajo personal del interno, como así también los créditos y logros educativos alcanzados. En caso de traslado del interno la autoridad educativa deberá ser informada por la autoridad judicial para proceder a tramitar de manera automática el pase y las equivalencias de acuerdo con la institución educativa y al plan de estudios que se corresponda. Los certificados de estudios y diplomas extendidos por la autoridad educacional competente durante la permanencia del interno en un establecimiento penitenciario no deberán contener ninguna indicación que permita advertir esa circunstancia; todo esto, tiene lugar en el artículo 139.

Por otra parte, respecto del estímulo educativo se establece:

Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la ley 26206 en su capítulo XII: a) un (1) mes por ciclo lectivo anual; b) dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente; c) dos (2) meses por estudios primarios; d) tres (3) meses por estudios secundarios; e) tres (3) meses por estudios de nivel terciario; f) cuatro (4) meses por estudios universitarios; g) dos (2) meses por cursos de posgrado. Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses (Ley 26695, 2011, art. 140, p. 3).

El artículo 141 explica el control de la gestión educativa de las personas privadas de su libertad que el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos deberán establecer en el marco del Consejo Federal de Educación. Deberá constar un sistema de información público, confiable, accesible y actual sobre la demanda y oferta educativa y los espacios y programas de estudio existentes en cada establecimiento, y mantener un adecuado registro de sus variaciones.

Bajo el artículo 142, se asegura el control judicial de los obstáculos e incumplimientos en el acceso al derecho a la educación, que podrán ser

remediados por los jueces competentes a través de la vía del hábeas corpus correctivo, incluso en forma colectiva.

Sin embargo, Frigerio, G. (2009) expresa que el autorizar que el régimen penitenciario utilice todos los medios de tratamiento interdisciplinario, no hace más que crear un ámbito de discrecionalidad administrativa penitenciaria que afectará a los derechos de los internos, siendo el tratamiento obligatorio, programado e individualizado, respetando las condiciones personales, intereses y las necesidades en las medidas de las posibilidades de la administración, basándose en la progresividad de los sistemas de ejecución.

En resumen, la ley n. ° 26695 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad garantiza el acceso a la educación pública como lo circunscribe la Constitución Nacional en el artículo 18 y la Ley de Educación Nacional; reconoce y delimita los derechos de la educación en los contextos de encierro, señalando los deberes que deben cumplimentar las personas privadas de libertad; expresa que queda absolutamente prohibido restringir el derecho a la educación; resalta la comunicación hacia los condenados y procesados acerca de su derecho a estudiar; dice cómo debe otorgarse la documentación y certificación de sus estudios dentro de los complejos penitenciarios y posibilita estimular a los internos para la realización de sus estudios a través de la creación de un régimen de estímulo educativo que le permite avanzar en forma anticipada en el régimen progresivo de ejecución de la pena a partir de los logros académicos, premiando el esfuerzo a la persona encarcelada para proseguir y finalizar los diferentes niveles académicos.

La ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad n. ° 24660; y la modificación con la Ley n. °26695, pone el énfasis en la educación como tratamiento en base a tres normativas; disciplina, conducta y concepto. Respecto del análisis que ocupa la educación como tratamiento penitenciario, lo escrito en la ley no se traduce necesariamente en acciones.

En virtud de la disciplina del interno, en caso de infracción de la misma, las medidas de corrección contemplan la exclusión de las actividades recreativas o deportivas hasta diez días y la exclusión de la actividad común hasta quince días, afectando la continuidad del ciclo educativo en curso.

En lo que respecta a la evaluación de la conducta del interno, la misma refiere a la observancia de las normas reglamentarias que rigen a la disciplina, orden y convivencia en el complejo penitenciario. Y el concepto pondera la evolución de la persona encarcelada, el cual evalúa la mayor o menor posibilidad de inserción social. La calificación desfavorable de la conducta y el concepto del interno influye en la participación de las actividades educativas.

El análisis de los documentos normativos de la Constitución Nacional, leyes y resoluciones de la educación en los contextos de privación de libertad nos permiten afirmar que todo ciudadano tiene derecho a la educación en la República Argentina, convirtiéndose el estado en garante de este.

Los Complejos Penitenciarios no solo requieren el cambio de la significación del término cárcel al concepto de contextos de encierro o contextos de privación de libertad, ya que aún subyace la representación social de legitimar el orden social a través del encauzamiento de las conductas que se consideran desviadas de la norma social por medio de la educación.

Desde la visión integradora de la representación de la educación en los contextos de encierro, como derecho; asegurando la calidad educativa; posibilitando la igualdad de oportunidades a los estudiantes sin inequidades sociales, favoreciendo el desarrollo permanentemente de todas las potencialidades de los jóvenes adultos; posibilitara y garantizara la ciudadanía y la inclusión al mundo del trabajo.

Un modelo de educación asequible e inclusivo permite mejorar la calidad de vida, la plenitud personal, generando en los estudiantes un proyecto social integrador y solidario, adaptativo al mundo social y laboral después del encarcelamiento.

La educación en los contextos de encierro puede contribuir a instituir un espacio social alternativo, participativo, solidario con igualdad de derechos favoreciendo las relaciones entre los estudiantes.

Como se explicitó el encuentro de dos modelos educativos sostenidos por las normativas legislativas: el de re - educar al interno sostenido por la Ley Ejecución de la Pena Privativa de Libertad y el de inclusión sostenido por la Ley de

Educación Nacional, hace perder de vista en los contextos de privación de libertad el derecho a educarse, donde se constituye la representación del objeto educación un dispositivo de privilegio para algunos internos.

La educación en contextos de encierro como representación de derecho, nos permite ahondar y analizar si traslucen o no, uno de los factores más importantes de eficacia de la educación; es decir, si la misma representa para las personas encarceladas una inclusión al ámbito social y laboral.

CAPÍTULO 4
EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES Y ADULTOS
COMO REPRESENTACIÓN DE INCLUSIÓN SOCIOLABORAL
EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

4.1. La educación permanente de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad

La educación de personas, particularmente la referida a jóvenes y adultos, a partir de la década de los 60 alcanza una incidencia en la Educación Popular, referente de esta perspectiva Freire, P. (1970), argumenta que todo sujeto comprometido con el pueblo podía convertirse en educador popular y, por lo tanto, todas las organizaciones populares eran escenarios formativos para el pueblo.

Según Hisse, M., (2009), la Educación Popular es considerada como un movimiento con un perfil político y pedagógico; y sostiene que toda acción pedagógica es a su vez política, se la relaciona con el ideal democrático y se funda en la convicción de ser una herramienta para la transformación de la sociedad, la formación del sentido crítico y la toma de conciencia en torno a problemas sociales.

Los aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano como la Educación Popular, las formas organizacionales de la educación de adultos en la década de los 60 en la Argentina, así como la creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y políticas similares desarrolladas en las diferentes jurisdicciones, son los antecedentes para pensar en la construcción de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA). (Resol. CFE n. ° 127, 2010, p. 4).

Hacia fines de los años 80, surge la denominación de Educación Continua; si bien la continuidad se refiere a un proceso educativo a lo largo de la vida, la propuesta de esta intenta diferenciarse de la educación permanente al asociarse a procesos pedagógicos y desvincularse de la educación popular. Dentro de los marcos conceptuales de la educación continua, se encuentran referencias a los procesos de aprendizaje en los que se consideran factores psicológicos, y atienden a la necesidad de acreditación y certificación de conocimientos y saberes previos de las personas.

Se puede ubicar como hito de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos la decimonovena reunión en Nairobi, donde los organismos internacionales comenzaron a discutir las bases de la educación de adultos. Las mismas se asientan en las Actas de la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, donde se define a la educación de adultos de la siguiente manera:

La expresión “educación de adultos” designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 1976, p. 124).

En las conferencias de Nairobi, se consolidó a la educación de adultos como proyecto de educación permanente, con la iniciativa de realizar un proyecto global de reestructuración del sistema educativo; que debe abarcar todas las dimensiones de la vida de la persona tendiente a contribuir al desarrollo de la personalidad.

La concepción general de la educación de adultos debería contribuir a la comprensión de los cambios sociales para participar en el progreso de la justicia social, mejorar el patrimonio y los bienes comunes, comprender la diversidad cultural, apreciar las diversas formas de comunicación e insertar a la persona al mundo del trabajo proporcionando una formación técnica y profesional. Por otra parte, busca basarse en las necesidades de los participantes aprovechando sus experiencias y asignando prioridad a los grupos menos favorecidos desde el punto de vista educativa.

Dentro de una perspectiva de promoción colectiva, confiar en las posibilidades de todo ser humano de progresar durante toda su vida; en el plano de su desarrollo personal como en relación con su actividad en la vida social, despertar el interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales; mantener el interés de los adultos en formación, recurriendo a su experiencia; reforzar su confianza en sí mismos y facilitar su participación activa en todas las fases del proceso educativo

que les concierne; adaptarse a las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, teniendo en cuenta las características personales del adulto en formación, su edad, su medio familiar, social, profesional y las relaciones que les vinculan; reconocer a cada adulto en virtud de su experiencia vivida, como portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa (UNESCO, 1976, pp. 125-126).

La Conferencia de Nairobi fue el puente de posteriores análisis de la educación de adultos en el marco de la inclusión educativa, a ella le siguieron una serie de conferencias internacionales como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990); la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena (1993); la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo en El Cairo (1994); la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social en Copenhague (1995); la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing (1995); la Conferencia de las Naciones Unidas sobre los Asentamientos Humanos en Estambul (1996). En todas estas conferencias los dirigentes mundiales expresaron el deseo de que la educación liberara las competencias y la creatividad de los ciudadanos.

La quinta Conferencia internacional sobre educación de adultos (1997), (CONFINTEA) en Hamburgo, argumenta que la educación a lo largo de toda la vida es más que un derecho; es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad, se entiende entonces por educación de adultos:

El conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (UNESCO - CONFINTEA V, 1997, p. 11).

De este modo, los objetivos de la educación de los jóvenes y adultos se pueden resumir que considerada como un proceso que dura toda la vida, son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la

economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad; en una palabra, entregar a la gente y a las comunidades el control de su destino y de la sociedad para afrontar los desafíos del futuro. Es esencial que los enfoques de la educación de adultos estén basados en el patrimonio, la cultura, los valores y las experiencias anteriores de las personas, y que las distintas maneras de poner en práctica estos enfoques faciliten y estimulen la activa participación y expresión del educando (CONFINTEA V, 1997, p. 12).

Considerar a la educación como un derecho universal de las personas, permite consensuar que todos los adultos han de tener acceso a la educación. La realidad es que muchos grupos de la sociedad permanecen excluidos, como lo son las personas en situación de encierro, esta problemática fue considerada en la Conferencia de Hamburgo (1997), señala:

Reconocer el derecho de todas las personas encarceladas a aprender: a) proporcionando a todos los presos información sobre los diferentes niveles de enseñanza y formación y acceso a los mismos; b) elaborando y aplicando en las cárceles programas de educación general con la participación de los presos, a fin de dar respuesta a sus necesidades y a sus aspiraciones en materia de aprendizaje; c) haciendo más fácil que las organizaciones no gubernamentales, los profesores y otros responsables de actividades educativas trabajen en las cárceles, posibilitando así el acceso de las personas encarceladas a los establecimientos docentes y fomentando iniciativas para relacionar los cursos seguidos en las cárceles con los que tienen lugar fuera de ellas (UNESCO - CONFINTEA V, 1997, p. 22).

En la década de los 80, la UNESCO se refería a la Educación Permanente como una corriente de educación de personas adultas a lo largo de toda la vida. Es una propuesta educativa que tiene en cuenta los cambios sociales y los requerimientos e intereses de las personas y la adaptación permanente a los cambios tecnológicos y científicos que impactan en el mundo laboral.

La modalidad educativa del derecho a la educación permanente a lo largo de toda la vida en contextos de encierro abre un campo de preparación de los estudiantes en la concientización de un aprendizaje permanente y continuo. La transformación constante y acelerada de los conocimientos y los cambios en las tecnologías y las competencias requeridas para el mundo del trabajo y el

desempeño social exigen que todas las personas tengan posibilidades de formarse a lo largo de toda la vida.

Al respecto, la UNESCO (2009), expresó:

El aprendizaje a lo largo de toda la vida “de la cuna a la tumba” es un marco filosófico y conceptual y un principio organizativo de todas las formas de educación, basado en valores de inclusión, emancipación, humanísticos y democráticos; es global y parte integrante de la perspectiva de una sociedad basada en el conocimiento. Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, a saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (UNESCO, 2009, p. 38).

La educación a lo largo de toda la vida en los complejos penitenciarios implica acuerdos para la acción entre el mundo educativo y el mundo del trabajo. El estado debe tender a promover y facilitar acuerdos institucionales; diseñar estrategias que permitan el acceso a la información acerca de las modalidades educativas, participación de las organizaciones sociales y de otros actores de la educación formal y no formal para desarrollar propuestas pertinentes a los efectos de atender con calidad a una demanda de capacitación permanente.

Por su parte el autor Rangel, H. (2009), dirá:

“La concepción de educación a lo largo de toda la vida, implica efectivamente a todos los actores sociales. Aprender a lo largo de la vida, es salir del estatus provisorio de detenido para inscribirse en una perspectiva a más largo plazo y sin añadir un prejuicio social al prejuicio penal” (p. 15).

En Belém, Brasil, se realiza la CONFITEA VI, donde se hace hincapié en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el cual cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales de la educación. Se fomentó el reconocimiento de la educación de adultos como elemento importante y factor propicio a lo largo de toda la vida, cuya base es la alfabetización; y se destacó la realización de los programas internacionales de educación y desarrollo (UNESCO – CONFITEA VI, (2009, p. 6).

En atención a la presencia mayoritaria de jóvenes en los centros de primaria y secundaria para adultos, en las reuniones preparatorias de la CONFITEA VI, la UNESCO y otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales

propusieron cambiar la denominación de educación de adultos por “educación de jóvenes y adultos”.

El argumento del cambio de la denominación es que éste último designa más claramente una forma de educación en la que los jóvenes predominan y puede constituirse en un lugar desde donde se generen nuevas oportunidades para las generaciones que han sido excluidas del sistema educativo regular. En Argentina la Ley de Educación Nacional, se refiere a educación permanente de jóvenes y adultos.

Las concepciones que predominaron a lo largo de la historia argentina en la educación de adultos fueron las primeras escuelas nocturnas a fines del siglo XIX, que surgen no sólo para paliar el analfabetismo sino también para brindar educación al creciente número de inmigrantes.

La Ley n. ° 1420 (1884), fue el primer instrumento legal donde se hizo presente la educación de adultos, aunque sin llegar a reconocer su especificidad. Surge como un sistema compensatorio para quienes no habían logrado completar sus estudios, por lo que la educación de jóvenes y adultos fue equiparada con la educación primaria.

Más adelante, la Ley Federal de Educación n. ° 24195 (1993), incluyó a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) como un régimen especial que tenía por finalidad atender las necesidades no satisfechas por la educación básica del sistema, mediante la implementación de propuestas diferenciadas en función de las particularidades de la persona o del medio; a través de ofertas educativas de menor duración y con preparación ocupacional específica para quienes hubieran terminado la educación general básica y obligatoria.

El Acuerdo Marco para la educación de jóvenes y adultos: documento para la concertación, Serie A, n.º 21 , del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999), es el único marco legal que enumera principios y criterios básicos de la educación de jóvenes y adultos, entre los cuales se destacan el derecho de todas las personas a una educación de calidad acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo y el aprendizaje durante toda la vida, y hace referencia a los sujetos de la EDJA como aquellas personas que desean seguir estudiando para obtener nuevas certificaciones, formación o reconversión laboral.

También define los criterios curriculares dentro de un marco de apertura y flexibilidad para que cada persona elija el trayecto más conveniente, con posibilidades de ingreso y egreso de acuerdo con las necesidades personales. Un aspecto que destacar es que reconoce la existencia de una multiplicidad de ámbitos de aprendizaje, pero, en general, los vincula con la necesidad de empleo, ocupación o trabajo.

En la República Argentina la Ley de Educación Nacional (2006), en su artículo 46 establece la EPJA como la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

Además, coloca a la EPJA en la categoría de “modalidad”. Siendo su finalidad, garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, así como la vinculación con el mundo del trabajo. En este sentido, deja a un lado su consideración como régimen especial y como preparación instrumental para la inserción laboral. De esta manera, se atiende a la diversidad; a la articulación con el mundo del trabajo a partir de la formación para la vida democrática; se reconocen los saberes previos, y se propone su legitimación dentro del sistema formal.

En el marco de esta ley, que logran superarse ciertas limitaciones que los encuadres normativos preexistentes imponían a esta modalidad; dificultando el desarrollo de políticas educativas que contemplaran la compleja realidad de la población joven y adulta. Un encuadre legal que aspira a superar las propuestas educativas para jóvenes y adultos centradas en la alfabetización y la terminalidad de la escolaridad obligatoria, y que se proyecta hacia una mayor vinculación con la realidad y las necesidades cotidianas de la población a quien está destinada, tales como el trabajo, la producción, la organización comunitaria, la salud, el medio ambiente y el desarrollo cultural.

Posteriormente a la LEN; en octubre del 2009 la Resolución del CFE n. ° 84 desarrolla los lineamientos de la educación secundaria obligatoria. La obligatoriedad representa para la sociedad argentina, una manera efectiva de inclusión social y cultural de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, garantizando una formación integral tendiente a la construcción de saberes y al

desarrollo de capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno socio-cultural y político de la sociedad y al fortalecimiento de la ciudadanía para posibilitar el desarrollo personal y social (Hisse, M.C., 2009, pp. 12-13).

La Resolución del CFE n. ° 118/10, contempla que las personas jóvenes y adultas atraviesan, por razones sociales o laborales, períodos en los que deben interrumpir momentáneamente su continuidad educativa, no permitiendo la acreditación de los estudios realizados. Por consiguiente, la organización curricular de la EPJA debe tener la flexibilidad necesaria para posibilitar que los sujetos de la modalidad transiten los ciclos o niveles de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje y que a la vez se les otorguen acreditaciones parciales. Los sistemas de promoción deberán ajustarse a propuestas pedagógicas de mayor flexibilidad, ya que las promociones anualizadas o cicladas suelen resultar inadecuadas y tornarse frustrantes para gran parte de los jóvenes y adultos (p. 9).

En cuanto a los educadores de jóvenes y adultos, presentan características muy diversas; maestros, titulados, voluntarios, educadores populares, profesionales de otras carreras, entre otros; también se encuentran roles o funciones como asesor, animador, promotor, instructor, capacitador, formador, técnico docente o maestros de prácticas, tutores y otros.

Por ello, la resolución del CFE n. ° 118/10, expresa que se deben definir federalmente políticas específicas que amplíen las ofertas de formación docente inicial y continua, y la formulación de un marco normativo que regule los requerimientos de formación para el ingreso y ascenso a los cargos docentes de la modalidad. En cuanto al formación docente se debe promover la "alfabetización digital" y la actualización didáctica que les permita aplicar diversas metodologías que incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (p. 10).

Para lograr la inclusión en los complejos penitenciarios es preciso desarrollar una educación basada en los derechos humanos de las personas encarceladas, a su vez, la misma tiene que estar dirigida a ser permanente y a lo largo de toda la vida. En este sentido, Lavado, D. (1999), expresa que la educación basada en los derechos humanos en las cárceles es una herramienta transformadora para garantizar el pleno desarrollo de la personalidad.

La UNESCO y la OEI (2008) argumentan la importancia de la educación pública en los establecimientos penitenciarios:

Se entiende como el deber del estado de respetar, proteger, garantizar, promover y facilitar el acceso y el disfrute con calidad de la educación básica y una educación en derechos humanos, en función de ser componentes del derecho a la educación, plasmado en los distintos instrumentos internacionales de Derechos Humanos y en la mayoría de las constituciones y leyes de educación nacionales (p. 113).

En la Ley Federal de Educación n. ° 24195, la Educación de Jóvenes y Adultos quedó comprendida dentro de “los regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica” (art. 11). De este modo se conservó el carácter remedial y compensatorio y quedó restringida a dar respuesta a los jóvenes y adultos que, por diversos motivos, quedaban excluidos de los niveles obligatorios de la educación común. (CFE Resol. n. ° 127, 2010, p. 3).

El concepto más reciente de EPJA, es el que concibe a la educación de adultos como derecho humano, como práctica orientada a la construcción de ciudadanía y una vía para construir un mundo más equitativo y justo. La utilización de la palabra persona en la denominación, promueve un lenguaje inclusivo en factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas.

La LEN contempla que la educación en los contextos de encierro tiene que estar basada en el respeto de los derechos humanos y ser permanente a lo largo de toda la vida; combina tres aspectos: la educación en sí misma, los establecimientos propiamente dichos y el respeto de los derechos humanos en las prisiones. El art. 8 garantiza el derecho a una educación, donde se señala la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promueve en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

La EPJA en los complejos penitenciarios, argumenta Gagliano, R., (2010) “no instituye reparación alguna, ni diálogo con viejas heridas, ni compensa agravios, humillación u ofensas. Lo propio de su trabajo es cultivar otro jardín, con otros

materiales, en condiciones éticas, profesionales e institucionales que singularizan al encuentro educativo moderno” (p. 25).

Por otra parte, Acín, A. (2009), expresa:

“La educación de adultos en los contextos de encierro se constituye en una parte impostergable de la agenda, por cuanto refiere a un sector de la población en aumento, que se encuentra cautiva a la espera de, o cumpliendo su condena y respecto de la cual la sociedad tiene una deuda en el sentido de no haber garantizado el acceso a la educación básica y, con ello, posibilitado lazos de filiación y pertenencia” (p. 1).

Construir un espacio de garantías, universalizando el derecho de la educación permanente a lo largo de toda la vida y basada en los derechos humanos, es el rol fundamental de los ámbitos educativos en los contextos de encierro, habilitando espacios reflexivos, desarrollando acciones culturales y comunitarias con un proyecto social inclusivo.

4.1.1. Educación en contextos de encierro como representación de marginación y exclusión

El ingreso de una persona a los contextos de encierro supone la pérdida de su libertad, cada interno posee una historia educativa que se ha visto afectada por diversos factores, entre ellos la pobreza, la marginalidad o la exclusión de los sistemas educativos, que produce la suspensión de sus trayectorias educativas.

La relación entre educación y exclusión/inclusión puede abordarse desde dos perspectivas. Una de ellas, retrospectiva, que es la que explica las respuestas generadas en el siglo pasado: equidad es dar a todos lo mismo, lo que significa, en

el caso de la educación, esforzarse por ofrecer igualdad de oportunidades de acceso a la escuela. La segunda perspectiva, prospectiva, que implica que equidad es dar a cada uno según sus necesidades, es decir dar diferente y posiblemente más a quien es diferente y tiene menos (Aguerrondo, I., 2009, p. 38).

La exclusión en educación no afecta sólo a aquellos que nunca han accedido a la escuela o son expulsados tempranamente de ella, sino también a quienes, estando escolarizados, sufren discriminaciones o son segregados por su origen social y cultural, sus niveles de rendimiento, y a quienes no logran aprender porque acceden a escuelas de muy baja calidad. “La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas integrales que los aborden de forma integral” (Blanco, R., 2007, pág. 2).

Desde el sistema educativo se han ido estructurando mecanismos de marginación social, al respecto Braslavsky, C. (1999), sostiene que son tres los tipos de marginación educativa:

- el primero comprende la exclusión total, o sea el no ingreso al sistema educativo, cuyo resultado es la omisión del derecho de acceso al saber.
- El segundo, hace referencia a la exclusión temprana; es decir la expulsión del sistema educativo formal antes de que las habilidades básicas se hubieran consolidado.
- Y el tercer tipo, es la marginación por inclusión; que es la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad que implica, para algunos sectores sociales, la permanencia en el sistema escolar sin garantizar la adquisición de los conocimientos (citado en Aguerrondo, I., 2009, p. 41).

La educación en los contextos de encierro es un espacio de complejidad, donde funciona una institución dentro de otra y supone conjugar prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas de funcionamiento diferentes: en el primero, la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo

integral de los sujetos, fundante de la educación. Blazich, G. (2007) expresa lo siguiente:

Los destinatarios de la educación en cárceles forman parte de la población a la que está dirigida la educación de jóvenes y adultos. Sujetos de múltiples exclusiones, su existencia nos revela en primer lugar una realidad educativa "[...] la incapacidad como sistema de incorporar y retener a la población cuando tiene la edad de integrarse al trayecto que le corresponde en el sistema educativo y, por el otro, acusa una asociación entre exclusión y marginalidad que suele estar relacionada con bajos o prácticamente nulos niveles educativos, que alertan sobre las necesidades de formación de este colectivo, si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito" (p. 54).

A su vez, Mondino, E. (2006), sostiene que existe una diferencia significativa en el sistema penitenciario que guía la vida dentro del penal. Cuando el interno ingresa a los complejos penitenciarios, comienza a recorrer un nuevo camino de exclusión que ratifica y consolida la situación de marginalidad que lo llevó a ese lugar. Lo que permite finalizar la exclusión y la marginalidad del interno es la educación formal y no formal, actividades laborales y recreativas, que contribuyen a abrir caminos para la inclusión en el mercado de trabajo y es un instrumento central de integración social.

En la República Argentina los contextos de encierro albergan detrás de sus muros a personas con una historia que muchas veces responde a la pobreza, la marginalidad y la exclusión de la sociedad y del sistema educativo. Sileoni, A. (2010) manifiesta que:

Las instituciones de encierro están destinadas a pobres y excluidos, individuos cuyas múltiples privaciones y conculcación de derechos se inició desde la misma cuna. Su bajo nivel educativo evidencia, entre otras cuestiones, que su paso por el sistema educativo fue fugaz y frustrante. Por ello, el Estado es responsable de garantizar condiciones propicias para la restitución del ejercicio de tales derechos (citado por Gagliano, R. 2010, p. 5).

Salinas, R. (2006) indica que, en los establecimientos penitenciarios, estamos frente a un colectivo social compuesto principalmente por desocupados y pobres. "[...] con niveles de instrucción bajos; escaso o desaventajado acceso al mercado laboral; un colectivo de individuos presos compuesto por personas vulnerables, entendiéndolo por ello el grado de fragilidad que poseen por la

circunstancia de haber sido desatendidas en sus necesidades básicas y de contención” (p. 83).

El autor señala la vinculación del origen social con la cárcel, que a veces funciona como institución que satisface las necesidades básicas de las personas encarceladas; pero la reclusión produce efectos de des-socialización, donde se produce una ruptura social entre el afuera y el adentro.

Asimismo, Wacquant, L. (2010) hace hincapié en que la cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantías. El sistema de globalización genera y excluye a las personas encarceladas llevándolos a la pobreza; es decir, el autor sostiene que los pobres son producto del sistema y a su vez se los encierra por esa condición. “El lugar de la prisión en el nuevo gobierno de la miseria es la puesta en vigencia de una política de criminalización de la miseria” (p. 108).

El autor argumenta que la criminalización de la pobreza se da cuando a los pobres se los encierra por pobres, siendo estos productos del propio sistema liberal y globalizado; donde el deseo se pone en el afuera, en la adquisición de productos comerciales como, por ejemplo, zapatillas de marcas. Estos productos son visualizados en todos los medios de comunicación masiva, y la persona no puede adquirirlos por su condición de pobreza, por lo que probablemente se vea influenciado a cometer un acto ilícito para adquirir aquello que todos poseen, además de lograr dentro de su barrio un estatus reconocido por el resto del grupo.

Por su parte Blazich, G. (2007), expresa que las cárceles han sufrido una alteración de sus funciones, ya no constituyen dispositivos para la corrección y rehabilitación de los internos para incluirlos a la sociedad: “las cárceles actuales se han transformado en depósito de pobres, depósitos que contienen a los expulsados del mercado de consumo, inhabilitándolos para cualquier tipo de vida social” (p. 57).

Del mismo modo Neuman F. (2008) profiere que a la cárcel van los pobres, por delitos contra la propiedad y no aquellos que, si han efectuado transgresiones económicas y sociales, diciendo: “[...] los que están presos decenas de miles de ladrones de gallinas [...] pero a la cárcel llegan los delincuentes fracasados [...] en este lugar maldito, donde reina la tristeza, no se condena al delito, se condena a la pobreza (citado en UNESCO – OEI, 2008, p.124).

Desde la visión de exclusión Scarfó, F. J. (2003) se refiere a las personas privadas de libertad señalando:

Los presos, son quienes se han visto excluidos de manera consciente e intencionada de la sociedad, por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados [...] casi todos los presos dejan de ser delincuentes y son puestos en libertad en la sociedad en que han delinquido. En consecuencia [...] para tratar de proteger a la sociedad contra nuevos delitos, hay que mejorar las oportunidades de una reintegración con éxito de los ex - presos a la sociedad (p. 3).

La UNESCO y la OEI (2008), realizan un análisis de dicha problemática y plantean que la educación en contextos de encierro esta recortada para los sectores populares:

Los jóvenes, son colocados por las visiones dominantes como la “población sobrante” (la clase peligrosa). Lo que los sitúan como “violentos” y “no pensantes” o “acríticos” ya que son considerados como seres “irracionales”, que viven “gobernados por sus instintos y necesidades”, carentes de gobierno de sí. Partir de la idea de repertorios de los sectores populares hace posible una lectura desde la “heterogeneidad social de las pobreza” (p. 121).

Los organismos internacionales sostienen que América Latina es la región más desigual del planeta. Los centros urbanos se ven afectados por la violencia, la pobreza y la desigualdad, pero advierten que hay que tener precaución en relacionar a la pobreza con la delincuencia, el ser pobre no significa ser delincuente o violento, no existe interrelación en ambos factores.

En efecto, Míguez, D. (2004), expresa que el delito es un problema significativo en la Argentina; las causas son el desempleo, la desigualdad y la pobreza. Hay dos visiones sobre estas asociaciones del delito; algunos sostienen que la pobreza genera delito y otros sostienen que hay que desvincular la pobreza del delito, ya que el objetivo es evitar que los pobres sean estigmatizados. El autor argumenta:

“Nadie puede asegurar que el individuo en estado de miseria cometerá delitos. De igual modo no puede decirse que todos los pobres son delincuentes; ya que no siempre la carencia económica conduce a elegir ese camino; tampoco puede afirmarse que la pobreza no se relaciona de ninguna manera con el crecimiento de la inseguridad, ya que a veces esa vinculación se torna evidente. Sabemos entonces que la relación entre pobreza y delito es

probabilística, pero todavía no tenemos claro cómo ambos factores se asocian entre sí". (p. 27).

Los autores explicitan la desigualdad de las personas privadas de libertad y los factores como pobreza y exclusión social, siendo importantes en tener en cuenta en la educación que reciban los internos en los contextos de encierro, para una posterior inclusión. Si se sostiene el paradigma de que los pobres son responsables de su situación, se cierra el acto educativo ya que surge la representación social que nos confirma que su rendimiento es acorde a lo que pueden alcanzar.

Por tanto, Agüerrondo, I. (2009) dirá que la exclusión educativa no se define solo por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela. Exclusión es no tener oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo. Es decir, incluir o excluir hoy requiere no solo ofrecer plazas escolares sino también garantizar, para todos los estudiantes, la oportunidad de aprendizaje significativo.

4.1.2. El etiquetado y la estigmatización en contextos de encierro

Los contextos de encierro producen en las personas encarceladas ser portadoras de un rotulo que conlleva en sí mismo la no posibilidad de una inclusión educativa, social y laboral. La teoría del etiquetado proporciona, el modelo para estudiar los procesos y procedimientos del acto educativo desde las interacciones que se producen en el ámbito escolar.

La teoría del etiquetado es una corriente de pensamiento que ha ejercido influencia en el campo educativo, también conocida como teoría de la designación. Al respecto, Coulon, A. (1995), expresa: “esta corriente, utilizada en principio para explicar la desviación social, lleva hasta sus últimas consecuencias la orientación interaccionista según la cual el mundo social no nos “viene dado” sino que “se construye” (p. 102).

La teoría del etiquetado no centra su estudio en la naturaleza psicológica o en la motivación de la desviación de la conducta, sino por lo contrario el interés se centra hacia quien recibe la etiqueta de desviado y por qué. Se considera la desviación como resultado de un conjunto de definiciones instituidas, reacción de la sociedad frente a actos marginales, es un juicio social.

Becker, H. (1995) argumenta la teoría del etiquetado de la siguiente manera:

El hecho central de la desviación reside en que es la sociedad quien la crea. Con esto no quiero decir, como se suele interpretar, que las causas de desviación están en la situación social del desviado, y que estos factores sociales son los que le impulsan a actuar. Me refiero a que los grupos sociales crean a los desviados a través de la institución de reglas cuya transgresión constituye la desviación, y de la aplicación de esas reglas a determinados individuos, que les designan como desviados. Desde este punto de vista, la desviación no es la cualidad del acto cometido por alguien sino, en todo caso, la consecuencia de la aplicación de regla y sanciones a un “ofensor”. El desviado es aquel a quien se le adjudica con éxito esta etiqueta. El comportamiento desviado es el comportamiento designado como tal (pp. 102-103).

Desde esta teoría, la desviación del individuo es entendida por una gran variedad de contingencias sociales, influidas por aquellas personas que poseen el poder de imponer a los sujetos esta designación. Podemos comprender que muchas personas violan las normas sociales sin recibir por ello la etiqueta de desviado.

Desde esta perspectiva se entendería a la desviación como un dato subjetivo, de la biografía y social del que se lo llama desviado y también desde las instituciones que ejercen el poder del control social para determinar dicha designación. Los complejos penitenciarios poseen la función de rehabilitar o normalizar la conducta del desviado, etiquetan y le otorgan una nueva identidad al

desviado, haciendo que la persona se autentifique como desviado y se asuma de tal manera.

Siguiendo con el desarrollo de Coulon, A. (1995), sostiene:

Al designar a ciertas personas como desviados, "las fuerzas de control social consiguen confirmarles como tales debido a la estigmatización que va unida a esa designación. Hasta tal punto que, paradójicamente, el control social genera y consolida los comportamientos desviados, cuando se instituyó con objeto de combatirlos, canalizarlos y reprimirlos: nos volvemos como nos describen" (p. 104).

La teoría del etiquetado en el ámbito educativo de los contextos de encierro provoca que algunas veces el estudiante se amolde progresivamente a la etiqueta que recibe por el personal docente y demás agentes de la institución escolar.

Las expectativas que albergan los profesores no son sólo de índole académica, sino que también atañen a la configuración de los modelos de interacción de la clase. Constituye, además, el soporte que autoriza al profesor a adjudicar etiquetas para bautizar a los alumnos: este será "brillante"; este otro, un "lento"; aquel, un chico "aplicado", o un "cretino", o un "payaso". Así sucede, concretamente, con los procesos de detención y selección" (Coulon, A., 1995, p. 108).

El estudiante en contextos de encierro se amolda progresivamente a la etiqueta que la institución carcelaria le adjudica. Los factores como la clase social, la apariencia física, las notas obtenidas, el sexo, la raza, los hábitos lingüísticos hacen que los sujetos porten una etiqueta determinada.

Brigido, A. M. (2008) manifestó que, en las teorías del etiquetado, en la experiencia escolar se desarrolla el autoconcepto del estudiante, hay un efecto que se lo conoce como "pigmalión", según el cual las percepciones que el maestro tiene de los estudiantes se relacionan con el autoconcepto del mismo y con su rendimiento académico. Hay una clase de profecía que se autorrealiza en educación, que sostiene que los resultados se producen sobre la base de las predicciones. Si el maestro considera que un estudiante carece de capacidad y espera del él un bajo rendimiento actuará de manera tal que provocará en él un comportamiento acorde a esa percepción.

Gil Villa, F. (2002) alerta sobre el peligro de las etiquetas, al ser una forma de exclusión social que traspasa las fronteras de la escuela. Las etiquetas negativas como “mal estudiante” o “delincuente” no solo afectan en los aspectos académicos sino en toda la personalidad. Sostiene que la lucha contra la exclusión sólo conseguirá triunfos sólidos a través de la educación en la inclusión, por medio de un trabajo formativo. El autor señala:

“[...] las dificultades de acceso a la educación, el rápido abandono y las actitudes de desconfianza promovidas por el fracaso escolar, potencian la exclusión social de diversa especie, tanto la que dirige a posiciones económicas de pobreza, pasando por la exclusión que impide el disfrute de medios de ocio que desarrollen la formación personal desde la reflexión y los valores críticos y democráticos, hasta los casos de desviación, al estimular comportamientos rupturistas que pueden llevar en el peor de los casos a la delincuencia” (p. 109).

Lopresti, L. (2012), por su parte argumenta que la criminalización secundaria, que es la acción punitiva ejercida sobre las personas, alcanza aquellos individuos cuyas características personales encajan en el estereotipo, siendo etiquetados y asumiendo el rol que se corresponde con el mismo, lo cual hace que lleve su comportamiento a coincidir con el que se espera (p. 127).

Mientras que la teoría del estigma fue expresada por Goffman E., reconocido en la Sociología como integrante del Interaccionismo Simbólico, considera al individuo dentro del contexto natural, donde las interacciones que se producen entre ellos se valoran como el fundamento de la vida social, en la medida en que generan permanentemente microestructuras que la constituyen:

El actor se socializa a través de la interacción la cual a su vez es generada por el propio actor. Por consiguiente, la estructura social y el orden social no existen al margen de los individuos que los construyen; las instituciones influyen en el comportamiento microsociales (Coulon, A., 1995, p. 33).

En efecto, Brigido, A. M. (2008), señala que los interaccionistas abordan a la educación desde la conducta de los miembros que actúan en la escuela. Se ve a la escuela como un marco en el cual tiene lugar la acción social. Recíprocamente, la organización y los procesos de la escuela son los productos de las acciones e interacciones de sus miembros. Dentro de la escuela cada miembro ocupa una posición, o posiciones, a las cuales se asigna un cierto número de roles; el individuo

percibe normas o expectativas de rol sostenidas individual o colectivamente por otros miembros, a través de los atributos o conductas de estos. La respuesta de los otros sirve para reforzar o desafiar esta concepción.

Por su parte, Becker, H. (1995), manifestó que, para entender la conducta de un individuo, debemos conocer cómo percibía la situación, los obstáculos a los que creía tener que enfrentarse, las alternativas que se le ofrecían. Señala el autor: “solo podremos comprender los efectos del campo de posibilidades, de las subculturas de la delincuencia, de las normas sociales y de otras explicaciones de comportamiento comúnmente invocadas si las consideramos desde el punto de vista del actor” (p. 60).

La vigilancia y el castigo que se ejerce en las prisiones produce en los detenidos clasificaciones y señalamientos que los condicionan a poseer un atributo descalificativo. Al respecto, Goffman, E. (1995), expresó que: “El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador” (p. 13).

El autor argumenta cómo las personas son señaladas a partir del estigma, diciendo:

El medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar [...] es probable que al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permitan prever en que categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir su “identidad social”[...] apoyándonos en estas anticipaciones, las transformamos en expectativas normativas, en demandas rigurosamente presentadas[...] es entonces cuando advertimos el carácter que atribuimos al individuo que es una identidad social virtual. Mientras el extraño está presente puede ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente de los demás y lo convierte en alguien menos apetecible [...] dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma (Goffman, E., 1995, p. 12).

Además, Pryor, J. B., Reeder, G. D. & Monroe, A. E. (2012), destacan: “En su tratado clásico, Goffman en 1963 definió el estigma como una diferencia no deseada de lo que habíamos anticipado que reduce el portador en la mente de una persona completa y normal para un ser corrompido, descontado” (p. 223).

Goffman, E. (1995), observa cómo nos comportamos frente a un estigmatizado, y expresa:

Las actitudes que adoptamos hacia una persona que posee un estigma y las medidas que tomamos respecto de ella [...] es que creemos que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona (p. 15).

La persona estigmatizada adopta ese descredito que la sociedad le ha asignado y se comporta según el estigma que se le adjudica, por ejemplo, delincuente, y continua con esa conducta porque todos los miembros de la sociedad le aportan esa identidad virtual que él debe desempeñar en la sociedad.

El estigma social acarrea un riesgo que acompaña a quienes lo portan, es como una enfermedad infecciosa, puede propagarse de una marcada persona con otros que están de alguna manera relacionados con este. “Es común que las familias, amigos, y a veces conocidos ocasionales de los estigmatizados, por ejemplo, las personas encarceladas, a menudo se ven alcanzados por la desvalorización, por ejemplo “el hijo del chorro”. (Pryor, J. B., Reeder, G. D. & Monroe, A. E., 2012 p. 222)

“Las personas que por simpatía deciden afiliarse a las personas estigmatizadas se producen una especie de estigma de cortesía, en esencia, un reconocimiento social calificado en el grupo estigmatizado [...] Goffman sugiere que el estigma de cortesía puede ser compartida por las personas que están conectadas a los estigmatizados a través de las asociaciones de la estructura social, así como a través de elección: Por lo tanto, [...] la hija de un ex convicto, el padre del rengo, el amigo de los ciegos, la familia del verdugo, todos estamos obligados a compartir parte del descrédito de la persona estigmatizada a los cuales se relacionan” (p. 224).

Según el pensamiento del autor la sociedad, suele estigmatizar a las personas que han cometido un delito con atributos como; preso, chorro, negro, villero; ese atributo que lo desacredita socialmente produce en el entramado social que no sea aceptado. Cuando alguien en los contextos de encierro ya cumplió su condena y es portador del estigma, por ejemplo, de delincuente, le dificulta a la persona lograr una inclusión social, laboral o educativa, ya que la sociedad lo continúa calificando con el descredito, cerrándole nuevas puertas de acceso a la inclusión.

En este sentido, Lavado, D. (1999) argumenta:

El aporte fundamental de la teoría de la estigmatización es denunciar que la condición de criminal no es una categoría natural, sino que es una realidad construida socialmente, la criminalidad no es una cualidad ontológica sino un estigma social. El sistema penal, lejos de cumplir una función de readaptación, estigmatiza al infractor generando un cambio decisivo en su identidad social que lo aísla progresivamente de la comunidad a la que pertenece condicionando sus acciones futuras (p. 89).

Según Goffman, E. (1995), la persona estigmatizada aprende que es portadora de un estigma. En los múltiples casos en que la estigmatización se asocia con su ingreso a una institución de vigilancia, ya sea un contexto de encierro, gran parte de lo que aprende acerca de su estigma le será transmitido a lo largo de estrechos y prolongados contactos con aquellos que se encuentran en el proceso de transformarse en sus compañeros.

Por otra parte, Blazich, G.; Millán, S. y Viedma Rojas, A. (2007), da cuenta de que en las instituciones totales o cerradas como los contextos de encierro, se estigmatiza a las personas que están encarceladas; la modalidad de organización de las instituciones penitenciarias responde a lo que Goffman en 1984 denomina "instituciones totales o cerradas" cuyo fin es el control de los sujetos, el cual se logra mediante la deconstrucción de los signos identitarios de las personas a través de la homogeneización, la masificación, la clasificación y el despojo de todos los derechos, incluso el de la educación.

Las personas privadas de libertad que se encuentran en instituciones cerradas deben cumplir el objetivo principal de los complejos penitenciarios; que es la seguridad, por lo tanto, toda actividad que ahí se desarrolla va a estar determinada por esta característica. Las condiciones de control y seguridad, donde los detenidos están expuestos a una vigilancia constante, provocan que la intimidad o la privacidad sean nulas en los contextos de encierro, llevándolos a la masificación. Esta aplicación del control produce en el estigmatizado una serie de conductas que seguirá reproduciendo una vez que cumpla con su condena, por ejemplo, en el ámbito social siempre será para la sociedad el preso, ex convicto rótulos sociales que lo alejan de la posibilidad de inclusión.

Además, Scarfó, F. J.; Inda, M. A.; Dappello, M. V. (2014), argumentan:

“la escuela en los contextos de encierro es una institución disciplinadora dentro de otra; en términos de Goffman, es una

institución total, siendo un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad por un período de tiempo, comparten ese encierro en una rutina diaria, administrada formalmente. Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona, en cierto modo, un mundo propio” (p. 423).

La lógica de la institución penitenciaria influye y condiciona al funcionamiento de la institución escuela, no solo en los aspectos pedagógicos, sino también en los que se refieren a la distribución del poder. La escuela en contextos de privación de la libertad conjuga prácticas y marcos normativos entre el sistema penitenciario y el sistema educativo con lógicas diferentes, tarea que en la práctica es muy complicado de llevar; es allí donde la escuela, con sus propias reglas tiene que funcionar.

En muchas oportunidades el choque se produce porque cada una de las instituciones sigue rituales legitimados por las normas y naturalizados por el propio ejercicio, en un esquema de relaciones de poder asumido por las propias personas que cumplen su rol dentro de la institución a la que pertenecen, la escuela en este contexto está implicada por la institución penitenciaria con la cual convive, y de la que aún no ha podido separarse.

Migúez, D. (2004), refiere que los jóvenes que acceden al sistema educativo carcelario perciben a la escuela como el espacio en el que no pueden desarrollarse. Esta experiencia es marcada y experimentada por los reiterados fracasos académicos y las estigmatizaciones constantes por ser delincuentes. Pero paradójicamente los jóvenes que han delinquido también tienen el deseo de adaptarse e integrarse a las instituciones escolares, ya que sienten que en esos espacios institucionales van a encontrar el reconocimiento social que tanto anhelan.

De esta forma, la lógica organizacional de los contextos de encierro se superpone a la escolar, imponiendo parte de sus prácticas por sobre las de la escuela. Poder articular la institución escuela como ejecutora del derecho a la educación, y la institución penitenciaria como ejecutora de castigo, es un asunto complejo que requiere del diseño e implementación de políticas públicas a mediano y largo plazo y de medidas inmediatas necesarias para afrontar situaciones urgentes que afectan gravemente el derecho a la educación.

Para Gagliano, R. (2010), la escuela pública de los contextos de encierro del siglo XXI no es una institución totalizadora; en este sentido expresa que:

Sus estrategias no revierten hacia el ojo oculto por el que una minoría observa y controla a cualquier mayoría. Muchas instituciones de fama totalizadora procedieron bajo este paradigma, incluyendo muchas escuelas del siglo XX. El resultado no demoró en hacerse visible para el conjunto: se rompieron los contratos intergeneracionales de transmisión de la cultura, se dispersó el piso de confianza que posibilitaba la construcción del edificio y se produjo un generalizado desorden simbólico con pérdida de identidades y saberes (p. 17).

En los contextos de encierro la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje requiere la comprensión de los sistemas de la vida cotidiana de las personas que se encuentran encarceladas. Es decir, se deben tener en cuenta los motivos por los cuales los estudiantes suspendieron sus trayectorias educativas, para pensar en una escuela inclusiva que permita el ingreso al mundo del trabajo una vez cumplida su condena.

4.2. Educación inclusiva en contextos de privación de libertad

La noción del concepto de inclusión se exhibe en los grupos con cierta imprecisión, observamos que dicha representación circula en la sociedad en las disertaciones educativas y sociales como solución a las problemáticas que surgen en los contextos de encierro. Sin embargo, la inclusión no es una solución por sí misma si no es implementada por las instituciones educativas y organizaciones gubernamentales con recursos económicos y programas inclusivos.

Para abordar el concepto histórico de la educación inclusiva, es relevante señalar las principales declaraciones, convenciones y conferencias mundiales que le dieron origen:

- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Garantizó el principio de que no deben establecerse discriminaciones y proclama el derecho de todos a recibir una educación básica y gratuita (art. 26).
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960). Expresa que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana, y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (UNESCO, art. 5).
- La Declaración mundial sobre la Educación para Todos, (1990). En el evento celebrado en Jomtien, Tailandia, los ciento cincuenta y cinco gobiernos presentes suscribieron una Declaración Mundial y un Marco de Acción comprometiéndose a asegurar una educación básica de calidad para niños, jóvenes y adultos. Echeita Sarrionadia, G. (2000) explica: el mensaje inequívoco de Jomtien es que corresponde a las autoridades educativas remover los obstáculos que a unos u otros les impiden acceder a la educación, así como toda forma de discriminación, y promover acciones que sirvan para equiparar las oportunidades de lo más desfavorecidos, única vía para que ese “todos” alcance su verdadero sentido y no sea un simple elemento retórico (Citado en Parés, B., 2003, p. 19).
- La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), en Salamanca, España. Esta representó una oportunidad internacional para dar continuidad a la labor realizada en Jomtien. Confirió un gran impulso a la educación inclusiva, se proclamó que las escuelas ordinarias con orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

- Foro Mundial sobre la Educación, Marco de Acción (2000) realizado en Dakar. La conferencia de la UNESCO volvió a plantear como fecha el 2015 para alcanzar los objetivos de la educación para todos. Reafirmó que el logro de los objetivos de la educación para todos supone llegar a jóvenes y adultos que han estado excluidos de las posibilidades de la educación básica. Se sustentó que una educación de calidad es inclusiva, ya que se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión.
- Conferencia Internacional de Educación UNESCO – OEI (2008), Ginebra, Suiza; promovió la concepción de una educación inclusiva arraigada en los derechos, que responda a las necesidades, capacidades, y características de todos los educandos. Se forja el concepto de inclusión como principio general para reforzar la educación, el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad hacia todos los niveles de la sociedad.
- CONFINTEA VI (2009) en Belém, Brasil. Señalan que el aprendizaje y la educación de adultos de las personas encarceladas, son factores imprescindibles para el logro de la equidad y la inclusión, para atenuar la pobreza, y construir sociedades equitativas, sostenibles y basadas en el conocimiento. Reconociendo que la educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Sostienen: “nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, orígenes étnicos, situación migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado por un conflicto o hallarse encarcelado. Es importante combatir los efectos acumulados de padecer varias desventajas, por lo cual, deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso para todos” (p. 6).
- Foro Mundial sobre la Educación (2015), celebrado en Incheon, República de Corea. Se abordó la lucha por una educación inclusiva, equitativa y de calidad, basada en el derecho de todos a recibir una educación que promueva el aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. La

agenda de educación, después del 2015 al 2030, pone énfasis en la eliminación de las disparidades de género y en el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza.

La UNESCO en el Foro Mundial, del 2015 sostiene que la educación inclusiva no solo responde a las necesidades de cada estudiante y se adapta a ellas, sino que es pertinente para la sociedad y la cultura, por lo tanto, es un proceso de doble sentido:

- Primero, la misma trata de hacer efectivo el derecho a la educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje.
- Y segundo, la inclusión debe orientar las políticas y las prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa.

Desde esta perspectiva, la inclusión es a la vez un principio y un proceso, procedente de que la marginación no es solo una consecuencia de la educación, sino que también ocurre en el propio sistema; para eliminarla es preciso adaptar, transformar las escuelas y los contextos pedagógicos, a fin de satisfacer a todos los estudiantes al tiempo que se respeta su diversidad. Por lo tanto, la inclusión requiere una estrategia educativa que incorpore a los grupos de marginados o excluidos del sistema educativo.

Si bien el concepto de educación inclusiva puede parecer actual o novedoso, hace varios años que la comunidad internacional se dotó de instrumentos importantes, al insistir en el derecho de todas las personas a beneficiarse de una educación sin discriminación. Las diferentes intervenciones descritas relacionaron el concepto de educación inclusiva a términos como: derecho a la educación, equidad, participación, transformación, reformas educativas diversas y flexibles.

En la República Argentina, las políticas del estado referidas a la inclusión educativa coinciden con la Ley Federal de Educación y el Plan Social Educativo de

1993. El plan priorizaba la asignación de recursos en la ampliación de la oferta educativa obligatoria según la Ley Federal de Educación, en los niveles preescolar y EGB 3, en la construcción y reparación de edificios y aulas; programas de becas a estudiantes con riesgo en la continuidad escolar; asignación de útiles, material didáctico y libros. Como prioridades pedagógicas, adquirir competencias en la lectura, escritura y nociones matemáticas y fortalecimiento de la capacitación docente. La gestión del Plan social educativo planteó una relación directa entre el Estado Nacional, los estados provinciales y las escuelas.

En el período de inclusión educativa que se inicia a partir del año 2003, cabe recordar que la Argentina tiene un periodo de crisis económica y social en el año 2001 que extendió el primer periodo mencionado; comienza a producirse una ruptura con la política pedagógica anterior dado que se propone una educación inclusiva, facilitada por la Ley de Educación Nacional en el año 2006. Esta ley reemplaza a la Ley Federal de Educación y se sanciona junto con otras leyes como la de Financiamiento Educativo (2006).

La Ley de Educación Nacional n. ° 26206, caracteriza a la educación como inclusión. Conforme a los fines y objetivos de la política educativa de la República Argentina, su art. 11, expresa: “Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad” (p. 2).

En referencia a la educación en los contextos de privación de la libertad, en el capítulo XII, artículo 56 dice: “contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (p. 12).

Por lo expresado en la normativa legal, es política de promoción, la igualdad educativa en todos los niveles y modalidades, y el estado argentino debe asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los jóvenes y adultos.

La modalidad de intervención inclusiva se concretó a través de programas individuales, destinados a la población con requerimientos educativos específicos. El Programa Nacional de Inclusión Educativa se divide en subprogramas que

especifican la población según las situaciones particulares de los estudiantes. Se divide en:

- Programa “Todos a estudiar” (2004) destinado a jóvenes de 11 a 18 años para que logren finalizar su escolaridad y que hayan quedado fuera del sistema educativo.
- Programa “Volver a la Escuela” (2005) destinado a los estudiantes de 6 a 14 años que han quedado fuera del sistema.
- Programa Nacional de Inclusión Educativa “Judicializados” (2006) destinado a jóvenes adultos que están en situación de proceso judicial o en situación de encierro.
- El Plan FinEs (2012) que refiere a la finalización de estudios secundarios y primarios; es un programa Nacional que está destinado a todos aquellos jóvenes y adultos mayores de 18 años que no hayan concluido sus estudios. Nace con el propósito de acercarles más oportunidades para estudiar a aquellos jóvenes y adultos que por distintas razones no han podido concluir su escolaridad formal.

El proyecto de inclusión desarrolla en las escuelas beneficiarias de las becas y en organizaciones de la comunidad, y tiene como objetivo acompañar a los estudiantes en la reinserción al sistema educativo. Este proyecto es desarrollado por facilitadores pedagógicos que actúan como tutores en el proceso de aprendizaje.

Cuando establecemos la representación del concepto de inclusión, tenemos que partir de abordar las problemáticas de una sociedad inclusiva, pasando por las políticas públicas, y los sistemas educativos. En esta perspectiva, se trata por consiguiente de situarse en un marco de reflexión muy amplia y de entrever las problemáticas, no solo en la cuestión educativa o pedagógica, sino también en el respeto de los derechos humanos.

4.2.1. Nociones conceptuales de la educación inclusiva

A mediados del siglo XX, en distintos países, surge el término de inclusión educativa como un proceso de integración escolar. Pero el principio de inclusión es más amplio, exige reconocer el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario, respetando las diferencias con la cooperación de toda la comunidad para que sea posible al desarrollo y la socialización plena, como ciudadanos de todas las personas sin exclusión alguna (UNESCO, 2005, p.6).

Ainscow, M. y Miles, S. (2008), remarcan que existe una confusión con el concepto de educación inclusiva, el cual se puede definir de diversas maneras. Es importante recordar que no hay una única perspectiva de la inclusión en un solo país, ni siquiera en una escuela. Un análisis reciente de las investigaciones internacionales muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son:

- a. la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales;
- b. como respuesta a las exclusiones disciplinarias;
- c. referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión;
- d. como promoción de una escuela para todos; y
- e. como educación para todos (p. 22).

Los autores que abordaron las necesidades educativas especiales y la inclusión de personas con discapacidad promovieron las políticas de integración escolar, una escuela y educación para todos (Ainscow, M., 2003; Dyson, A., 2001; Booth, T. y Ainscow, M., 2002).

Si bien no es objeto de esta tesis abordar la educación de personas con discapacidad, los investigadores mencionados aportan las bases de la educación

inclusiva para hacerlas extensivas a todos los sectores de la sociedad. Por lo cual las definiciones elaboradas nos posibilitan reflexionar acerca de una educación inclusiva en los contextos de encierro.

Dyson, A. (2001), sostiene que la inclusión es un concepto muy resbaladizo cuando se lo utiliza internacionalmente, y que solamente puede comprenderse en el contexto de sistemas y culturas nacionales concretas. El autor analiza cuatro criterios de inclusión:

1. Inclusión como colocación: el objetivo es que todos los estudiantes tengan acceso a las escuelas de su comunidad, a partir de tener el derecho de disfrutar de los mismos derechos que el resto de los alumnos (p. 147).
2. Inclusión como educación para todos: basada en el contexto de los derechos humanos; la inclusión está dirigida a combatir las actitudes discriminatorias, promoviendo las comunidades integradoras, construyendo una sociedad inclusiva y logrando una educación para todos, aumentando la eficiencia y la rentabilidad de todo el sistema (Parés, B. 2003, p. 34).
3. La inclusión como participación: “esta variedad de inclusión amplía la preocupación sobre si los niños son educados y cómo son educados para llegar a preguntarse hasta qué punto participan en los procesos educativos” (Dyson, A. 2001). Continúa diciendo el autor: “la educación inclusiva, por comparación, implica que las escuelas regulares consideren a todos los alumnos de su área como miembros integrantes de la escuela y de todas las actividades que en ella se realicen. Cada niño tiene los mismos derechos de acceso; cada uno pertenece y tiene derecho a un apoyo apropiado para cubrir sus necesidades individuales” (p. 151).
4. La inclusión social: trata tanto sobre las obligaciones como sobre los derechos; implica que la sociedad no solamente trabaja mediante una valoración igualitaria de los distintos grupos, sino mediante una participación en la que los distintos grupos, en respuesta a sus derechos, realizan una contribución positiva a la sociedad (Dyson, A. 2001, p. 155).

Por su parte Booth, T. y Ainscow, M., (2002), desarrollaron el *Índex*:

“Conjunto de materiales diseñados para apoyar los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad” (p. 13).

La guía para la evaluación y mejora de la educación permite examinar la inclusión y la exclusión a través de tres dimensiones interrelacionadas en las instituciones escolares; las que se relacionan con su cultura, con su política y con su práctica. Estas tres dimensiones deben ser consideradas con igual importancia para el desarrollo de la inclusión dentro de un centro educativo, ya que las dimensiones se superponen entre sí.

- Dimensión A, crear culturas inclusivas: esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial, para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario, y de esta forma el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa.
- Dimensión B, elaborar políticas inclusivas: esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se perciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.
- Dimensión C, desarrollar prácticas inclusivas: esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades

extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos (Booth, T. y Ainscow, M., 2002, p. 16).

El enfoque sugerido por el *Índex* sobre la inclusión es:

- la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales;
- implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del estudiante de su localidad;
- se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con necesidades educativas especiales.
- se refiere a la mejora de las escuelas tanto el personal docente como para los estudiantes;
- la preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un estudiante en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- la inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

- la educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva (Booth, T. y Ainscow, M.; 2002, p. 20).

Según este análisis, la organización escolar y la práctica del aula deben atenerse a unos principios generales, a saber:

- a) la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal;
- b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y
- c) el desarrollo de enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes aprender juntos y no separados. También se afirma que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de una adhesión común a los valores de la inclusión.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008), señalan que el índice de inclusión permite a las escuelas conocer las opiniones del personal, los estudiantes, padres o tutores y miembros del consejo escolar, sobre las barreras al aprendizaje y la participación existente entre las actuales culturas, políticas y prácticas de las escuelas para determinar el orden de prioridad de los cambios.

Al vincular la inclusión con los detalles de la política y la práctica, el *índice* alienta a los que lo aplican a crear su propia perspectiva de la inclusión, según su experiencia y sus valores, cuando preparan las políticas y las prácticas que quieren promover o dificultar. El índice puede servir de base al personal de las escuelas para perfeccionar los procesos de planificación de modo que entrañen una colaboración y participación más amplias (citado en Acedo, C., 2008, p. 35).

Por otro lado, Ainscow, M. (2003), en su ponencia sobre la educación inclusiva en el sistema inglés advierte que existe un desconcierto considerable sobre el significado real del término inclusión, y explica que tal confusión se debe a las políticas de inclusión empleadas en el sistema educativo. El autor desarrolla una definición de inclusión que pueda ser utilizada como guía de estas políticas, la cual deberá ser adaptada a la cultura y la historia de la comunidad, teniendo en cuenta las circunstancias locales de cada sistema escolar. Identifica cuatro elementos:

1. La inclusión es un proceso: señala que la inclusión no solo es una cuestión de fijar y lograr determinados objetivos, sino que debe ser considerada como una búsqueda de responder a la diversidad. “Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos” (p. 12).
2. La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras: lo que supone recopilar y evaluar información con el objetivo de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Es decir, utilizar la información que se adquirió para estimular la creatividad y la resolución de los problemas.
3. Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes: El autor expresa: “asistencia se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad; participación hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos; y rendimiento se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de test o exámenes” (p. 13).
4. La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de estudiantes en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo: este elemento busca garantizar que tales grupos, asistan, participen en el sistema educativo.

Además, Ortiz, C. (2003), aporta al concepto de inclusión como una forma de mejorar la calidad de vida de las personas; fortalecer una escuela democrática para todos e indica:

“[...] la educación inclusiva es una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación puede jugar un papel primordial al ofrecer las mismas oportunidades e idéntica calidad de medios a todo el que llega. Se trata de dar opciones [...] de ofrecer recursos y de mejorar la oferta educativa en función de las necesidades, favoreciendo la inclusión y propiciando una escuela eficaz, una escuela democrática, una escuela para todos, una escuela inclusiva. La inclusión, en suma, supone un compromiso común con los fines de la educación, una responsabilidad en el seno de la sociedad actual” (citado en Parés, B. R. 2003, p. 28).

Parés, B. (2003) argumenta que la inclusión en términos educativos debe ir más allá de la presencia y de la participación para llegar hasta el logro académico, diciendo: “Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no se adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea aceptada y valorada desde la sociedad” (p. 36).

Entre los autores que aportan a la educación inclusiva de los grupos vulnerables a la exclusión, se distinguen Jason, B. y Larrondo, M., (2007); OCDE (2007); Ainscow M., Miles S., (2008).

Jason, B. y Larrondo, M., (2007) expresaron que la inclusión educativa: “es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (p. 1).

La atención a la diversidad de todos los estudiantes en los contextos de encierro se basa en la obligación del Estado y de los sistemas educativos de garantizar a todos los derechos a la educación, eliminando las desigualdades a través de un modelo educativo abierto, flexible, que permita el acceso, la permanencia sin excepción, así como resultados escolares aceptables.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007) señala que el concepto nuclear no es el de inclusión sino el de equidad, siendo la inclusión una dimensión específica de éste (equidad = justicia + inclusión).

La equidad educativa desde su perspectiva y análisis es, en primer lugar, una cuestión de justicia, lo que implica garantizar que las circunstancias personales y sociales, género, nivel socioeconómico, procedencia, capacidad, etcétera, no deben ser un obstáculo para el logro educativo. Por otro lado, es una cuestión de inclusión, conlleva asegurar un estándar mínimo básico de educación para todos. Ambos aspectos, justicia e inclusión, están interrelacionados en la medida en que se considera que es la lucha contra la desigualdad y el fracaso escolar (citado en Echeita Sarrionandia, G., 2013, p. 105).

La educación inclusiva puede ser vista como una forma de conjugar y lograr una educación equitativa de calidad. Ainscow M., y Miles S., (2008) sugieren que la

clave para mejorar la calidad de la educación podría hallarse en el concepto de educación inclusiva, con su noción más amplia del concepto de todos y una mayor apreciación de la diferencia. Es la búsqueda ilimitada de mejores modos de responder a la diversidad, es decir, un proceso dinámico y evolutivo para entender, abordar y responder a la diversidad de todos los estudiantes a través de una educación personalizada y de la consideración de los diversos perfiles sociales y culturales de los mismos como contextos y oportunidades para mejorar los aprendizajes.

En cuanto a la visión de la educación inclusiva como promoción de una escuela y educación para todos, encontramos los aportes de Martínez Domínguez, B. (2005), Acedo, C. (2008), y de la UNESCO (2008, 2014).

Quando hablamos de una escuela democrática e inclusiva, no nos estamos refiriendo exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales [...] Ni siquiera a todo el alumnado que fracasa escolarmente corriendo el riesgo de ser excluido escolar y socialmente, por tener dificultades para aprender derivadas del medio desfavorecido en el que vive, [...] Si no que lo hacemos con relación a todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Ya que todos tienen necesidades comunes y diferentes, a las que la escuela desde un currículo común y flexible puede y debe de darles respuesta. Y que se entiende que las necesidades no son de los alumnos en sí, sino de las situaciones en las que éstos se encuentran [...] (Martínez Domínguez, B., 2005, p. 20).

Continuando con la conceptualización de la educación inclusiva Acedo, C. (2008) señala que la misma reviste las siguientes características:

- a) la inclusión se refiere a todos los niños y jóvenes de las escuelas;
- b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados;
- c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y
- d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección.

Existe un consenso internacional sobre el significado y alcance de la educación inclusiva.

“Se puede concebir el concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad” (UNESCO - OEI, 2008, p. 4).

Según las orientaciones para la inclusión de la UNESCO - OEI, esta puede ser concebida como:

- Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.
- Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular, educar a todos los niños y niñas.
- El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación.
- La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.
- El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (citado en la UNESCO - OEI, 2008, p. 8).

La inclusión educativa considera primordial el logro de aprendizajes representativos y de calidad en los estudiantes, supone no sólo la adquisición de contenidos sino también la capacidad de resolver problemas y aprender a lo largo de toda la vida.

En palabras de Gagliano, R. (2010), se puede entender a la educación inclusiva como:

“el arte de incluir a sujetos concretos, a los que no les falta nada, dichos sujetos entendidos como aprendices proceden como un artesano auto-productor de los propios significados de vida, potenciados por el conocimiento que la escuela democratiza en cada acto educativo” (p. 44).

Por otra parte, Echeita Sarrionandia, G., (2013) sostiene que la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa.

“La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de alta calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social de cualquiera es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible” (p. 107).

La UNESCO para después del 2015 se planteó en la agenda educativa una educación basada en los derechos, desde una perspectiva de equidad e inclusión, con especial atención a la igualdad de género y a la superación de todas las formas de discriminación apoyada en una educación básica gratuita y obligatoria. En base a ello, UNESCO (2014), señala:

“La educación es un derecho humano fundamental de toda persona. La educación es una condición esencial para la realización humana, la paz, el desarrollo sostenible, el crecimiento económico, un trabajo digno, la igualdad de género y la ciudadanía mundial responsable. Además, la educación contribuye a reducir las desigualdades y a erradicar la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades para que existan sociedades justas, inclusivas y sostenibles” (p. 2).

Los organismos internacionales, como la UNESCO, instan a que el objetivo global de la educación sea asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Esta agenda debe:

- Ampliar la perspectiva del acceso universal para lograr los resultados de aprendizaje pertinentes mediante la prestación de una educación de calidad en todos los niveles, desde la educación de la primera infancia hasta la educación superior, en entornos seguros y saludables.
- Adoptar un enfoque integral y de aprendizaje a lo largo de toda la vida, y proporcionar múltiples vías de aprendizaje mediante métodos innovadores y las tecnologías de la información y la comunicación.
- El Estado es custodio de la educación de calidad como bien público, reconociendo la contribución de la sociedad civil, las comunidades, las familias, los educandos y otras partes interesadas a la educación.
- Posibilitar la diversidad en las estructuras de gobernanza, y continuar promoviendo el desarrollo sostenible y una ciudadanía mundial y local activa y eficaz, contribuir al fortalecimiento de la democracia y la paz, y fomentar el respeto de la diversidad cultural y lingüística. (UNESCO, 2014; p. 3).

La diversidad de aportes al concepto de inclusión no supone desacuerdos, sino que contribuyen a enriquecer lo que intentamos aportar por educación inclusiva en los contextos de privación de libertad.

En los mencionados contextos, la educación inclusiva refiere al derecho a la educación para todos, donde el sistema permita que las personas puedan alcanzar el máximo de su desarrollo personal, mejorar la calidad de vida, adquirir saberes y conocimientos que les permitan a los internos la inclusión social y laboral.

4.2.2. La representación de inclusión social

Abordar una inclusión educativa en los contextos de encierro incumbe la inserción social, considerada como un proceso que asegura que aquellas personas que estén en riesgo de pobreza y exclusión tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar en la vida económica, social y cultural, disfrutando un nivel de vida y bienestar que se considere normal en la sociedad en la que viven.

La noción de inclusión social es compleja, donde además el concepto de exclusión constituye su antónimo. En la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995) en Copenhague, las Naciones Unidas definieron una sociedad inclusiva:

El propósito de la integración social [...], es la creación de "una sociedad para toda la población", en la cual cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar. Se destacó el papel de los gobiernos en la promoción de una 'sociedad inclusiva', para asegurar que las instituciones públicas respondan a las necesidades de toda la población y que sean accesibles para todos, fomentar la plena participación de la sociedad, crear un marco jurídico y una estructura de apoyo para promover el establecimiento de organizaciones de la sociedad civil, y hacer posible su participación en la formulación, implementación y evaluación de políticas, programas y proyectos (p. 6).

En este sentido, eliminar la discriminación y promover la tolerancia requiere:

- promulgación y aplicación de leyes y normas apropiadas para combatir la discriminación en todas sus formas;
- política activa que promueva el diálogo, el respeto y valoración recíproca de la diversidad; incluso a través de la educación y utilizando los medios de comunicación;
- promover la igualdad y la justicia social, donde los gobiernos deben garantizar que todas las personas sean iguales ante la ley, asegurar el acceso universal a los servicios básicos y proporcionar la igualdad de

oportunidades de empleo en el sector público e incentivar a los empleadores privados para que hagan lo mismo;

- responder a las necesidades sociales especiales de grupos desfavorecidos y vulnerables, con miras a prevenir su aislamiento y determinar los medios a fin de permitirles hacer una contribución positiva a la sociedad (Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995, p. 7).

Retomando las cuatro clases de inclusión que define Dyson, A. (2001), el autor señala que la inclusión social implica:

[...] que la sociedad no solamente trabaja mediante una valoración igualitaria de los distintos grupos, sino mediante una participación en la que los distintos grupos, en respuesta a sus derechos, realizan una contribución positiva a la sociedad. En segundo lugar, la inclusión social, tiene un componente económico implícito: ser incluido significa ser empleado, tener un nivel de vida aceptable y tener oportunidades de mejorar nuestros empleos y aumentar nuestros ingresos (p. 155).

Como señaló el autor, la educación como inclusión social y laboral es también ofrecer una educación común para todos, donde se necesita en las instituciones educativas recursos, medios y personas especializadas.

Por otra parte, Ainscow, M. (2003), manifiesta que existe una confusión sobre el significado del término inclusión. El uso del término inclusión social ha sido asociado fundamentalmente con la mejora de la asistencia a la escuela y con la reducción de la exclusión.

Sigue aportando el autor que, por lo tanto, se entiende por inclusión social un concepto relativo donde la exclusión puede ser juzgada solamente comparando las circunstancias de algunas personas con otras, en un determinado lugar y en un determinado momento. Y como un concepto normativo que pone énfasis en el derecho de las personas a tener una calidad de vida dentro de la sociedad.

El autor agrega que la equidad puede ser vista como:

- a. tratar a todos y todas de igual manera;

- b. minimizar la discrepancia entre grupos sociales situando los logros de los menos favorecidos al mismo nivel de aquellos de los grupos más favorecidos;
- c. lograr un estándar común para todos los estudiantes, y
- d. satisfacer las necesidades de todos los individuos a través de una atención diferencial a fin de tomar en cuenta la diversidad de perfiles de los estudiantes (Ainscow, M., 2006, citado en Opertti, R., 2009, p. 19).

La búsqueda de la equidad está en la construcción de una sociedad inclusiva. Por lo tanto, la calidad de la educación no debe medirse únicamente por la adquisición de conocimientos o de competencias, sino también en función de los derechos humanos. Al respecto, UNESCO (2005), pronuncia:

[...] la calidad de la educación. Se trata sobre todo de la necesidad de que los sistemas educativos sean equitativos, integradores y adaptados a las situaciones locales. Allí donde el acceso al proceso educativo, o este proceso en sí mismo, se caracterizan por la desigualdad entre los sexos o la discriminación contra grupos específicos por motivos étnicos o culturales, se conculcan los derechos de las personas y los grupos en cuestión. Los sistemas educativos que no respetan los derechos humanos no se pueden considerar que sean de alta calidad. Esto significa también que todo progreso hacia la equidad constituye una mejora de la calidad (p. 250).

Los conceptos de igualdad, equidad, no exclusión y calidad educativa son las bases de una educación inclusiva. La UNESCO – OEI (2008), solicita a los estados que reconozcan que: “la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (p. 18).

Por lo tanto, señala que:

- Se tome como prioridad la desigualdad social y los niveles de pobreza, que constituyen serios obstáculos para la aplicación de políticas y estrategias de

educación inclusiva; y que afronten dichos problemas en un marco de políticas intersectoriales.

- Que se promuevan culturas y entornos escolares adaptados que sean propicios para un aprendizaje efectivo y que integren a todos los estudiantes, respetando la igualdad entre los géneros; promoviendo el rol activo y la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades.
- Se desarrollen programas de atención y educación de la primera infancia que promuevan la inclusión, reforzar el uso de las tecnologías con el fin de garantizar un mayor acceso a las oportunidades de aprendizaje, en particular en las zonas rurales, alejadas y desfavorecidas; reduciendo el analfabetismo.
- Proporcionar oportunidades educativas no formales de calidad que puedan gozar del reconocimiento formal de las competencias adquiridas en estructuras no formales.
- En cuanto a los docentes que se refuerce el papel de los mismos mediante la mejora de su estatus y condiciones de trabajo; que se formen a los docentes dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando.
- Que proporcionen a los administradores de las escuelas las capacidades necesarias para responder con eficacia a las distintas necesidades de todos los educandos y para promover la educación inclusiva en el seno de sus escuelas (UNESCO - OEI, 2008; pp. 19-21).

Otro autor, Grossman, D. (2008), afirma que la inclusión social es esencial a los procesos democráticos. La inclusión y la participación de todos y cada uno en las instituciones políticas y sociales requieren la vigencia de derechos que reconozcan las diferencias grupales, con el fin de evitar la continuidad de la

opresión y la desventaja. Considera que las escuelas constituyen la institución pública fundamental para lograr la igualdad cívica, planteando que el acceso a la educación para todos no basta para lograr la inclusión social.

Existe una tendencia de considerar a la inclusión en la educación como forma de superar la discriminación y las desventajas respecto de un grupo de estudiantes vulnerables a la exclusión de las instituciones educativas. Ainscow, M. y Miles, S. (2008) señalan que: “la inclusión social suele referirse a las barreras a las que se enfrentan los grupos cuyo acceso a la escuela se ve amenazado, por ejemplo, [...] los niños en custodia, los que están a cargo de las autoridades”. (citado Acedo, C., 2008, p. 24).

La autora Giacchino de Ribet M. I. (2010) considera que atender las necesidades de las escuelas en cárceles “es manifestación de una política educativa orientada a la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas” (citado en Gagliano, R., p. 7).

Por su parte, Frigerio, G. (2009), argumenta que “la educación es la gran herramienta formal que la legislación pretende utilizar para resocializar al individuo, en tal sentido se propugna no sólo la inserción social sino la elevación personal y cultural del interno” (p. 2).

En la República Argentina, la Dirección Nacional de Readaptación Social fue constituida en el 2008 para cumplir con los fines de la pena; la cual consiste en lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada inclusión social.

El mejoramiento en la calidad de vida que conlleva la inclusión social efectiva del liberado permite que la persona recupere la autonomía personal, reduzca el grado de incertidumbre, y logre la vinculación familiar y comunitaria. En este sentido, Valsangiacomo Blanco, F. J. (2012) expresó: “la inclusión social del liberado como política de Estado, desarrolló la temática carcelaria procurando así, otorgarles las herramientas necesarias para su adecuada inserción social” (p. 124).

Asimismo, Lopresti, L. (2012) sostiene que una política penitenciaria verdaderamente inclusiva debe ser capaz de conducir a las personas privadas de libertad a elevar su autoestima, salirse del estereotipo criminal y modificar su autopercepción, lo cual les permitirá colocarse en mejores condiciones al salir de los contextos de encierro.

La reflexión sobre el trabajo del docente y el trabajo que desde la institución escuela se haga hacia adentro y hacia afuera, (mirando hacia dentro de las rejas y también hacia fuera, a la comunidad), ayudará a construir espacios con mayores grados de democracia, donde sea posible la construcción de sujetos ciudadanos, participativos de la vida social y política (Cabrera M.E. 2011, p. 27).

La inclusión social es un derecho humano fundamental de toda persona. Por lo tanto, la educación es una condición esencial para la realización humana, el crecimiento económico y un trabajo digno. Además, contribuye a reducir las desigualdades y a erradicar la pobreza, pues ofrece las condiciones y genera las posibilidades para que existan sociedades justas e inclusivas.

4.2.3. La representación de inclusión laboral

En la República Argentina a partir de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad n. ° 24660, promulgada en 1996, el trabajo adquiere jurídicamente una representación y una relevancia social, en los contextos de encierro; ya que tiene como finalidad la generación de hábitos laborales, la capacitación y la creatividad (art. 108).

El trabajo penitenciario es un derecho y un deber de los internos (art. 106), es una de las bases del tratamiento y tiene incidencia en su formación.

El trabajo se regirá por los siguientes principios; a) no se impondrá como castigo; b) no será aflictivo, denigrante, infamante ni forzado; c) propenderá a la formación y al mejoramiento de los hábitos laborales; d) procurará la capacitación del interno para desempeñarse en la vida libre; e) se programará teniendo en cuenta las aptitudes y condiciones psicofísicas de los internos, las tecnologías utilizadas en el medio libre y las demandas del mercado laboral; f) deberá ser remunerado; g) se respetará la legislación laboral y de seguridad social vigente (Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad n. ° 24660, art. 107, p. 17).

En octubre del 2009, la Resolución del CFE n. ° 84 desarrolla los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria en la República Argentina como resultado de la sanción de la LEN. La mencionada Resolución propone que la formación integral de jóvenes y adultos en los niveles obligatorios no esté desvinculada del mundo del trabajo. Es decir, debe incluir la formación para el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía, y en el nivel secundario, el acceso a los estudios superiores y alguna de las orientaciones hacia un campo profesional o laboral.

La Resolución del CFE n. ° 103/10, contempla la formación para el trabajo con sus diferentes variantes (formación profesional, educación no formal, etc.), son propuestas pedagógicas reguladas por la normativa específica, Ley de Educación Técnico Profesional n. ° 26058 y Acuerdos Federales, por lo cual nada tiene en común con los talleres productivos dependientes de los organismos de seguridad, considerados como dispositivos de tratamiento penitenciario; el destino de los bienes producidos en las propuestas de educación para el trabajo es una decisión exclusiva de los estudiantes que los han generado, y las autoridades educativas han de asegurar que esto se efectivice.

La misma Resolución citada indica que se proveerán los insumos necesarios para el desarrollo de los talleres y decidirá en torno a la ampliación y/o renovación de las ofertas específicas dependientes de los Ministerios de Educación provinciales y de la CABA. Las propuestas educativas no deben superponerse entre sí ni con los talleres productivos remunerados dependientes de seguridad, para que todos los potenciales estudiantes puedan comenzar, cursar y finalizar sus estudios,

en especial los de los niveles educativos obligatorios. Se gestionarán intersectorialmente los espacios físicos necesarios.

La investigación de Alós Moner R., Artiles A., Miguélez F., Gibert Badia F. (2009), señalan que el trabajo penitenciario tiene una función educativa a largo plazo; supone el aprendizaje del tiempo, pautas de autodisciplina, conformación de grupos; genera valores asociados con el esfuerzo, la autonomía individual y el auto sustento económico. El trabajo en los contextos de encierro facilita el control, incide en la estabilidad emocional y reduce la conflictividad y la ociosidad; proporciona un salario a los internos, que les permite cubrir necesidades personales o de ayuda a la familia; contribuye a pasar mejor el tiempo en prisión y evitar situaciones conflictivas; proporciona hábitos laborales y mejora las relaciones sociales; teniendo una función educativa en la adquisición de hábitos y valores vinculados a la reinserción.

La perspectiva de la educación integral orienta la preparación de las personas tanto en el aspecto sociocultural, como para el mundo del trabajo. Respecto a la educación de adultos, considera que cuatro acciones corresponden ser abordadas dentro del concepto de educación integral: alfabetización, formación cultural, formación para la participación social y formación para el trabajo.

Es también en el debate respecto a la relación entre educación y trabajo donde la educación de personas adultas encuentra su mayor desafío y tensión. La formación de trabajadores potenciales sólo puede concretarse a partir de una formación que permita la participación autónoma, solidaria y responsable en las distintas esferas de la vida social, política y económica.

La vinculación con el mundo del trabajo es tanto a partir de una formación específica relacionada con actividades de carácter productivo, como de la capacidad de interpretar las diferentes realidades, reflexionar sobre contextos socioeconómicos, participar en organizaciones sindicales o empresariales, etcétera. Asimismo, se han definido como subáreas dentro de educación y trabajo, a la formación profesional, la formación ocupacional y la capacitación laboral, vinculadas a la adquisición de habilidades y destrezas específicas de un campo laboral (Hisse, M. C., 2009, p. 18).

El trabajo en los complejos penitenciarios tiene como objetivo general la función de educar y facilitar la inclusión social, al fomentar valores laborales y consolidar la formación para adquirir oficio y empleabilidad.

En este capítulo hemos abordado de la educación permanente de jóvenes y adultos como representación de inclusión socio – laboral en los contextos de encierro. Los organismos internacionales desde la década del 80 reafirman la concepción de una educación integral basada en el conocimiento, desarrollando todos los aspectos de la personalidad, afirmando los valores de inclusión democrática e insertando a los estudiantes al mundo del trabajo.

La EPJA concibe a la educación como derecho humano, orientada a construir la representación social de ciudadanía, promoviendo la igualdad entre las personas y posibilitando la procedencia y pertenencia a la cultura propia de cada estado; admite que los jóvenes adultos puedan seguir estudiando para obtener nuevas certificaciones, formación y reconversión laboral.

Los estudiantes en la modalidad de educación en contextos de privación de libertad se encuentran atravesados por el etiquetamiento y la estigmatización. El hecho de haber ingresado a las instituciones penitenciarias, la sociedad consolida la conducta desviada y la persona se vuelve a como la describen, “el delincuente”, por lo cual es portador de esa etiqueta que afecta a su personalidad y a sus rendimientos académicos promoviendo la exclusión, marginación, cerrando las puertas de acceso a la inclusión social y laboral.

El término inclusión se exterioriza en la sociedad con cierta imprecisión y ambigüedad; se generaliza la significación de que todos somos incluidos. Solemos oír o leer en los discursos políticos, económicos, sociales y educativos que la inclusión educativa es la solución a las problemáticas de la sociedad; pero no lo es por sí misma sino es implementada con políticas planificadas, recursos económicos, sociales y el compromiso de las instituciones otorgando respuestas a las necesidades de los ciudadanos.

Comprender el proceso que se da entre las representaciones sociales de cada uno de los actores a partir de la articulación de la teoría y las normativas vigentes nos permitirá acercarnos hacer la educación inclusiva en los contextos de encierro, para que de manera efectiva se ejerza el derecho a la educación,

respetando las necesidades y capacidades de los estudiantes, suprimiendo todas las maneras de discriminación en los sistemas educativos.

La educación inclusiva, permite desarrollar culturas inclusivas apoyadas en valores compartidos por todos los sectores del sistema educativo; estudiantes, docentes, directivos y coordinadores; generando políticas que mejoren el aprendizaje y la participación de todos. Se requiere identificar y superar las barreras que los contextos de encierro imponen para lograr la participación y el conocimiento permanente, respondiendo a la diversidad de cada actor de la educación.

Al igual que en todos los ámbitos educativos hay que obtener la inclusión social y laboral de los estudiantes en los contextos de encierro. Por lo tanto, se requiere que la educación sea de calidad, equitativa, justa e inclusiva; contribuyendo a reducir las desigualdades; proporcionando innovaciones y tecnologías de la comunicación; creando entornos seguros y saludables para todos los miembros que constituyen la comunidad educativa.

CAPÍTULO 5
EL TRABAJO ANÁLITICO

5.1. Presentación de los datos obtenidos en la investigación

La conceptualización de las categorías de análisis fue definida en base a las primeras aproximaciones al trabajo empírico, para ajustarse a través de la relación entre los aportes teóricos y los avances del trabajo de campo.

El análisis de la información obtenida permitió realizar un examen de los datos en un primer momento con predominio de componentes descriptivos e interpretativos y con posterioridad se realizó la construcción de categorizaciones provisorias, intermedias y analíticas.

Se buscaron vinculaciones y relaciones causales que faciliten la comprensión y descripción de los distintos representantes de la muestra de estudiantes según el ciclo educativo en curso en los complejos penitenciarios siendo estos categorizados en: EGB 1, EGB 2, primer ciclo básico, segundo ciclo orientado y tercer ciclo orientado; división que se aplica en los complejos penitenciarios en la Provincia de Mendoza en el año 2015, según la Ley Federal de Educación n. ° 24195 y la normativa del C.F.E. Resolución n. ° 84/09.

En función a la interpretación y comprensión de los datos; los mismos fueron agrupados, a efecto de sus análisis, de acuerdo con lo planteado por la Ley de Educación Nacional n. ° 26206 vigente en la República Argentina:

- Educación Primaria: EGB 1; EGB 2.
- Educación Secundaria: primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado;
- Educación Superior: se categorizaron según las unidades académicas de la UNCuyo.

- El primer grupo pertenece a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con las respectivas carreras, Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, Licenciatura en Comunicación Social.
- El segundo grupo pertenece a los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales con la Licenciatura en Trabajo Social.
- El tercer grupo fue conformado por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, de las carreras Licenciatura en Letras, y Licenciatura en Historia.
- Y el cuarto grupo está integrado por los estudiantes que cursan dos carreras de grado, en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras.

Los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas a los docentes fueron agrupados teniendo en cuenta dónde desempeñaban su rol profesional: Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Y los coordinadores/ directores se categorizaron por su función en los contextos de privación de libertad de la provincia de Mendoza.

En el proceso de categorización se analizaron los datos obtenidos del total de la muestra: noventa y nueve casos (ochenta y siete estudiantes; siete docentes y cinco coordinadores/ directores). A efectos de llevar a cabo esta categorización se construyeron categorías provisorias, intermedias y analíticas.

- Categorías provisorias: Se seleccionaron las frases y palabras claves que se tomaron textualmente de la entrevista, organizadas desde la teoría abordada con un primer análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.
- Categorías intermedias: Posteriormente se clasificaron los datos obtenidos, que se infirieron desde el análisis teórico.
- Categorías analíticas: A partir de la anticipación de sentido y los objetivos planteados en la investigación, se llevó a cabo el análisis teniendo en cuenta la posición que ocupa cada actor en el sistema educativo, dentro de los contextos de encierro.

De los ochenta y siete estudiantes entrevistados; se analizó:

- Datos demográficos: sexo; edad; nacionalidad; procedencia antes del ingreso a los complejos penitenciarios; estado civil; actividad laboral en los complejos penitenciarios; niveles educativos y complejo penitenciario de los estudiantes de educación: primaria, secundaria y superior; turno de asistencia a las jornadas educativas; actividades deportivas o recreativas en los complejos penitenciarios; actividades realizadas en los centros de capacitación para el trabajo; condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes; beneficios legales otorgados por los juzgados provinciales y federales.
- Categoría analítica, educación en contextos de encierro: Apreciación y evaluación de la educación recibida en los contextos de encierro por los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior; las trayectorias educativas de los estudiantes en contextos de encierro informadas por ellos; factores que les dificultan a los estudiantes realizar su escolaridad/ carrera de grado en los contextos de privación de libertad.
- Categoría analítica, inclusión: Trayectorias educativas realizadas por los estudiantes antes de ingresar a los contextos de privación de libertad; causas por las que los estudiantes interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los complejos penitenciarios; actividad laboral antes de ingresar a los contextos de encierro; apreciaciones de las inclusiones educativas sociolaborales de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.
- Categoría analítica, representaciones sociales educativas: Motivaciones por las que los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior optaron realizar su educación en contextos de encierro y, la significación de las representaciones sociales educativas de los estudiantes de la muestra.
- Propuestas para optimizar la educación en los complejos penitenciarios según los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.

Los siete docentes y cinco coordinadores/directores, se analizó:

- Datos demográficos: sexo; edad; actividad laboral en los contextos de encierro; antigüedad laboral en los complejos penitenciarios; según los coordinadores/directores descripción de los estudiantes inscriptos en el sector de educación de los complejos penitenciarios; según los docentes espacio curricular, nivel educativo en que dictan clases y cantidad de estudiantes.
- Categoría analítica, educación en contextos de encierro: Factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios. Factores que dificultan realizar su actividad docente dentro de los complejos penitenciarios. Según los coordinadores/ directores, dificultades de los docentes en sus actividades laborales en los complejos penitenciarios.
- Categoría analítica, inclusión: Según los docentes, coordinadores/ directores argumentación de la inclusión educativa de los estudiantes en los contextos de privación de libertad.
- Categoría analítica, representaciones sociales educativas: Significación de las representaciones sociales educativas de los docentes y coordinadores/directores.

Se representa esquemáticamente las categorías de análisis de los estudiantes



Se representa esquemáticamente las categorías de análisis de los docentes, coordinadores/ directores.



Para el tratamiento cualitativo de los datos se empleó una herramienta informática de la familia de los QACDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), específicamente el programa ATLAS.ti en su versión 6.0 que permite extraer, categorizar y entrelazar segmentos de datos de las entrevistas.

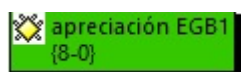
El procedimiento realizado fue:

- Se desgravaron y transcribieron en forma escrita las entrevistas en Word 2006 (herramienta de Microsoft Windows), convirtiéndolas en un procesador

RTF, adjudicándole una codificación al archivo para posteriormente subirlo al ATLAS ti como una nueva unidad hermenéutica.

- El programa de apoyo de análisis cualitativo ATLAS ti posibilito seleccionar los párrafos de las entrevistas, para crear las citas; unidad básica de análisis y adjudicar los códigos que son los conceptos constructivos conceptuales utilizados como palabras claves.
- De los datos obtenidos y codificados se registró los memos que permite reflexionar las palabras claves y dar sentido a los datos, justificando los elementos de las entrevistas
- Posteriormente se asignaron las familias que emergen de los memos y códigos agrupando los datos para buscar las posibles vinculaciones.
- Para finalmente establecer las redes y la frecuencia de cada categoría; configurando los gráficos explicativos de los datos obtenidos.

Se presenta en forma ejemplificada como se refleja los códigos y la persona entrevistada.



La figura señala el código del ATLAS. ti. que fundamenta la apreciación de la educación de los estudiantes que cursan EGB 1 y el n. ° 8 indica la cantidad de casos que señalaron ese código.



Se presenta la cita de la entrevista; entre corchetes aparece el 31 que indica el número del entrevistado, seguidamente aparece el 54 que es la ubicación donde está la cita para el código seleccionado y el número 107 es la cantidad total de caracteres que dio el entrevistado durante la entrevista.

Este programa permitió la agregación continua de fuentes de datos, la obtención de instancias emergentes, la construcción de categorías a partir de la comparación constante y la revisión de estas en relación con los datos.

En el análisis cuantitativo se utilizó una herramienta de Windows 2007: Microsoft Office Excel. En la hoja de cálculo se representa y organiza los datos de las entrevistas en forma textual y numérica, permitiendo el análisis de los valores obtenidos en forma de tablas y gráficos.

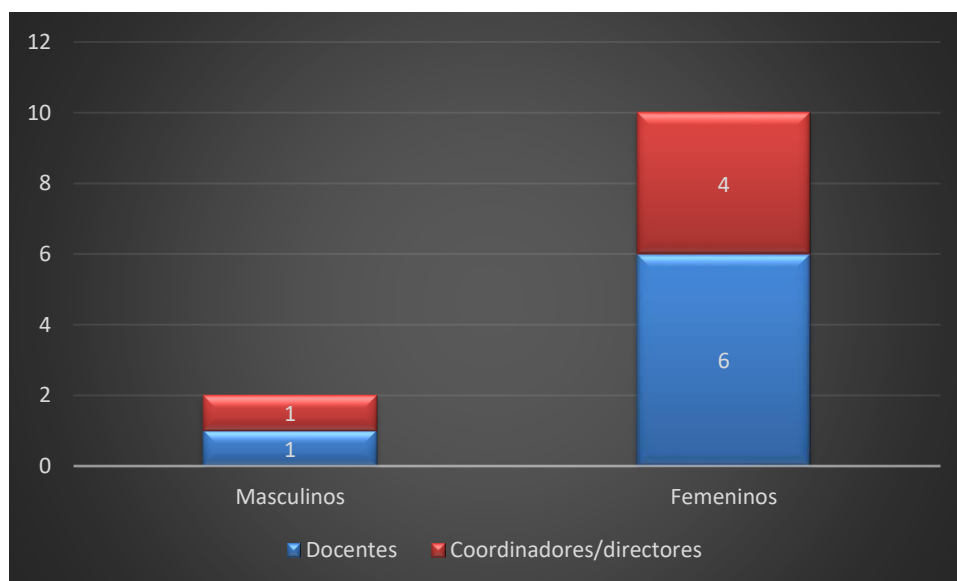
5.2. Datos demográficos de los estudiantes, docentes/ coordinadores

Figura 1: Sexo de los estudiantes de la muestra



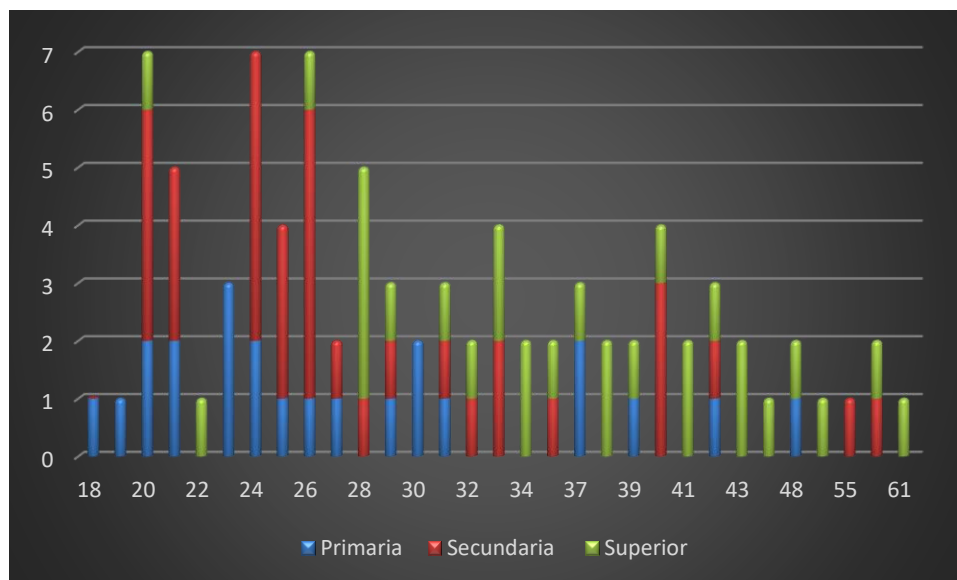
Del total del número de casos de la muestra, 87 que realizan sus estudios de educación primaria, secundaria y superior; se contabilizan 82 masculinos que representan el 94% y 5 femeninos equivalentes al 6% del total de la muestra de estudiantes.

Figura 2: Sexo de docentes y coordinadores/directores de la muestra



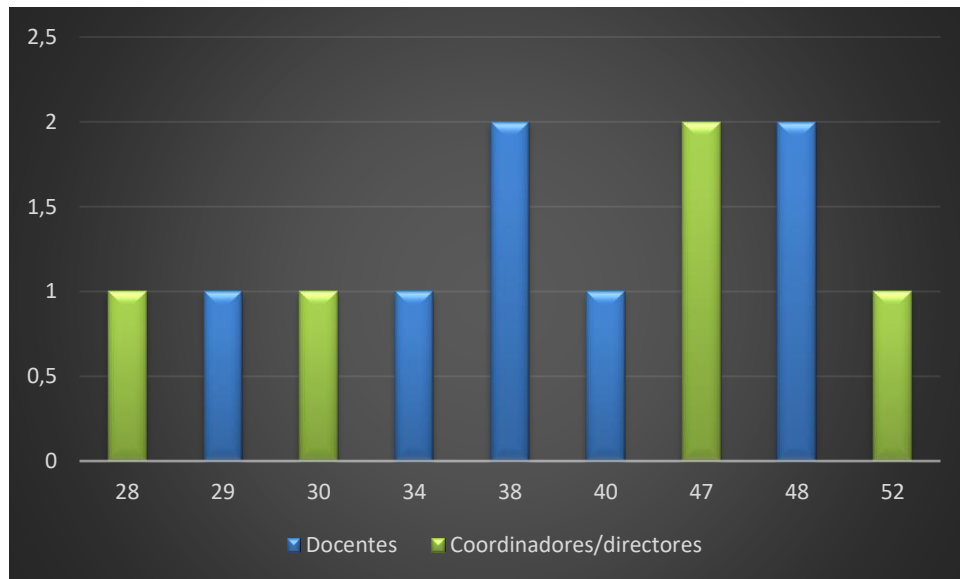
De los 7 casos de docentes, 6 son de sexo femenino y 1 de sexo masculino. Los 5 casos de los coordinadores/directores, 4 son mujeres y 1 es varón.

Figura 3: Edad y nivel educativo de los estudiantes de la muestra



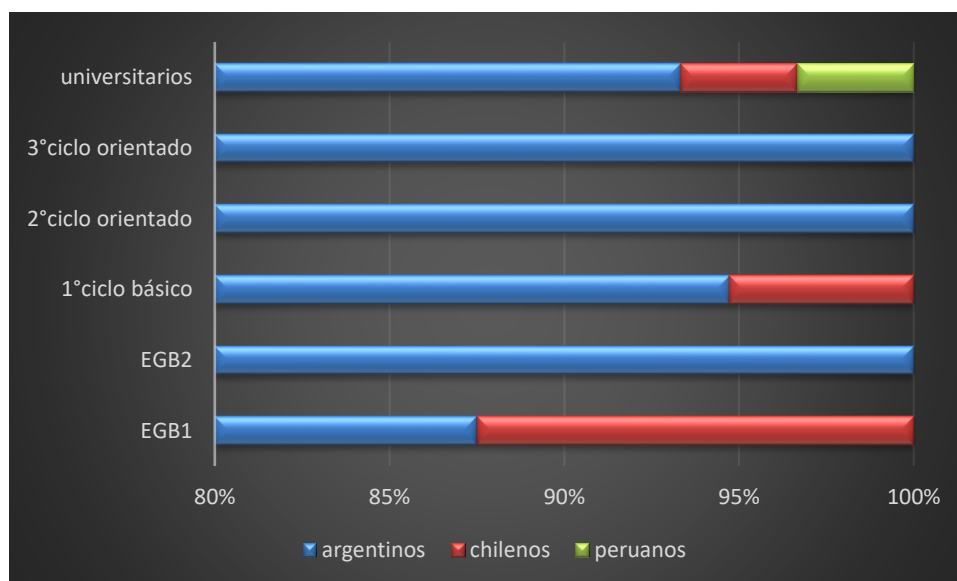
Respecto de la edad de los estudiantes que cursan educación primaria (EGB 1 y EGB 2), 23 casos presentan valores comprendidos entre 18 y 48 años; la mitad de los casos tiene 25 años o menos siendo 23 años la edad que más se repite, en 3 casos. En los 34 casos que cursan educación secundaria (primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado), se presentan rangos etarios entre los 20 y 56 años, con un promedio de 29 años. La mitad de los casos tienen 26 años o menos; 5 casos de 24 años y 5 casos de 26 años. Los 30 estudiantes de educación superior presentan edades comprendidas entre los 20 y 61 años, con promedio en 37 años, la mitad de los casos tiene 36 años o menos y la edad que más se repite es 26 años en 4 casos.

Figura 4: Edad de docentes, coordinadores/directores de la muestra



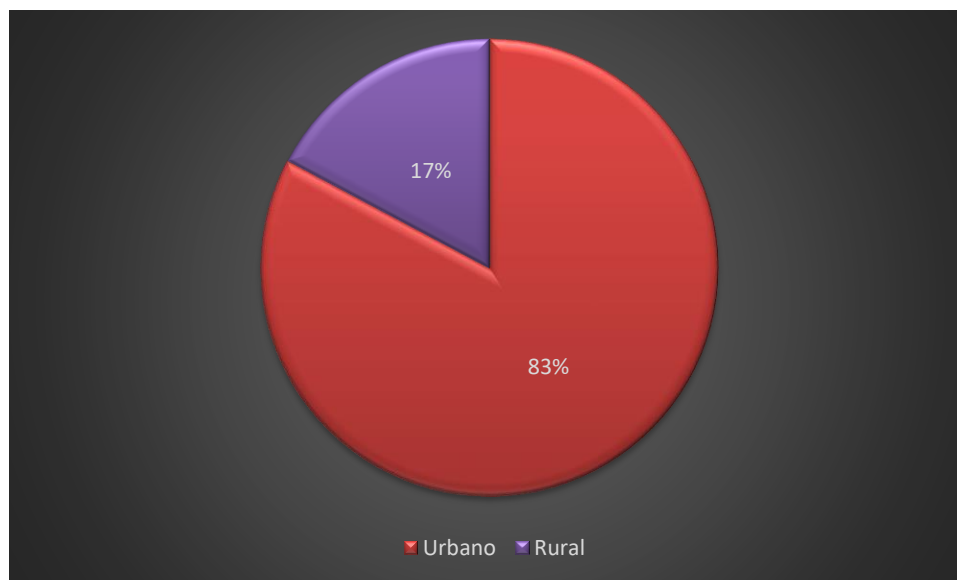
Las edades de los 7 casos de docentes abarcan entre los 29 y 48 años, y la edad de los 5 coordinadores/directores se encuentra entre los 28 y 52 años.

Figura 5: Nacionalidad y nivel educativo de los estudiantes de la muestra



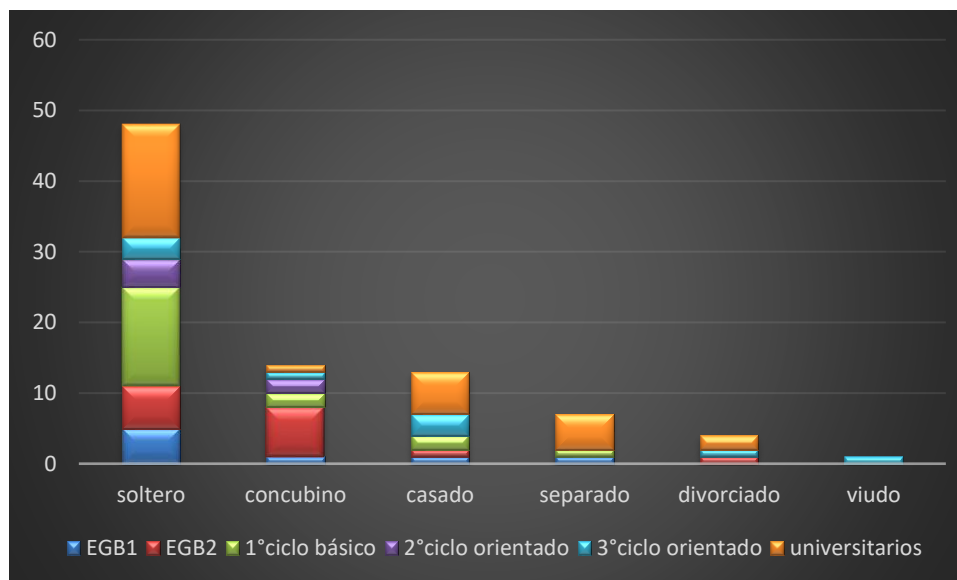
El total de la muestra de los 87 estudiantes entrevistados; el 96% son argentinos; 3% chilenos y 1% peruanos. De educación primaria EGB 1 (8 casos) el 87,5% son argentinos y el 12,5% son peruanos. EGB 2 (15 casos) el total son argentinos. En educación secundaria; primer ciclo básico (19 casos) el 95% son argentinos y el 5% es de nacionalidad chilena; segundo ciclo orientado (6 casos) y tercer ciclo orientado (9 casos) el total son argentinos. En educación superior, universitarios (30 casos) el 93% son argentinos; el 3,5% es peruano y el 3,5% es chileno.

Figura 6: Lugar de procedencia de los estudiantes antes de ingresar a los complejos penitenciarios



De los 87 estudiantes antes de ingresar a los complejos penitenciarios, el 83 % proviene de zonas urbanas, y el 17 % de zonas rurales.

Figura 7: Estado civil de los estudiantes de la muestra



En cuanto al estado civil, del total de los 87 estudiantes; el 55 % son solteros (48 casos); el 16 % se encuentra en concubinato (14 casos) y el 15 % son casados (13 casos). Mientras que el 9 % son separados (7 casos); el 4 % están divorciados (4 casos) y el 1 % viudos (1 caso). El estado civil que reúne más casos es soltero.

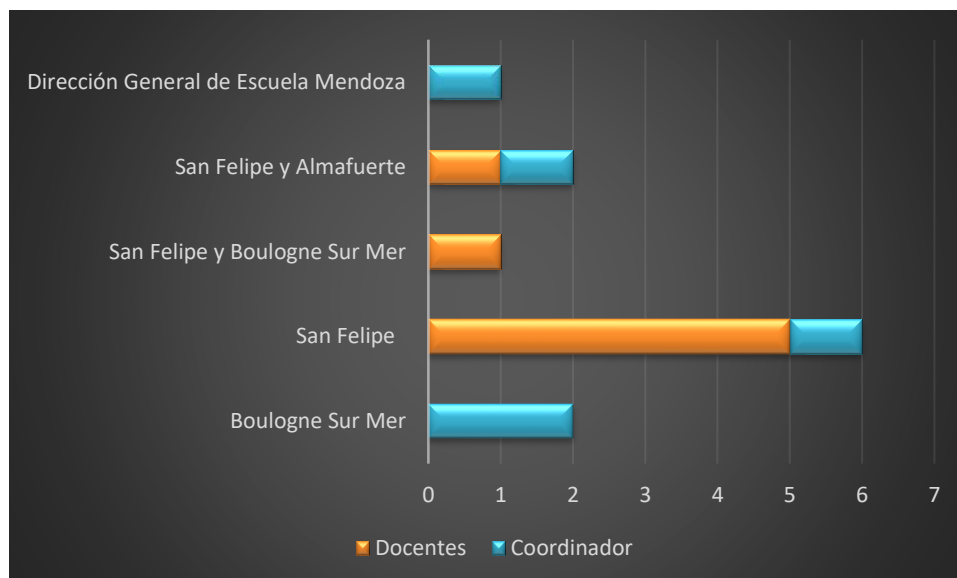
Tabla 1:

Actividad laboral de los estudiantes de la muestra en los complejos penitenciarios

Trabajo en contextos de encierro	EGB1	EGB2	1° ciclo básico	2° ciclo orientado	3° ciclo orientado	universitarios	Total	%
administración						1	1	1%
alfabetizador				1		2	3	4%
carpintería		1				1	2	2%
construcción		1	1				2	2%
fajina	5	5	9	2	2	15	38	44%
herrería				1		1	2	2%
imprensa						1	1	1%
panadería	1		2			2	5	6%
Tutor de inglés		1					1	1%
No trabaja	2	7	7	2	7	7	32	37%
Total	8	15	19	6	9	30	87	100%

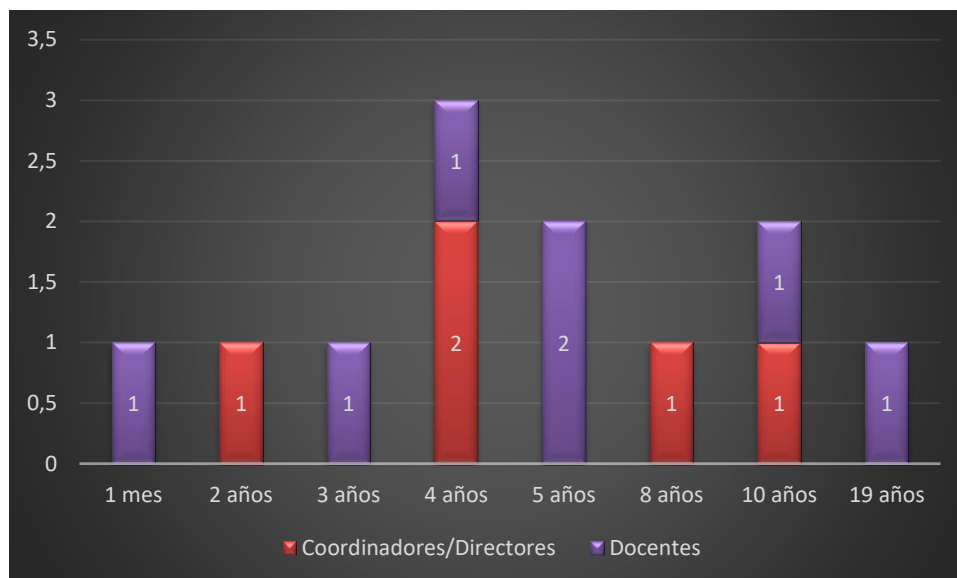
Las actividades laborales de los 87 estudiantes que mayor frecuencia presenta en los complejos penitenciarios está representada en un 44% por la actividad de fajinero, que refiere al mantenimiento y limpieza de los sectores de las penitenciarías; el 6% se desempeñan en panadería; 4% son alfabetizadores, y con el mismo porcentaje del 2% carpintería; construcción; herrería; y con el 1% administración; imprenta y tutor de inglés. El 37% no realizan actividades laborales en los complejos penitenciarios.

Figura 8: Actividad laboral de docentes, coordinadores/directores en los contextos de encierro



De los 7 docentes; 5 trabajan en el Complejo Penitenciario San Felipe, 1 caso en el Complejo San Felipe y Boulogne Sur Mer y 1 caso se desempeña en San Felipe y Almafuerde. De los 5 coordinadores: 1 caso, coordinador de educación y 1 caso la coordinadora del PEUCE trabajan en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer; en el complejo penitenciario n. ° II San Felipe: trabaja 1 caso la coordinadora de educación y 1 caso la directora del CENS que además cumple su labor en el complejo penitenciario n. ° III Almafuerde y complejo penitenciario n. ° II San Felipe y 1 caso la coordinadora provincial de contextos de encierro que desempeña sus funciones en la Dirección General de Escuela en la ciudad de Mendoza.

Figura 9: Antigüedad laboral de docentes, coordinadores/ directores en los complejos penitenciarios



De los docentes, 7 casos se desempeñan laboralmente en el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, el rango de antigüedad docente en contextos de encierro es entre 1 mes y 19 años; la mayor frecuencia en la muestra es 4 años.

Los 5 casos de coordinadores/ directores, tienen una antigüedad laboral en su cargo entre 2 años y 10 años en contextos de encierro; la mayor frecuencia de la muestra es a los 5 años.

Tabla 2:

Coordinadores/ directores: estudiantes inscriptos en el sector de educación de los complejos penitenciarios

Estudiantes	Total, población de internos	Estudiantes inscriptos EGB 1 y EGB 2	Estudiantes que cursan en EGB 1 y EGB 2	Estudiantes inscriptos en 1° ciclo básico, 2° y 3° ciclo orientado	Estudiantes que cursan en 1° ciclo básico, 2° y 3° ciclo orientado
Complejo Penitenciario n.º I Boulogne Sur Mer	961	154	58	294	96
Complejo Penitenciario n.º II San Felipe	1021	116	80	124	86
Porcentajes	1982	14%	7%	21%	9%

De los 2 coordinadores del sector de educación de los complejos penitenciarios Boulogne Sur Mer y San Felipe, señalan la discrepancia entre los estudiantes inscriptos y los que cursan. Sobre el total de la población penal (1982 internos) en ambos complejos penitenciarios figuran inscriptos en educación primaria 14% y cursan el 7% de los estudiantes. En educación secundaria están inscriptos 21% de los internos y cursan el 9%. La inscripción en los complejos penitenciarios de Mendoza es realizada por el personal administrativo de educación del servicio penitenciario. En el complejo penitenciario n.º I Boulogne Sur Mer se inscribe a todos los estudiantes que ingresan y en el Complejo penitenciario n.º II San Felipe el estudiante que solicita tratamiento educativo.

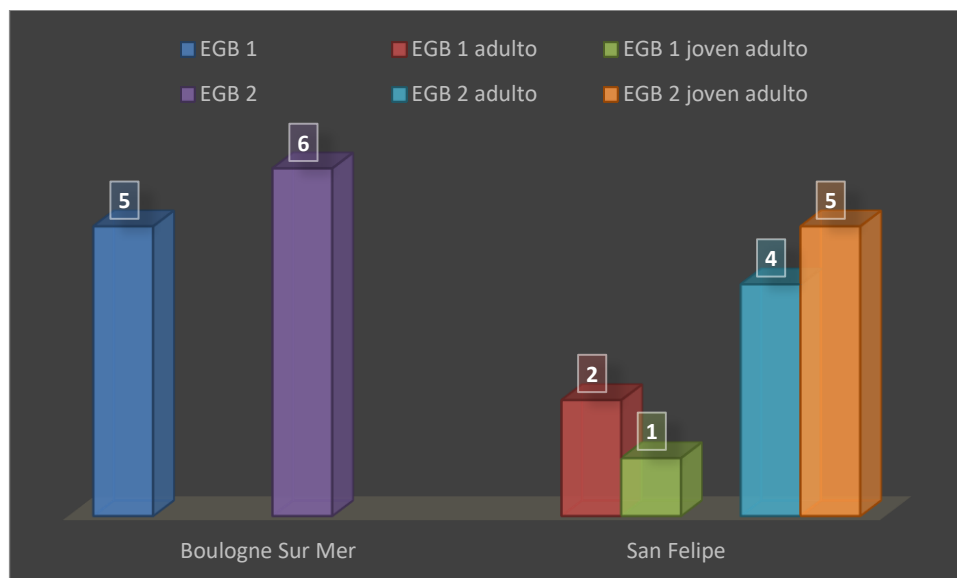
Tabla 3:

Docentes: Espacio curricular, nivel educativo en que dictan clases y cantidad de estudiantes que cursan

Titularización	Espacio curricular	Nivel educativo	Cantidad de estudiantes por curso
Licenciado en Enfermería	Ciencias Naturales	1° ciclo básico joven adulto y adulto	cinco
Profesora de Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	2° y 3° ciclo joven adulto y adulto	cuatro
Profesora de nivelación y recuperación del aprendizaje	Primaria	EGB1 y EGB2 adulto	cinco
Profesora de Arte y Diseño	Talleres socio culturales	EGB1 y EGB2 adulto	dos
Profesora de Lengua Inglesa	Inglés	EGB2 y 1° ciclo básico adulto	cuatro
Ciencias Médicas estudiante	Salud	3° ciclo joven adulto y adulto	cuatro
Ingeniera Química	Matemática, Físico Química, Biología	2° y 3° ciclo joven adulto y adulto	cuatro

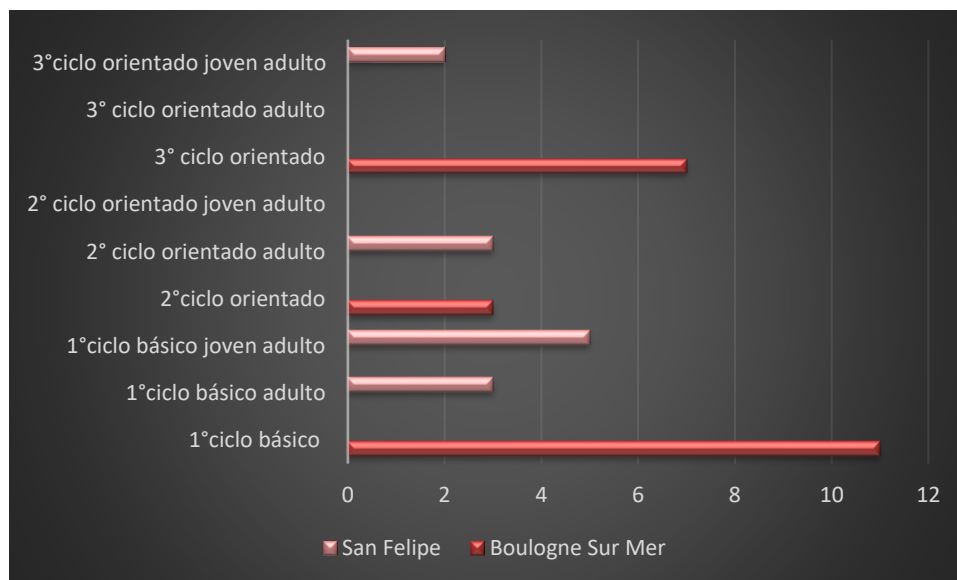
Del total de 7 docentes del Complejo Penitenciario San Felipe, 4 casos son profesores, 1 caso es licenciado en enfermería, 1 caso es ingeniera y 1 caso es estudiante avanzada en Ciencias Médicas. En educación secundaria, 4 docentes dictan clases en el sector de joven adulto y adulto y 3 docentes en el sector de adulto en educación primaria. El promedio de estudiantes por día que cursan las asignaturas es entre 2 y 5 internos manifestando mayor frecuencia 4 internos por turnos a las jornadas educativas.

Figura 10: Complejos penitenciarios y educación primaria de los estudiantes de la muestra



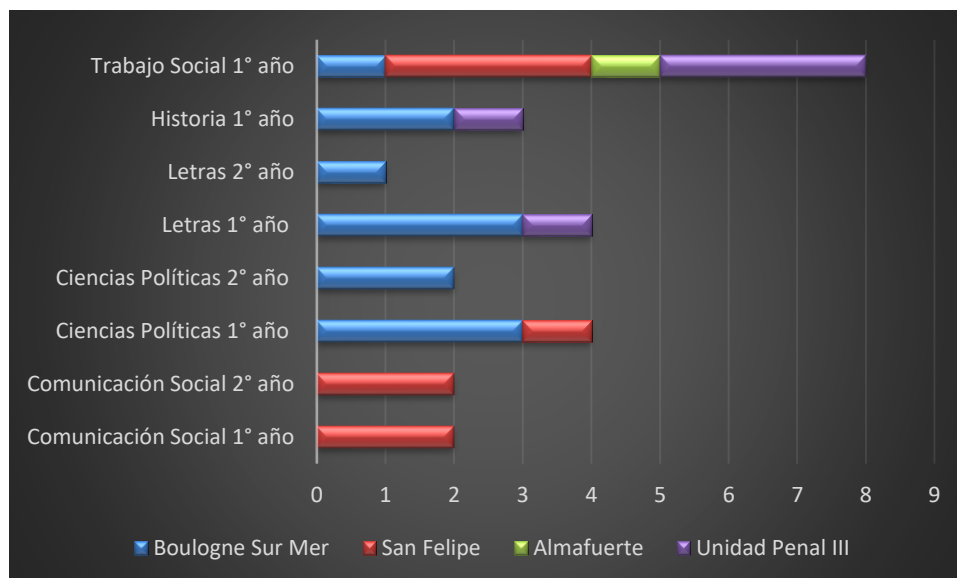
De los estudiantes que cursan educación primaria son un total de 23 internos; en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, EGB 1: 5 casos y EGB 2: 6 casos. En el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe; conformado por EGB 1 adultos: 2 casos, EGB 1 joven adulto: 1 caso; EGB 2 adultos: 4 casos, EGB 2 joven adultos: 5 casos.

Figura 11: Complejos penitenciarios y educación secundaria de los estudiantes de la muestra



De los estudiantes que cursan educación secundaria primer ciclo básico; segundo y tercer ciclo orientado son un total de 34 internos. En el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer cursan 21 estudiantes los cuales están distribuidos en: 1° ciclo básico: 11 casos; 2° ciclo orientado: 3 casos y 3° ciclo orientado: 7 casos. En el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe cursan 13 estudiantes en: 1° ciclo básico adultos: 3 casos; 1° ciclo básico joven adulto: 5 casos; 2° ciclo orientado adulto: 3 casos, y 3° ciclo orientado joven adulto: 2 casos.

Figura 12: Complejos penitenciarios y educación superior de los estudiantes de carreras de grado



De los 24 estudiantes de educación superior que cursan una carrera de grado que realizan sus tutorías en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Del Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, cursan 7 internos (Licenciatura en Comunicación Social: 3 casos; Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública: 1 casos y Licenciatura en Trabajo Social: 3 casos); del Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde, cursa 1 estudiante Licenciatura en Trabajo Social; en la Unidad n. ° III Penal de Mujeres, cursan 5 internas (Licenciatura en Trabajo Social: 3 casos; Licenciatura en Historia: 1 caso y Licenciatura en Letras: 1 caso) y el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer cursan 11 internos (Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública: 5 casos; Licenciatura en Letras: 4 casos; Licenciatura en Historia: 1 caso y Licenciatura en Trabajo Social: 1 caso).

Tabla 4:

Complejos penitenciarios y estudiantes que realizan dos carreras de grado en los contextos de encierro

Carreras Universitarias	Complejo Boulogne Sur Mer	Complejo Almagro
Ciencias Políticas 3° año y Abogacía 2° año	1	
Ciencias Políticas 3° año y Filosofía 2° año	1	
Trabajo Social 3° año y Comunicación Social 1° año		1
Trabajo Social 1° año y Comunicación Social 1° año	1	
Comunicación Social 1° año y Abogacía 1° año	1	
Ciencias Políticas 1° año y Abogacía 1° año	1	
TOTALES	5	1

De los estudiantes de educación superior que cursan 2 carreras de grado son 6 internos, de las unidades académicas de la UNCuyo; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Derecho. Pertenecen al Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, 5 casos y al Complejo Penitenciario n. ° III Almagro 1 caso.

Tabla 5:

Turno de asistencia a la jornada educativa de los estudiantes en los contextos de encierro

Turno clases	EGB1	EGB2	1ºciclo básico	2ºciclo orientado	3º ciclo orientado	Universitario
Mañana	8	9	15	4	4	14
Intermedio		6	4		2	7
Tarde						9
Noche				2	3	
Total	8	15	19	6	9	30

Los turnos de asistencia a la jornada educativa en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer son 4 turnos en la que los internos reciben su escolaridad: mañana, intermedio, tarde y noche. Mientras que en el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe son 3 turnos escolares: mañana, intermedio y tarde. Los estudiantes que cursan primaria, EGB1, cursan en la mañana. EGB 2, primer ciclo básico, cursan en turno mañana e intermedio; segundo ciclo orientado en turno de mañana y noche y tercer ciclo orientado en la mañana, intermedio y noche. Los estudiantes de educación superior cursan sus tutorías en el sector del P.E.U.C.E.; las carreras de grado de las facultades de Ciencias Políticas y Administración Pública, y Abogacía en la mañana, los que cursan Licenciatura en Letras y Licenciatura en Historia en turno intermedio y los que cursan Licenciatura en Trabajo Social en turno tarde.

Tabla 6:

Actividades deportivas o recreativas que realizan los estudiantes en los complejos penitenciarios

Actividades en contextos de encierro	Ajedrez	Fútbol	Educación Física	No realiza actividades
EGB1		4	2	2
EGB2	1	8	6	
1° ciclo básico	1	14	4	
2° ciclo orientado		3	2	1
3° ciclo orientado	1	1	2	5
Carrera de grado universitaria		11	9	10
Porcentajes	3%	47%	29%	21%

Las actividades deportivas o recreativas que realiza los 87 estudiantes en los complejos penitenciarios; están representadas en un 47 % por quienes practican fútbol; 29 % realiza educación física; el 3 % ajedrez y el 21 % de los estudiantes no realizan actividades deportivas o recreativas. Los estudiantes de educación superior registran mayor asiduidad en no realizar actividades deportivas o recreativas.

Tabla 7:

Actividades realizadas por los sujetos de la muestra en los Centros de Capacitación para el Trabajo

Centro de capacitación para el trabajo	EGB 1	EGB 2	1º ciclo básico	2º ciclo orientado	3º ciclo orientado	Carrera de grado universitaria	Porcentajes
alfabetizador			1	1		5	8%
biodanza					1		1%
carpintería	1						1%
cerámica		1				1	2%
colchonería						1	1%
cosmetología						1	1%
electricidad		3	4		2	3	14%
herrería				1		1	2%
huerta		1					1%
imprenta						1	1%
literatura						1	1%
marroquinería						2	2%
mimbrería			1		1	1	4%
música			1		1		2%
pasta de goma						1	1%
peluquería			2			2	5%
plomería			1		2		4%
radio						5	6%
sanidad						1	1%
teatro	1	3	1			1	7%
zapatería	1	1	1				4%
No realizo C.C.T.	5	6	7	4	2	3	31%
Totales	8	15	19	6	9	30	100%

Del total de 87 estudiantes que aceptaron realizar capacitación en los C.C.T. en los complejos penitenciarios; el 31 % de los internos (27 casos) no efectuaron cursos de capacitación para el trabajo. Los 60 internos restantes realizaron capacitación siendo la que mayor porcentaje presento en la muestra, es electricidad con un 14%; siguiendo la de alfabetizador con el 8% (formación de estudiantes avanzados que colaboran con los internos en el programa de alfabetización que no cursan en el sector escuela); con un 7% el curso de teatro; el 6% radio el 5%; peluquería. Y con el mismo porcentaje del 4% plomería, zapatería y mimbrería; con el 2% cerámica, herrería, marroquinería y música; con el 1% biodanza, carpintería, colchonería, cosmetología, huerta, imprenta, literatura, pasta de goma y sanidad.

Tabla 8:

Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de EGB1

Estudiante	Nivel educativo	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.31. B.S.M. ¹	EGB 1	31	Robo agravado con arma de guerra	condenado	4 años y 6 meses	
E.32. B.S.M.	EGB 1	48	Homicidio	condenado	20 años	
E.33. B.S.M.	EGB 1	24	Robo agravado con arma de guerra	procesado		6 meses
E.34. B.S.M.	EGB 1	23	Robo agravado con arma de guerra	condenado	4 años y 6 meses	
E.40. B.S.M.	EGB 1	30	Narcotráfico	procesado		7 meses
E.64.S. F. ²	EGB 1	20	Homicidio	procesado		2 meses
E.71.S. F.	EGB 1	37	Homicidio	condenado	6 años	
E.73.S. F.	EGB 1	39	Robo agravado	condenado	6 años	

De los 8 estudiantes que cursan en los contextos de encierro educación primaria; EGB 1 la edad de estos oscila entre los 20 a 48 años. El delito que mayor frecuencia presenta con 4 casos es robo agravado, seguido de homicidio con 3 casos y 1 caso de narcotráfico. De los 5 internos condenados, el tiempo de la pena de 2 casos es de 4 años y 6 meses, mientras que 2 casos poseen una pena de 6 años y 1 caso presento una condena de 20 años. Los 3 estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena su ingreso a los contextos de encierro abarcan desde 2 meses a 7 meses.

¹ E.31. B.S.M.: Estudiante n. ° 31 complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer

² E.64.S. F.: Estudiante n. ° 64 complejo penitenciario n. ° II San Felipe

Tabla 9:**Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de EGB2**

Estudiante	Nivel educativo	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.39. B.S.M.	EGB 2	27	Robo agravado	procesado		9 meses
E.41. B.S.M.	EGB 2	23	Homicidio	procesado		9 meses
E.45. B.S.M.	EGB 2	24	Robo agravado	condenado	7 años	
E.46. B.S.M.	EGB 2	42	Narcotráfico	procesado		13 meses
E.50. B.S.M.	EGB 2	25	Robo agravado	condenado	6 años y 8 meses	
E.51. B.S.M.	EGB 2	30	Robo agravado	condenado	7 años y 6 meses	
E.63.S. F.	EGB 2	19	Robo agravado con arma blanca	procesado		7 meses
E.65.S. F.	EGB 2	18	Robo agravado y tentativa de homicidio	procesado		1 mes
E.66.S. F.	EGB 2	21	Homicidio simple	procesado		2 meses
E.72.S. F.	EGB 2	37	Robo agravado, en banda	condenado	4 años y 6 meses	
E.79.S. F.	EGB 2	23	Homicidio	condenado	6 años y 4 meses	
E.80.S. F.	EGB 2	29	Robo agravado	condenado	6 años	
E.81.S. F.	EGB 2	20	Robo agravado con arma blanca	procesado		12 meses
E.82.S. F.	EGB 2	21	Robo agravado y tentativa de homicidio	condenado	7 años	
E.86.S. F.	EGB 2	26	Robo agravado	condenado	5 años y 6 meses	

De los 15 estudiantes que cursan en los contextos de encierro educación primaria EGB 2 la edad de los internos presenta valores comprendidos entre los 18 a 42 años. De los 11 casos, el delito que mayor frecuencia presenta es robo agravado, seguido de 3 casos de homicidio y 1 caso de narcotráfico. De los 8 internos condenados, el tiempo de la pena de 2 casos es de 4 años y 6 meses; 1 caso está condenado por 5 años y 6 meses, 3 casos su condena es entre 6 años y 6 años y 8 meses y 3 casos presento una pena entre 7 años y 7 años y 6 meses. Los 7 estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena su ingreso a los contextos de encierro abarcan desde 1 mes a 13 meses.

Tabla 10:**Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de primer ciclo básico**

Estudiante	Nivel educativo	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.35. B.S.M.	1° ciclo básico	26	Homicidio.	condenado	10 años	
E.36. B.S.M.	1° ciclo básico	40	Robo agravado	condenado	4 años	
E.37. B.S.M.	1° ciclo básico	27	Robo agravado	procesado		9 meses
E.38. B.S.M.	1° ciclo básico	26	Homicidio	condenado	5 años y 6 meses	
E.42. B.S.M.	1° ciclo básico	26	Robo agravado	condenado	8 años	
E.43. B.S.M.	1° ciclo básico	33	Homicidio	condenado	11 años y 6 meses	
E.44. B.S.M.	1° ciclo básico	33	Narcotráfico	procesado		10 meses
E.47. B.S.M.	1° ciclo básico	25	Homicidio simple	condenado	10 años	
E.48. B.S.M.	1° ciclo básico	36	Robo agravado	condenado	4 años y 6 meses	
E.49. B.S.M.	1° ciclo básico	26	Homicidio	procesado		13 meses
E.56. B.S.M.	1° ciclo básico	24	Robo agravado,	condenado	5 años	
E.67.S. F.	1° ciclo básico	21	Robo agravado	condenado	6 años y 6 meses	
E.68.S. F.	1° ciclo básico	20	Robo agravado	procesado		2 meses
E.74.S. F.	1° ciclo básico	24	Robo agravado	procesado		9 meses
E.75.S. F.	1° ciclo básico	21	Robo agravado	condenado	3 años y 2 meses	
E.76.S. F.	1° ciclo básico	21	Robo agravado	condenado	7 años y 10 meses	
E.77.S. F.	1° ciclo básico	24	Robo agravado	condenado	2 años y 6 meses	
E.78.S. F.	1° ciclo básico	26	Robo agravado	condenado	3 años	
E.83.S. F.	1° ciclo básico	20	Robo agravado	procesado		11 meses

De los 19 estudiantes que cursan en los contextos de encierro educación secundaria, primer ciclo básico presenta rangos etarios entre los 20 a 40 años, 5 casos presentaron un promedio de edad de 26 años. El delito que mayor frecuencia presenta en 13 internos es robo agravado, seguido de 5 casos de homicidio y 1 caso de narcotráfico. Los 13 sujetos condenados, el tiempo de la pena es de 2 años y 6 meses oscilando hasta los 11 años y 6 meses. Los 6 estudiantes procesados, su ingreso a los complejos penitenciarios abarcan desde los 2 meses a 13 meses.

Tabla 11:

Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de segundo ciclo orientado

Estudiante	Nivel educativo	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.52. B.S.M.	2° ciclo orientado	25	Robo agravado	procesado		6 meses
E.58. B.S.M.	2° ciclo orientado	24	Robo agravado	condenado	6 años	
E.59. B.S.M.	2° ciclo orientado	24	Robo agravado	condenado	5 años	
E.69.S. F.	2° ciclo orientado	40	Privación ilegítima de la libertad	procesado		16 meses
E.70.S. F.	2° ciclo orientado	31	Narcotráfico	condenado	4 años y 4 meses	
E.87.S. F.	2° ciclo orientado	28	Robo agravado poblado en banda, con uso de arma blanca	condenado	7 años y 6 meses	

De los 6 estudiantes que cursan en los contextos de privación de libertad educación secundaria, segundo ciclo orientado presenta rangos etarios entre los 24 a 40 años. El delito que mayor frecuencia presenta con 4 casos es robo agravado; 1 caso de narcotráfico y 1 caso con privación ilegítima de la libertad. Los 4 internos condenados, el tiempo de la pena abarcan desde 4 años y 4 meses hasta los 7 años y 6 meses. Los 2 estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena, sus ingresos a los complejos penitenciarios comprenden entre 6 meses a 16 meses.

Tabla 12:

Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de tercer ciclo orientado

Estudiante	Nivel educativo	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.53. B.S.M.	3° ciclo orientado	56	Narcotráfico	procesado		4 meses
E.54. B.S.M.	3° ciclo orientado	25	Robo agravado	condenado	6 años y 6 meses	
E.55. B.S.M.	3° ciclo orientado	42	Homicidio	condenado	25 años	
E.57. B.S.M.	3° ciclo orientado	32	Narcotráfico	procesado		5 meses
E.60. B.S.M.	3° ciclo orientado	40	Homicidio	condenado	5 años y 8 meses	
E.61. B.S.M.	3° ciclo orientado	29	Robo agravado	condenado	6 años y 6 meses	
E.62. B.S.M.	3° ciclo orientado	55	Homicidio	condenado	25 años	
E.84.S. F.	3° ciclo orientado	20	Homicidio	procesado		11 meses
E.85.S. F.	3° ciclo orientado	20	Portación de arma de guerra y resistencia a la autoridad	procesado		6 meses

De los 9 estudiantes que cursan en los contextos de privación de libertad educación secundaria, tercer ciclo orientado presenta rangos etarios entre los 20 a 56 años. El delito que mayor frecuencia presenta con 4 casos es homicidio; 2 casos con el delito de narcotráfico; 2 casos con robo agravado y 1 casos con portación de arma de guerra y resistencia a la autoridad. Los 5 sujetos condenados, el tiempo de la pena es 1 caso con 5 años y 8 meses, 2 casos con 6 años y 6 meses y 2 casos con 25 años de prisión. Los 4 estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena, sus ingresos a los complejos penitenciarios comprenden desde 4 meses a 11 meses.

Tabla 13:

Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Estudiante	Carrera de grado	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.06.S. F.	2° Comunicación Social	26	Robo agravado	Procesado		3 meses
E.12. B.S.M.	1° Ciencias Políticas y Sociales	28	Homicidio agravado	Condenado	25 años	
E.13. B.S.M.	1° Ciencias Políticas y Sociales	33	Robo agravado	Procesado		2 meses
E.14. B.S.M.	1° Ciencias Políticas y Sociales	61	Narcotráfico	Condenado	4 años y 6 meses	
E.15. B.S.M.	2° Ciencias Políticas y Sociales	34	Homicidio agravado	Procesado		24 meses
E.16. B.S.M.	2° Ciencias Políticas y Sociales	40	Abuso sexual a menor	Condenado	13 años	
E.17. B.S.M.	1° Ciencias Políticas y Sociales	28	Robo agravado	Condenado	7 años y 10 meses	
E.18.S. F.	1° Comunicación Social	33	Robo agravado	Procesado		6 meses
E.22.S. F.	1° Comunicación Social	20	Robo agravado por uso de arma	Condenado	5 años y 6 meses	

De los 9 estudiantes de educación superior que cursan sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° 1 Boulogne Sur Mer las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales presentan edades entre los 20 a 61 años. El delito que mayor frecuencia presenta con 5 casos es robo agravado, seguido de 2 casos con homicidio agravado, 1 caso de abuso sexual a menor y 1 caso de narcotráfico. Los 5 sujetos condenados, el tiempo de la pena oscila entre los 4 años y 6 meses a 25 años de prisión. Los 4 estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena, sus ingresos a los contextos de privación de libertad abarcan desde 2 meses a 24 meses.

Tabla 14:

Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social

Estudiante	Carrera de grado	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.03.S.F.	Trabajo Social	22	Robo agravado, con uso de arma	condenado	5 años	
E.04. A. ³	Trabajo Social	28	Robo agravado	condenado	6 años y 10 meses	
E.07. S.F.	Trabajo Social	29	Robo agravado y desobediencia a la autoridad	procesado		4 meses
E.08. S.F.	Trabajo Social	31	Robo agravado con privación ilegítima de la libertad	procesado		2 meses
E.10. U.P.d.M. ⁴	Trabajo Social	39	Robo agravado	condenado	3 años y 4 meses	
E.11. U.P.d.M.	Trabajo Social	50	Homicidio agravado por el vínculo	condenado	8 años	
E.23. B.S.M.	Trabajo Social	42	Homicidio, en ocasión de robo	condenado	18 años	
E.26.U.P.d. M.	Trabajo Social	38	Narcotráfico	procesado		12 meses

De los 8 estudiantes de educación superior que cursan sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, las carreras de grado Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales presentan un rango etario entre los 22 años a 50 años. El delito que mayor frecuencia presento en 5 casos es robo agravado, 2 casos con homicidio agravado y 1 caso de narcotráfico. Los 5 internos condenados, el tiempo de la pena oscila entre los 3 años y 4 meses a 18 años de prisión. Los 3 estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena, sus ingresos a los contextos de encierro abarcan desde 2 meses a 12 meses.

³ E.04. A.: Estudiante n. ° 04 complejo penitenciario n. ° III Almafuerde

⁴ E.10. U.P.d.M.: Estudiante n. ° 10 Unidad n. ° III Penal de Mujeres

Tabla 15:

Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras

Estudiante	Carrera de grado	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.09. U.P.d.M.	1° Profesorado Historia	34	Corrupción de menores agravada por el vínculo.	procesado		24 meses
E.21. B.S.M.	2° Licenciatura en Letras	41	Abuso sexual	condenado	16 años	
E.25. B.S.M.	1° Licenciatura en Letras	36	Robo agravado con uso de arma	condenado	8 años	
E.27.U.P.d. M.	1° Licenciatura en Letras	41	Facilitación de prostitución	procesado		8 meses
E.28. B.S.M.	1° Licenciatura en Letras	32	Robo agravado	condenado	8 años	
E.29. B.S.M.	1° Licenciatura en Letras	37	Homicidio simple, doblemente agravado	condenado	16 años	
E.30. B.S.M.	1° Profesorado Historia	43	Narcotráfico	procesado		23 meses

De los 7 estudiantes de educación superior que cursan sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras presentan un rango etario entre los 32 años a 43 años. El delito que mayor frecuencia presenta en 2 casos es robo agravado, 1 caso de corrupción de menores agravado por el vínculo, 1 caso con el delito de abuso sexual, 1 casos de facilitación a la prostitución, 1 caso de homicidio simple doblemente agravado y 1 caso de narcotráfico. Los 4 internos condenados, el tiempo de la pena de 2 casos oscila entre los 8 años y 2 casos con 17 años de prisión. Los 3 estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena, sus ingresos a los contextos de privación de libertad abarcan desde 8 meses a 24 meses.

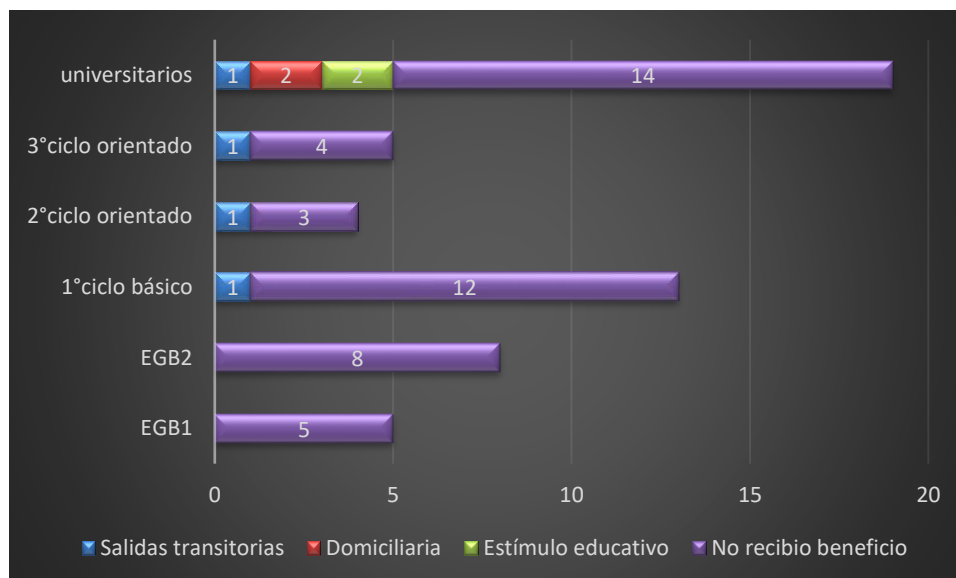
Tabla 16:

Condición legal, delito, tiempo de la pena e ingreso de los estudiantes de los estudiantes que cursan dos carreras de grado

Estudiante	Carrera de grado	Edad	Delito	Condición legal	Tiempo de la pena	Tiempo de ingreso
E.01. B.S.M.	3° Ciencias Políticas y 2° Filosofía	56	Narcotráfico	condenado	12 años	
E.02. B.S.M.	3° Ciencias Políticas y 2° Abogacía	38	Homicidio simple	condenado	12 años	
E.05. A.	3° Trabajo Social y 1° Comunicación Social	28	Robo agravado, con uso de arma de guerra	condenado	9 años	
E.19. B.S.M.	1° Comunicación Social y 1° Abogacía	47	Abuso sexual	condenado	8 años	
E.20. B.S.M.	1° Ciencias Políticas y 1° Abogacía	48	Narcotráfico	procesado		15 meses
E.24. B.S.M.	1° Trabajo Social y 1° Comunicación Social	43	Abuso sexual	condenado	12 años	

De los 6 estudiantes de educación superior que cursan sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer dos carreras de grado de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Abogacía y Filosofía y Letras presentan un rango etario entre los 28 a 56 años. Los delitos de 2 estudiantes es abuso sexual, 2 casos de narcotráfico, 1 caso con homicidio simple y 1 caso con robo agravado. Los 5 internos condenados, el tiempo de la pena oscila entre los 8 y 12 años de prisión. Un estudiante se encuentra en proceso de ejecución de su pena y su ingreso a los contextos de encierro es de 15 meses.

Figura 13: Beneficios legales otorgados a los estudiantes de la muestra por los juzgados provinciales y federales



Respecto a los beneficios obtenidos en los complejos penitenciarios, de 54 casos de estudiantes condenados, 46 internos no han recibido beneficios dentro de los contextos de encierro representando el 85% total de la muestra.

Recibió el beneficio de salidas transitorias⁵ 4 estudiantes; 3 casos de educación secundaria representando el 5% y 1 caso de educación superior representando el 1%. Los estudiantes de educación superior 2 casos recibieron el beneficio de la prisión domiciliaria⁶ representando el 4% y 2 estudiantes que representa el 4% han recibido el estímulo educativo.⁷

⁵ Ley n.º 24660, artículo 16; salidas transitorias

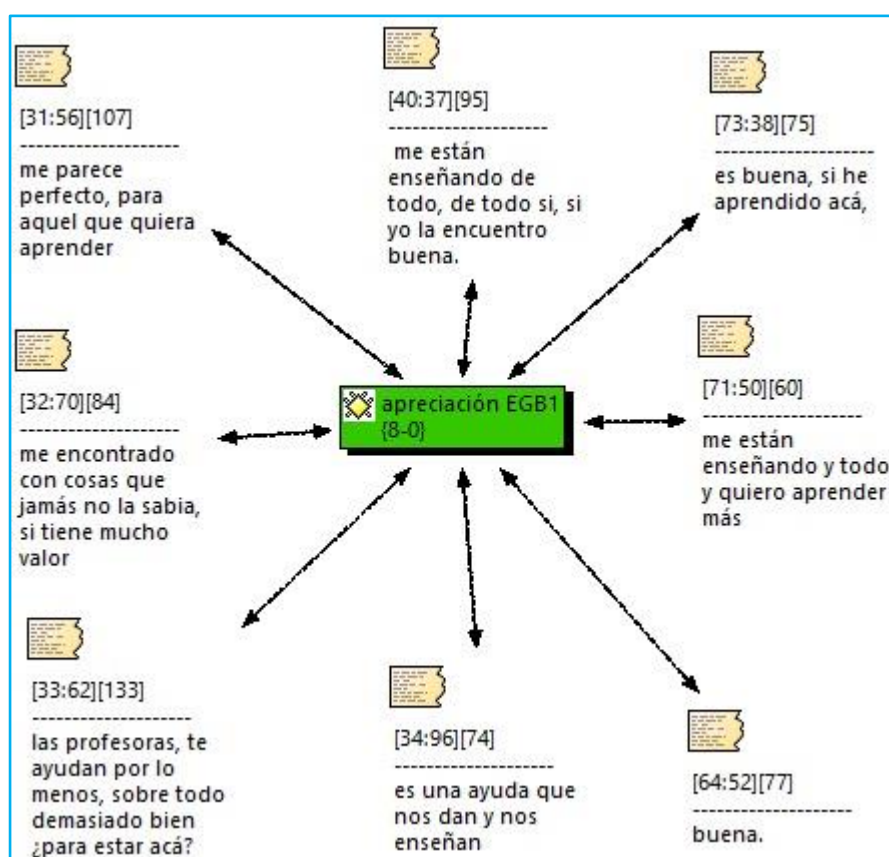
⁶ Ley n.º 24660, artículo 32; prisión domiciliaria

⁷ Ley n.º 26695, artículo 140; estímulo educativo

5.3. CATEGORÍA ANALÍTICA: EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

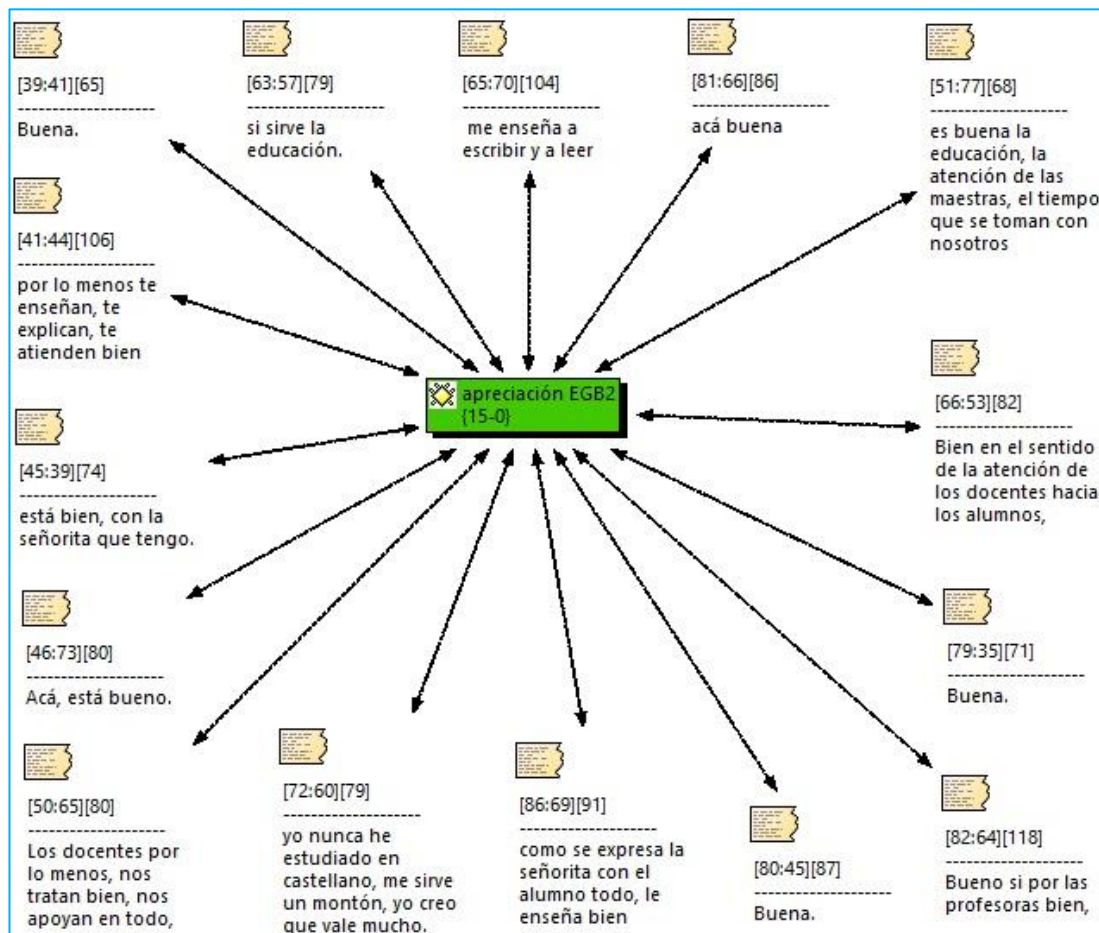
5.3.1. Apreciación y evaluación de la educación recibida en los contextos de encierro de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior

Figura 14: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación primaria: EGB 1



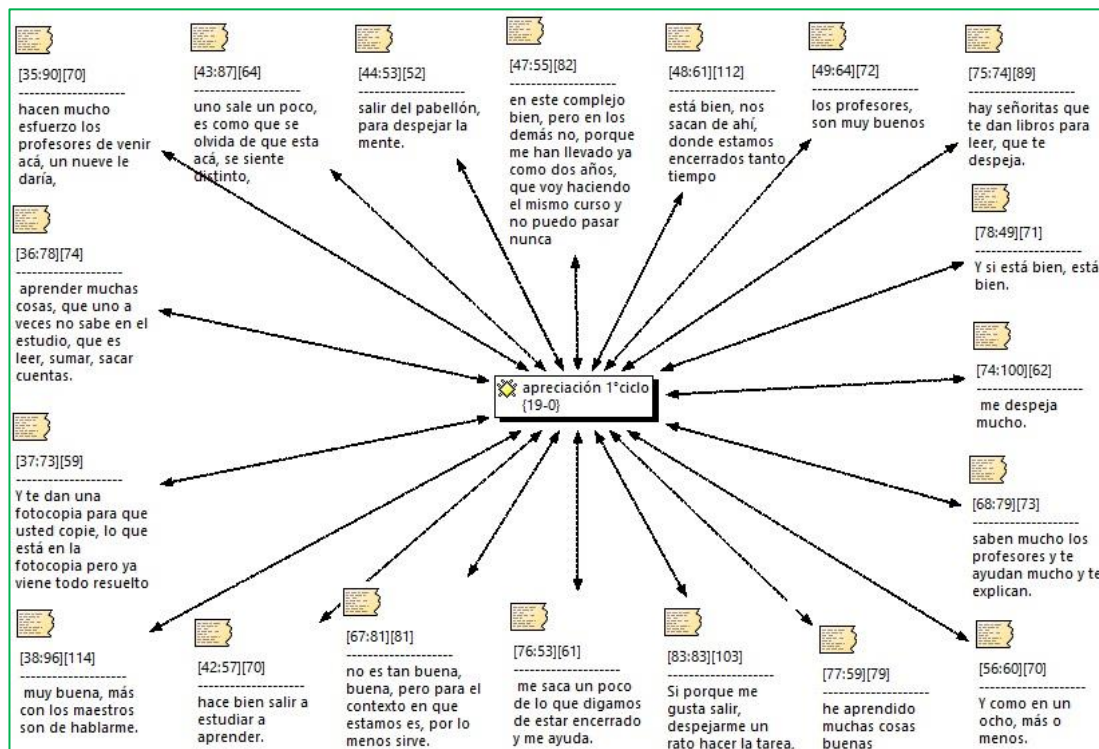
De los estudiantes que cursan educación primaria 8 casos de EGB1; 2 casos significan que la educación que reciben es buena. Mientras que 3 casos argumentan que aprecian la educación porque aprenden y les enseñan. Así mismo 1 caso reconoce el valor de la educación por los aprendizajes que está adquiriendo; y 1 caso califica el desempeño de las docentes positivamente; porque los ayudan en sus aprendizajes.

Figura 15: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación primaria: EGB 2



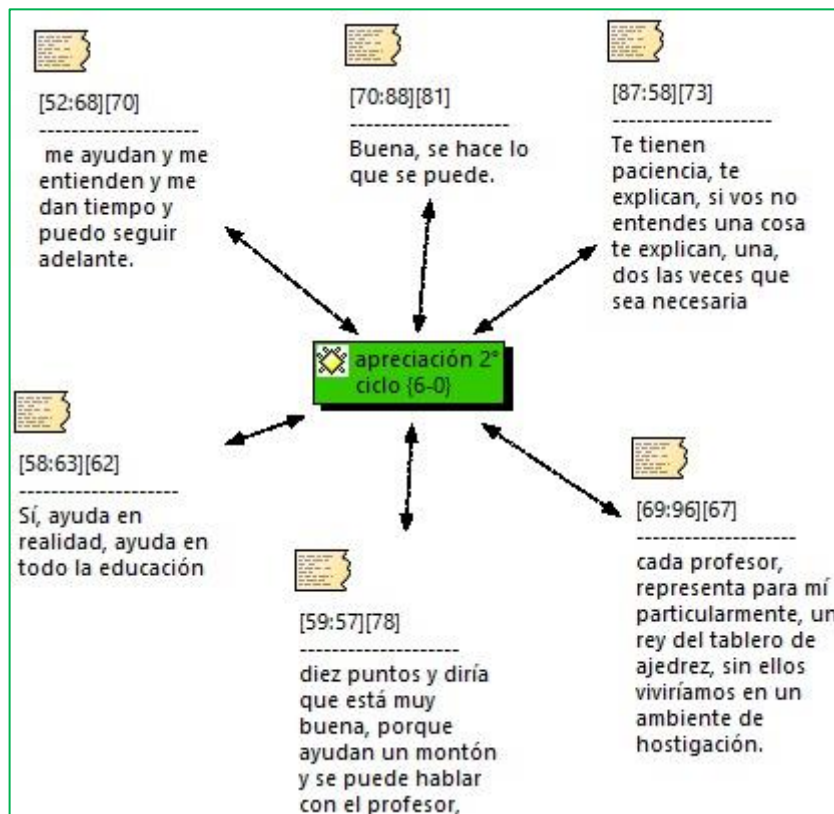
De los 15 estudiantes de educación primaria que cursan EGB 2; 6 casos significan a la educación que reciben como buena; 3 casos le asignan un valor positivo porque sirve y aprenden. Mientras que 6 estudiantes consideran que el desempeño de los docentes es positivo porque les enseñan, los atienden, los apoyan en sus aprendizajes y los tratan con respeto.

Figura 16: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico



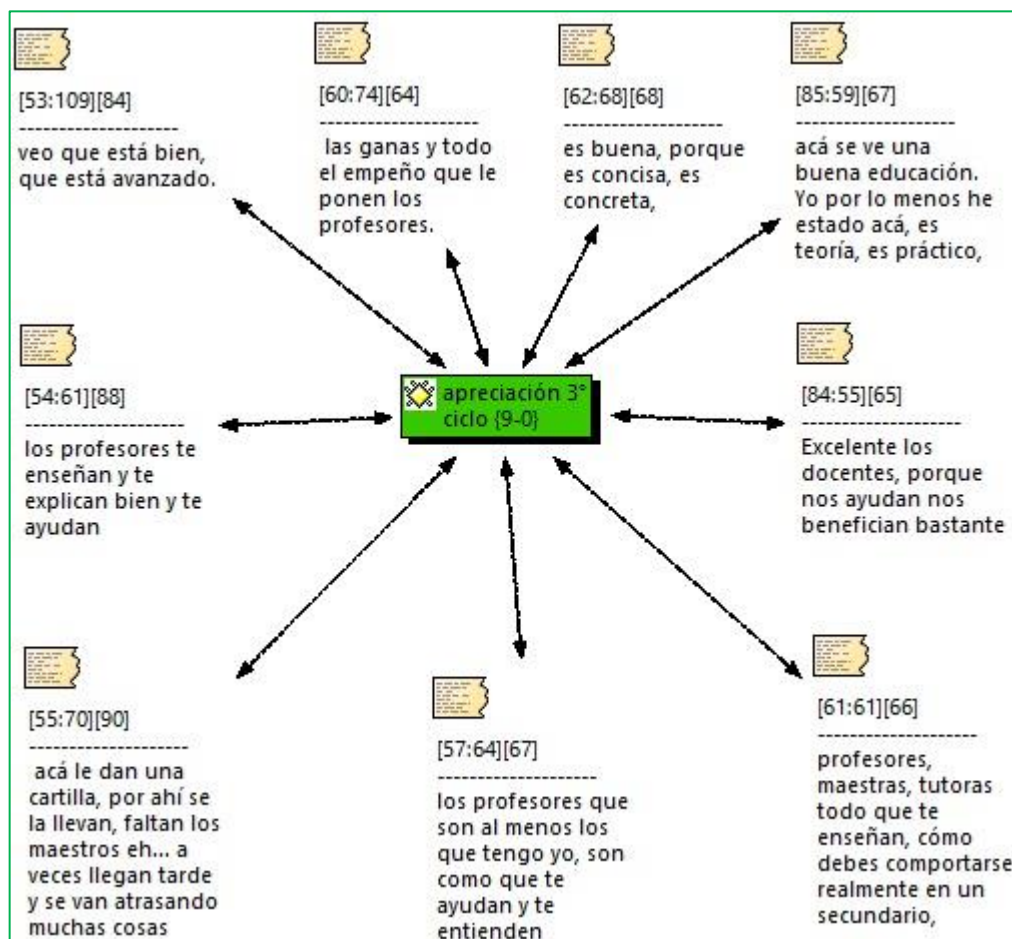
De los 19 estudiantes de educación secundaria que cursan el primer ciclo básico; 8 casos aprecian la educación que reciben positivamente porque les permite salir del encierro, despejar la mente de los pabellones donde residen. Mientras que 6 casos significan a la educación como buena, sosteniendo que les sirve y les permite aprender; 1 caso argumentó que no sirve la educación que reciben porque le dan una cartilla donde las ejercitaciones y contenidos están resueltos. Así mismo consideran que los profesores son muy buenos porque los educan, explican y les brindan ayuda en sus aprendizajes.

Figura 17: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación secundaria: segundo ciclo orientado



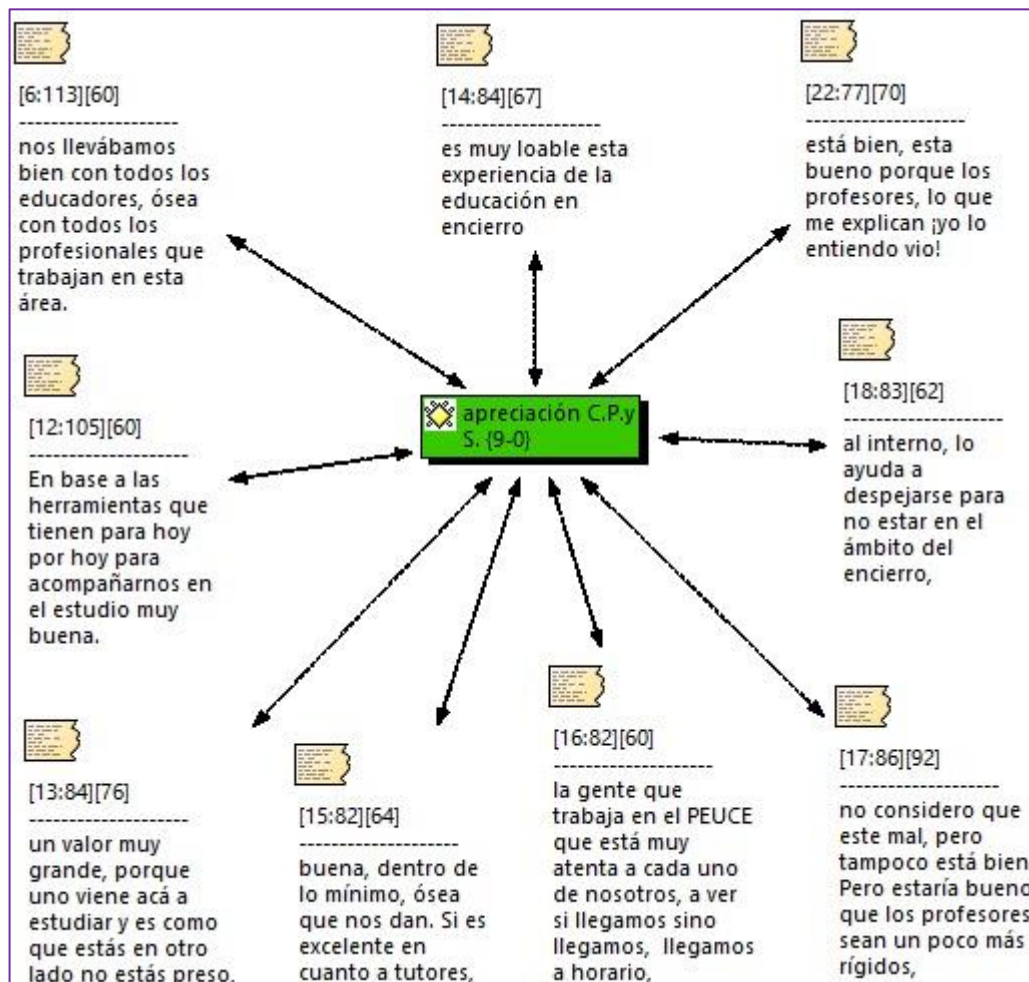
De los 6 estudiantes de educación secundaria que cursan el segundo ciclo orientado; 3 casos consideran a la educación que reciben como buena y muy buena y los ayuda en sus aprendizajes. Argumentan 2 estudiantes que los profesores enseñan, son comprensivos y los ayudan en sus aprendizajes y 1 caso explicito una alta valoración a los docentes representándolo como el rey en un tablero de ajedrez que si no fuera por ellos vivirían constantemente en un ambiente hostil.

Figura 18: Evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación secundaria: tercer ciclo orientado



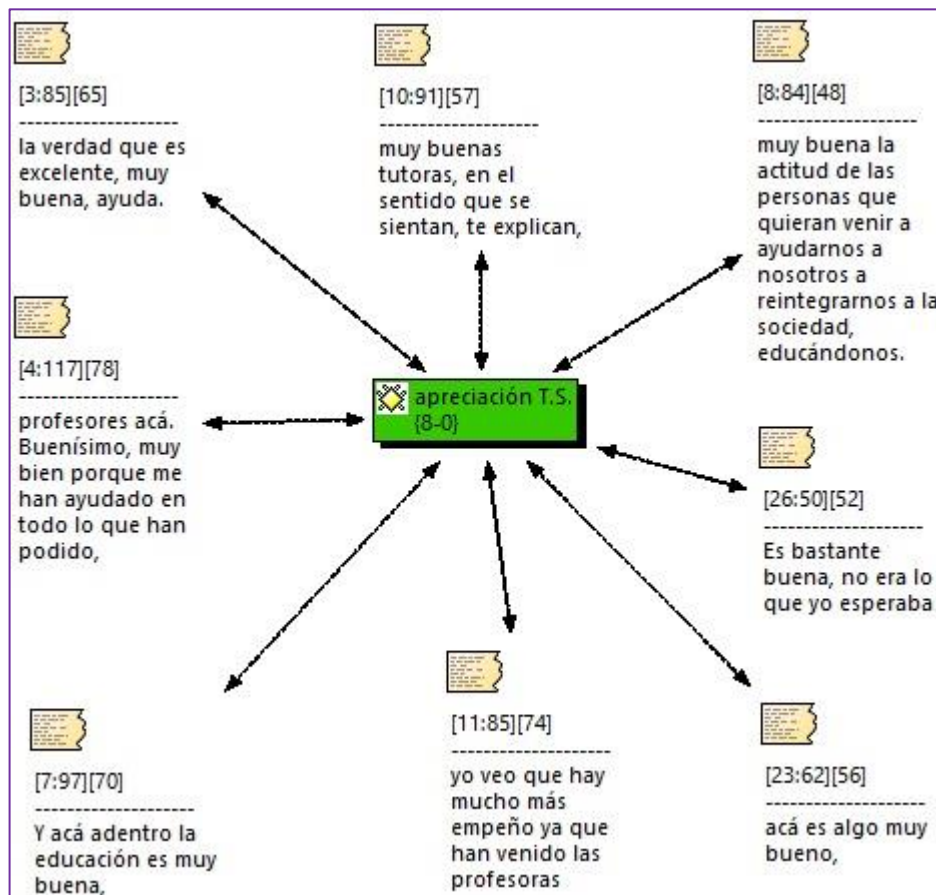
De los 9 estudiantes de educación secundaria que cursa el tercer ciclo orientado, 3 caso señalan que la educación que reciben en los contextos de encierro como buena y concreta. Mientras que 5 estudiantes evalúan a los profesores como excelentes, porque les enseñan, explican, ayudan y comprenden las dificultades que tienen los estudiantes en los contextos de encierro. Y 1 caso señalo que la ausencia o tardanzas de los profesores lo perjudica en la finalización de su educación secundaria.

Figura 19: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



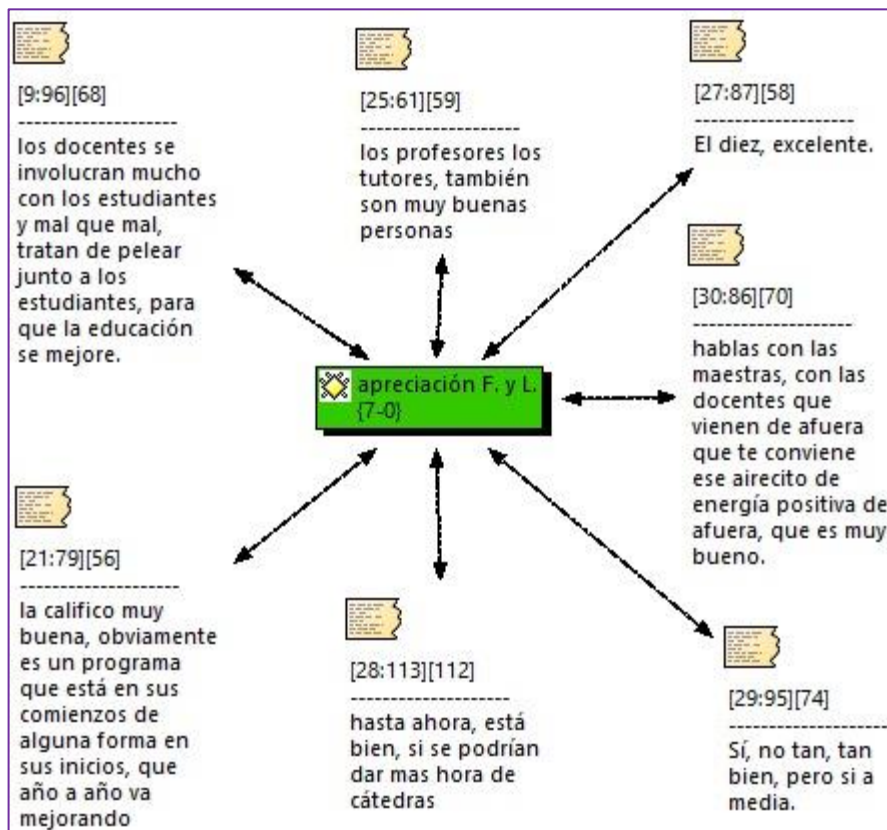
De los 9 estudiantes de educación superior de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 2 casos significan a la educación universitaria en los contextos de encierro como muy buena y meritoria; 2 casos consideran que la educación les ayuda para salir de los pabellones y despejarse del encierro. Y 6 casos reconocen que el personal del P.E.U.C.E., docentes y tutores los tratan con respeto, explican, enseñan y se ocupan para que los internos asistan a las tutorías.

Figura 20: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social



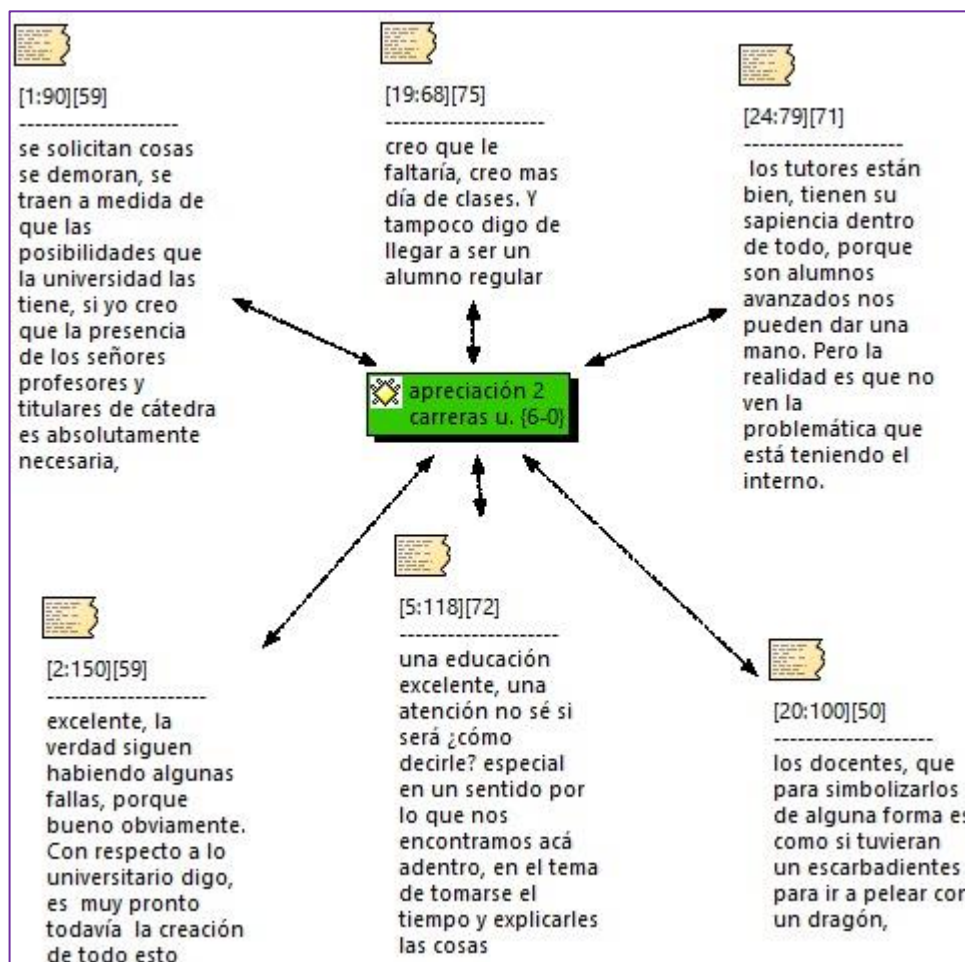
De los 8 estudiantes de educación superior de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la carrera de grado Licenciatura en Trabajo Social; 4 casos refieren que la educación que reciben como excelente y muy buena permitiéndoles avanzar en sus aprendizajes. Mientras que 4 casos perciben positivamente a los tutores y profesores porque ponen empeño para que los estudiantes avancen en sus estudios y logren en el futuro reintegrarse socialmente.

Figura 21: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras



De los 7 estudiantes de educación superior de la facultad de Filosofía y Letras, 2 casos significan a la educación que reciben como excelente y muy buena; mientras que 2 casos aprecian que los contenidos que reciben están medianamente bien y que necesitarían más horas cátedras. Así mismo 3 casos sostienen que los tutores y profesores ponen mucho empeño, voluntad para dictarles clases en los contextos de encierro; reconocen que se involucran y pelean junto a los estudiantes para que la educación universitaria mejore.

Figura 22: Evaluación de la educación recibida de los estudiantes de educación superior que cursan dos carreras de grado



De los 6 estudiantes de educación superior que cursan dos carreras de grado de las facultades de Ciencias Políticas y Sociales, Derecho y Filosofía y Letras; 2 casos significan a la educación que reciben como excelente. Así mismo 2 casos califican positivamente la lucha de los profesores y tutores representándolos “como si tuvieran un escarbadientes para pelear con un dragón” en vista que la educación en los contextos de privación de libertad sea óptima para los estudiantes y 1 caso solicita más días de clases, presencia y concurrencia de los profesores considerando que es indispensable la presencia de ellos para el dictado de los contenidos de las materias.

5.3.2. Trayectorias educativas de los estudiantes en contextos de encierro

Tabla 17:

Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación primaria: EGB 1 y EGB 2 en los complejos penitenciarios

EGB 1 y EGB2 en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Complejos penitenciarios donde realizo su escolaridad	Educación realizada en contextos de encierro
E. 31. EGB 1 B. S. M.	31	6° grado	Boulogne Sur Mer	EGB 1
E.32.EGB 1 B. S. M.	48	2° grado	Boulogne Sur Mer	EGB 1
E.33.EGB 1 B. S. M.	24	6° grado	Boulogne Sur Mer	EGB 1
E.34.EGB 1 B. S. M.	23	5° grado	Boulogne Sur Mer	EGB 1
E.40.EGB 1 B. S. M.	30	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	EGB 1
E.64. EGB 1 S. F. joven adulto ⁸	20	5° grado	San Felipe	EGB 1
E.71. EGB 1 S. F. adulto ⁹	37	No se escolarizo	San Felipe	EGB 1
E.73. EGB 1 S. F. adulto	39	No se escolarizo	San Felipe	EGB 1
E.39. EGB 2 B. S. M.	27	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.41. EGB 2 B. S. M.	23	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.45. EGB 2 B. S. M.	24	5° grado	Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.46. EGB 2 B. S. M.	42	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.50. EGB 2 B. S. M.	25	4° grado	Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.51. EGB 2 B. S. M.	30	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.63. EGB 2 S. F. joven adulto	19	Primaria completa	San Felipe	EGB 2
E.65. EGB 2 S. F. joven adulto	18	Primaria completa	San Felipe	EGB 2
E.66. EGB 2 S. F. joven adulto	21	Primaria completa	San Felipe	EGB 2
E.72. EGB 2 S. F. joven adulto	20	Primaria completa	San Felipe	EGB 2
E.79. EGB 2 S. F. joven adulto	21	Primaria completa	San Felipe	EGB 2
E.80. EGB 2 S. F. adulto	37	Primaria completa	San Felipe	EGB 2
E.81. EGB 2 S. F. adulto	23	5° grado	San Felipe	EGB 2
E.82. EGB 2 S. F. adulto	29	Primaria completa	San Felipe	EGB 2
E.86. EGB 2 S. F. adulto	26	Primaria completa	San Felipe	EGB 2

De los 23 estudiantes de educación primaria; 8 casos de EGB 1 y 15 casos que se encuentran cursando EGB 2 continúan sus estudios en contextos de encierro. Los estudiantes que completaron su educación primaria fuera del encierro y están cursando nuevamente el nivel primario; remite a que los internos no acreditaron las constancias de finalización de sus estudios en los complejos penitenciarios.

⁸ E.64. EGB 1 S. F. joven adulto: Estudiante n. ° 64, EGB 1 complejo penitenciario San Felipe sector joven adulto

⁹ E.71. EGB 1 S. F. adulto: Estudiante n. ° 72, EGB 1 complejo penitenciario San Felipe sector adulto

Tabla 18:

Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación secundaria; primer ciclo básico en los complejos penitenciarios

Primer ciclo básico en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Complejos penitenciarios donde realizo su escolaridad	Educación realizada en contextos de encierro
E.36. B. S. M.	40 años	6° grado	Almafuerte y Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.38. B. S. M.	26 años	4° grado	Almafuerte y Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.42. B. S. M.	26 años	6° grado	Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.43. B. S. M.	33 años	6° grado	San Felipe, Penal de San Rafael y Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.47. B. S. M.	25 años	6° grado	Almafuerte y Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.56. B. S. M.	24 años	6° grado	San Felipe y Boulogne Sur Mer	EGB 2
E.74. S. F. sector adulto	24 años	4° grado	San Felipe	EGB 2
E.75. S. F. sector joven adulto	21 años	5° grado	San Felipe	EGB 2
E.77. S. F. sector adulto	24 años	4° grado	Almafuerte y San Felipe	EGB 2
E.78. S. F. sector adulto	26 años	6° grado	Almafuerte y San Felipe	EGB 2
E.83. S. F. sector joven adulto	20 años	6° grado	San Felipe	EGB 2

De los 19 estudiantes de primer ciclo básico; que están realizando su educación secundaria; 11 internos que habían cursado fuera de los contextos de encierro entre 4. ° y 6. ° grado comenzaron su escolaridad en los contextos de encierro completando su educación primaria.

Tabla 19:

Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación secundaria; segundo y tercer ciclo orientado en los complejos penitenciarios

Segundo y tercer ciclo orientado en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Complejos penitenciarios donde realizo su escolaridad	Educación realizada en contextos de encierro
E. 52. 2° ciclo B. S. M.	25 años	Primaria completa	San Felipe y Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico
E.58. 2° ciclo B. S. M.	24 años	Primaria completa	Almafuerte y Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico
E.59. 2° ciclo B. S. M.	24 años	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico
E.69. 2° ciclo S. F. sector adulto	40 años	Primaria completa	San Felipe	1° ciclo básico
E.70. 2° ciclo S. F. sector adulto	31 años	Primaria completa	San Felipe	1° ciclo básico
E.87. 2° ciclo S. F. sector adulto	28 años	Primaria completa	San Felipe	1° ciclo básico
E.53. 3° ciclo B. S. M.	56 años	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico y 2° ciclo orientado
E.54. 3° ciclo B. S. M.	25 años	Primaria completa	San Felipe y Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico y 2° ciclo orientado
E.55. 3° ciclo B. S. M.	42 años	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico y 2° ciclo orientado
E.57. 3° ciclo B. S. M.	32 años	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico y 2° ciclo orientado
E.60. 3° ciclo B. S. M.	40 años	Primaria completa	Almafuerte y Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico y 2° ciclo orientado
E.61. 3° ciclo B. S. M.	29 años	Primaria completa	San Felipe y Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico y 2° ciclo orientado
E.62. 3° ciclo B. S. M.	55 años	Primaria completa	Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico y 2° ciclo orientado
E.84. 3° ciclo S. F. sector joven adulto	20 años	3° año de polimodal	San Felipe	3° ciclo orientado
E.85. 3° ciclo S. F. sector joven adulto	20 años	3° año de polimodal	San Felipe	3° ciclo orientado

De los 6 estudiantes de educación secundaria; que cursan el segundo ciclo orientado comenzaron en contextos de encierro el primer ciclo básico, teniendo aprobada su educación primaria. Los 9 estudiantes que cursan su educación secundaria, tercer ciclo orientado; 7 casos realizaron, primer ciclo básico y segundo ciclo orientado y 2 estudiantes están finalizando su educación secundaria en contextos de encierro.

Tabla 20:

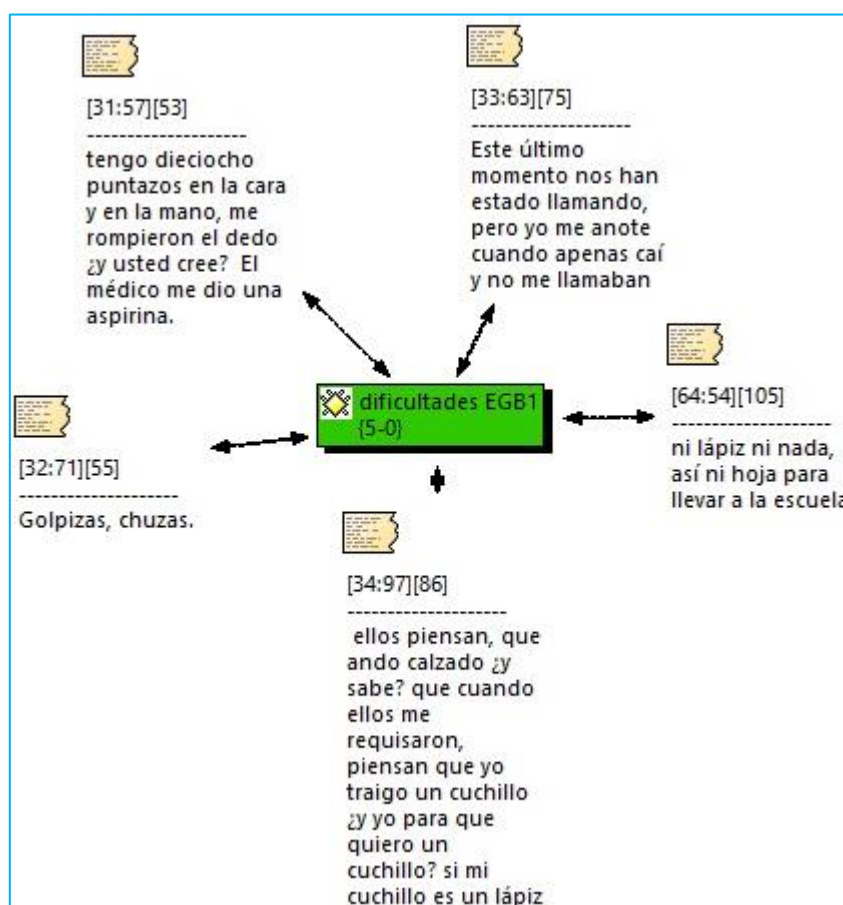
Escolaridades realizadas en contextos de privación de libertad de los estudiantes que cursan educación superior en los complejos penitenciarios

Carrera de grado en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Complejos penitenciarios donde realizo su escolaridad	Educación realizada en contextos de encierro
E.02. B.S.M. 3° Ciencias Políticas y Administración Pública y 2° Abogacía	38 años	1° ciclo polimodal	Boulogne Sur Mer	2 y 3° ciclo orientado
E.06. S. F. 2° Comunicación Social	26 años	Primaria completa	Boulogne Sur Mer y San Felipe	1° ciclo básico, 2° y 3° ciclo orientado
E.13. S. F. 1° Ciencias Políticas y Administración Pública	33 años	Primaria completa	Boulogne Sur Mer. San Felipe	1° ciclo básico, 2° y 3° ciclo orientado
E.16. B.S.M. 2° Ciencias Políticas y Administración Pública	40 años	2° ciclo polimodal	Almafuerte	3° ciclo orientado
E.17. B.S.M. 1° Ciencias Políticas y Administración Pública	28 años	1° ciclo polimodal	San Felipe y Almafuerte	2° y 3° ciclo orientado
E.18. S. F. 1° Comunicación Social	33 años	1° ciclo polimodal	Almafuerte y Boulogne Sur Mer	2° y 3° ciclo orientado
E.22. S. F. 1° Comunicación Social	20 años	2° ciclo polimodal	San Felipe	3° ciclo orientado
E.03. S. F. 1° Trabajo Social	22 años	2° ciclo polimodal	San Felipe	3° ciclo orientado
E.04. A. 1° Trabajo Social	28 años	1° ciclo polimodal	San Felipe. Almafuerte	2° y 3° ciclo orientado
E.07. S. F. 1° Trabajo Social	29 años	1° ciclo polimodal	Boulogne Sur Mer. San Felipe	2° y 3° ciclo orientado
E.08. S. F. 1° Trabajo Social	31 años	2° ciclo polimodal	Almafuerte	3° ciclo orientado
E.11. U.P.d.M. 1° Trabajo Social	50 años	2° ciclo polimodal	Unidad Penal de Mujeres	Plan FinEs
E.26. U.P.d.M. 1° Trabajo Social	38 años	2° ciclo polimodal	Unidad Penal de Mujeres	Plan FinEs
E.09. U.P.d.M. 1° Profesorado de Historia	34 años	2° ciclo polimodal	Unidad Penal de Mujeres	Plan FinEs
E.25. B.S.M. 1° Licenciatura en Letras	36 años	Primaria completa	Almafuerte. San Felipe y Boulogne Sur Mer.	1° ciclo básico, 2° y 3° ciclo orientado
E.28. B.S.M. 1° Licenciatura en Letras	32 años	Primaria completa	Almafuerte y Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico, 2° y 3° ciclo orientado
E.29. B.S.M. 1° Licenciatura en Letras	37 años	Primaria completa	Almafuerte. San Felipe. Boulogne Sur Mer	1° ciclo básico, 2° y 3° ciclo orientado

De los 30 estudiantes de educación superior; 17 casos realizaron estudios en contextos de encierro, 5 estudiantes con educación primaria finalizaron su educación secundaria en los complejos penitenciarios y actualmente comenzaron su carrera de grado; 3 estudiantes a través del Plan FinEs accedieron a sus estudios universitarios; 5 casos completaron sus estudios secundarios realizando segundo y tercer ciclo orientado y 4 casos finalizaron su escolaridad secundaria completando el tercer ciclo orientado en los complejos penitenciarios provinciales.

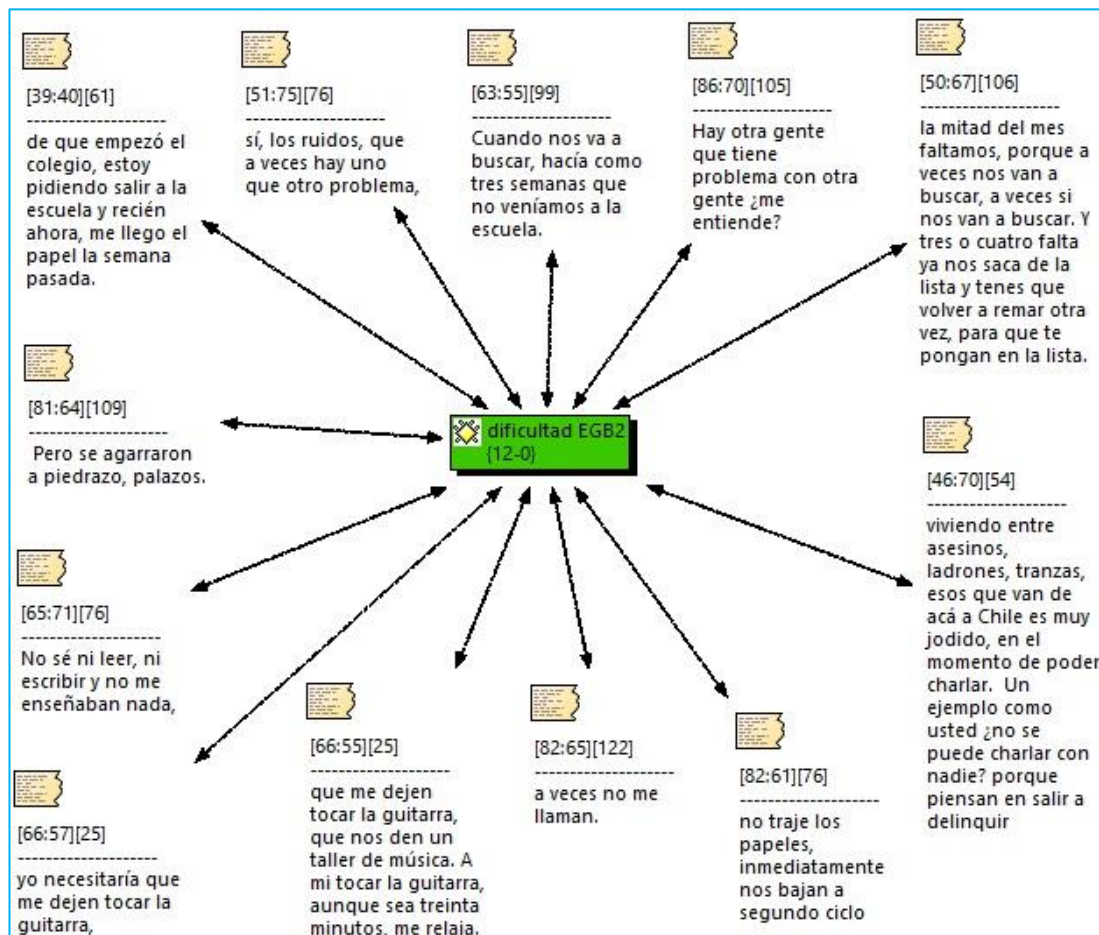
5.3.3 Factores que dificultan a los estudiantes realizar su escolaridad/ carrera de grado en contextos de encierro

Figura 23: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación primaria: EGB 1



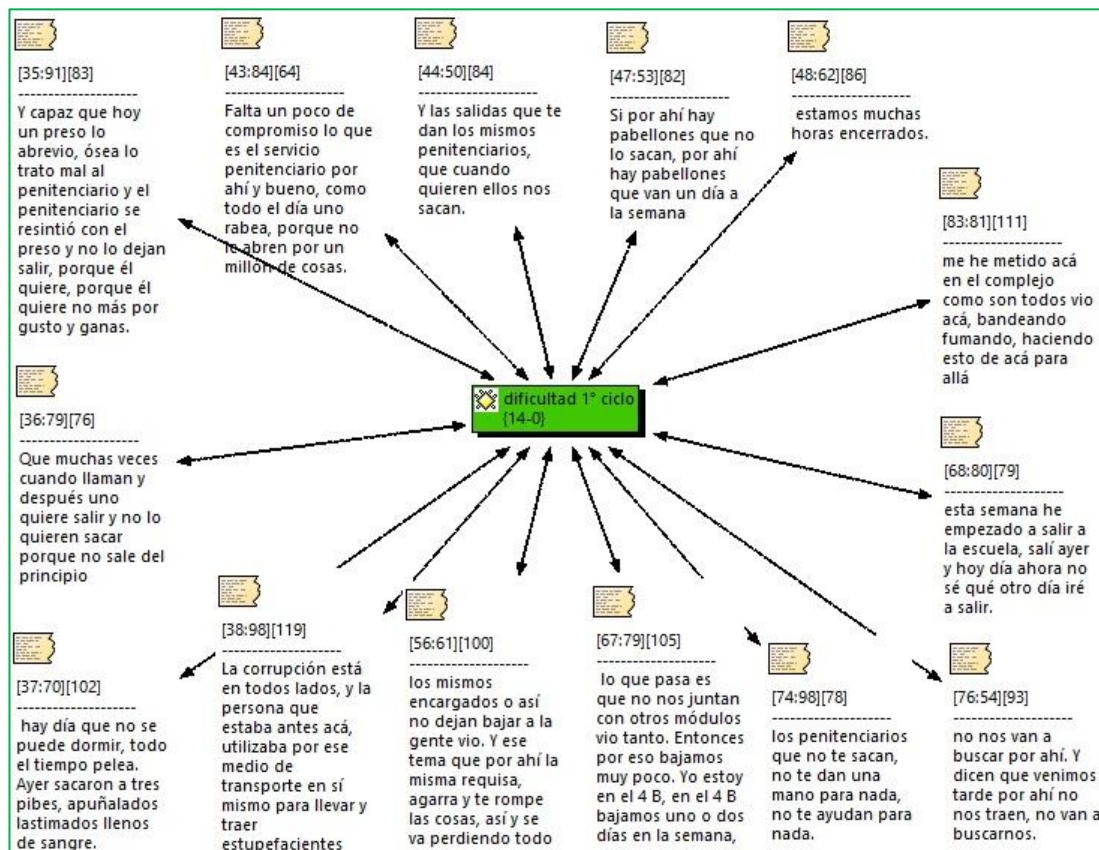
De los 8 estudiantes de EGB 1, 5 casos argumentaron los factores que les dificultan realizar sus escolarizaciones; 2 casos refieren a la cotidianidad de la convivencia en los pabellones: golpizas, peleas y lesiones entre los internos. Mientras que 1 caso refiere como problemática, la falta de material escolar y 2 casos argumentan que el personal del servicio penitenciario no los va a buscar a los pabellones donde están alojados para asistir a la escuela y otro problema refieren a la requisa que realizan los agentes penitenciarios.

Figura 24: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación primaria: EGB 2



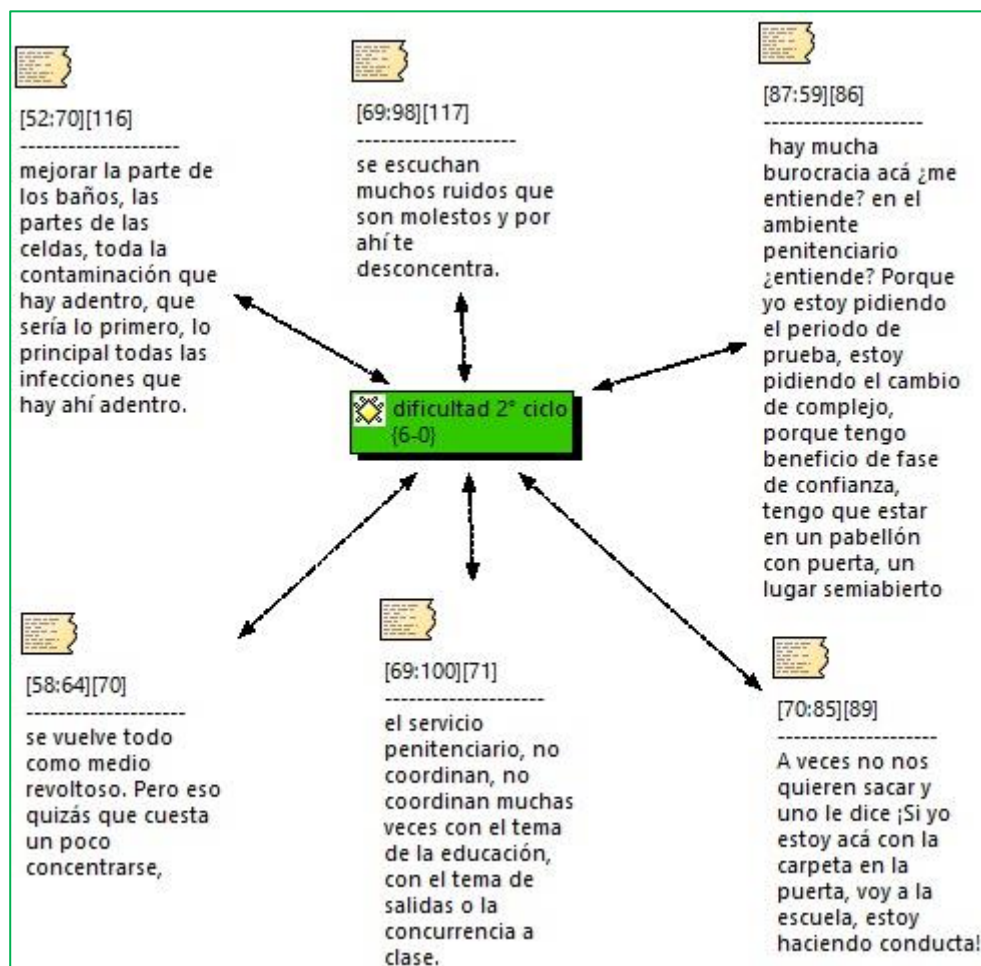
De los 15 estudiantes de EGB 2, 11 casos señalaron las dificultades que tienen para realizar su escolarización; de los cuales 4 casos argumentan que el personal del servicio penitenciario no los va a buscar a los pabellones donde están alojados los internos para asistir a la escuela. 4 internos refieren a la cotidianidad de la convivencia en los contextos de encierro como por ejemplo ruidos, peleas y discusiones. Otra dificultad expresada por 2 casos es referida a la administración del sector educación que al no poseer los certificados de finalización de educación primaria los asignan nuevamente a EGB 2 (5 ° grado). Así mismo 1 caso expresa la falta de curso talleres y que los docentes no les enseñan.

Figura 25: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico



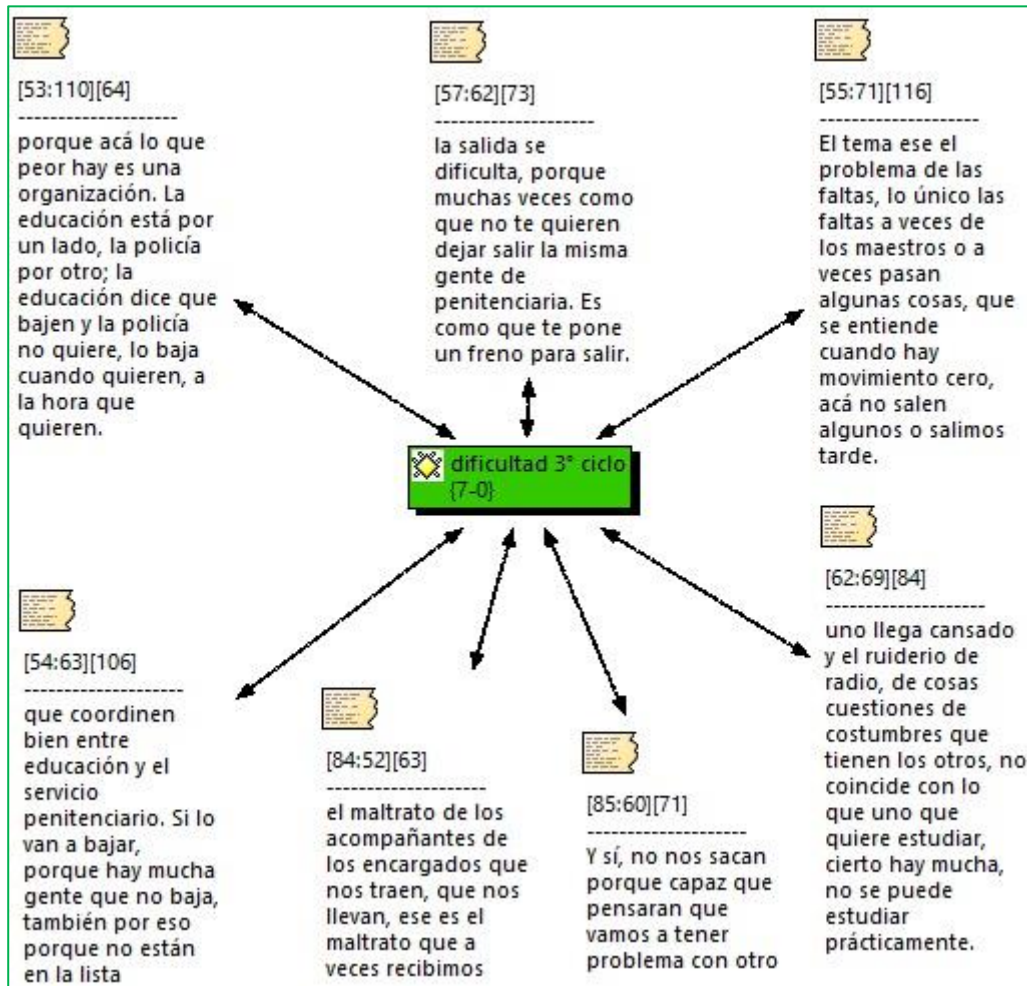
De los 19 estudiantes de primer ciclo básico, expresaron sus dificultades para realizar sus estudios 14 casos; argumentaron 10 casos la coordinación entre el sector de educación y el personal del servicio penitenciario que no los buscan y no los juntan con los internos de otros pabellones para asistir a la escuela. 4 internos refieren como problemática la cotidianidad de la convivencia en los pabellones como, por ejemplo, robos, ruidos, peleas, lesiones y droga siendo un obstáculo para realizar sus escolaridades.

Figura 26: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación secundaria: segundo ciclo orientado



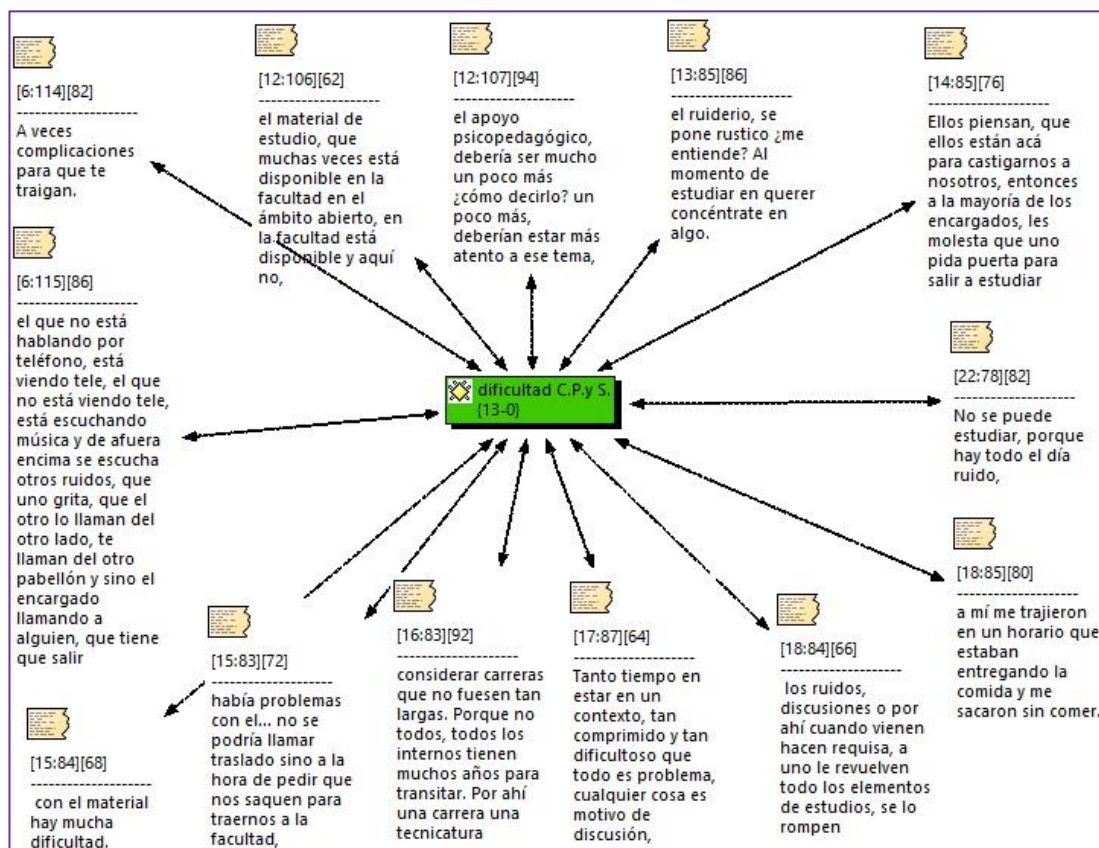
De los 6 estudiantes que cursan el segundo ciclo orientado indican las dificultades para realizar sus estudios. 2 casos señalan la falta de coordinación entre el sector de educación y el servicio penitenciario que no los buscan y no los juntan con los otros pabellones para asistir a la escuela. 2 casos argumentan que las peleas, ruidos y música en los pabellones no les permiten concentrarse para estudiar. 1 caso señala las fallas en la infraestructura de los complejos penitenciarios por ejemplo los baños y la contaminación en los pabellones y 1 caso refiere al incumplimiento del traslado a un pabellón semiabierto ya que se le otorgo el beneficio legal del periodo de prueba.

Figura 27: Factores que dificultan realizar sus escolaridades, estudiantes de educación secundaria: tercer ciclo orientado



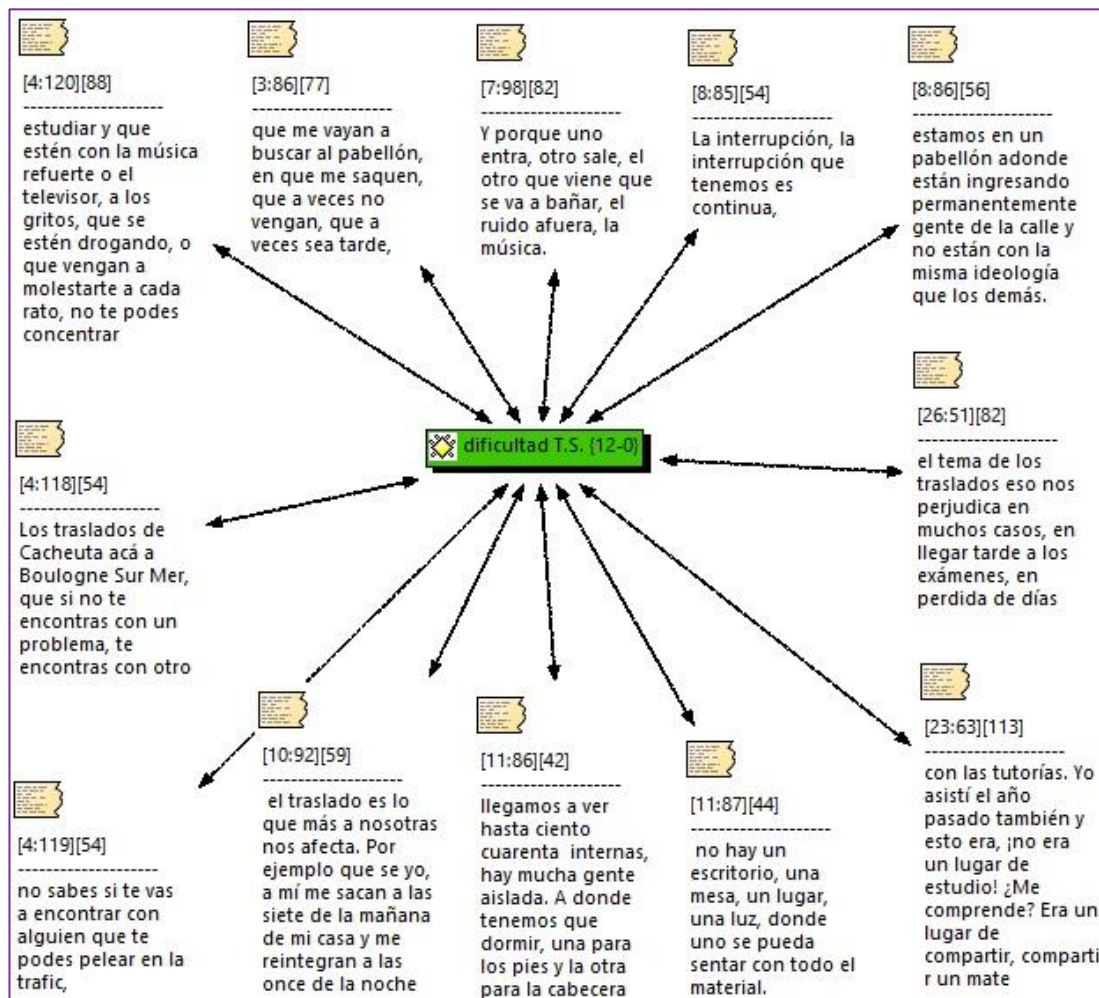
De los 9 estudiantes que cursan el tercer ciclo orientado, 7 caso expresaron sus dificultades para realizar sus escolarizaciones; argumentando 5 casos la falta de coordinación entre el sector de educación y el servicio penitenciario que reciben por parte de los agentes penitenciarios agravios; otras de las dificultades es que no están inscriptos en la lista de educación, no los llaman o se tardan en ir a buscarlos a los pabellones para trasladarlos a la escuela. Señala 1 caso las dificultades en la cotidianidad de la convivencia en los sectores de alojamiento que no le permite concentrarse en sus estudios y 1 caso indica como dificultad la ausencia de los docentes, y cuando hay requisa se suspenden todas las actividades escolares en los contextos de encierro.

Figura 28: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



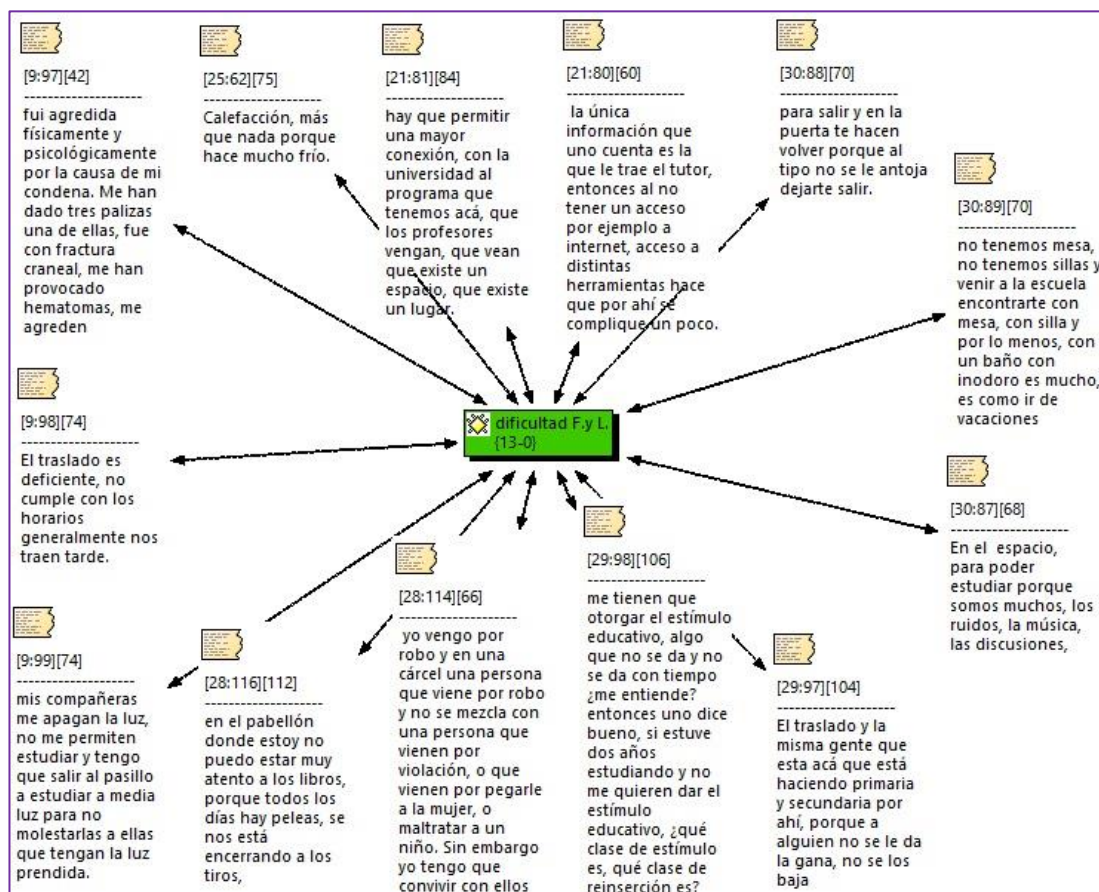
De los 9 estudiantes que realizan su carrera de grado en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales expresaron las dificultades que tienen para realizar sus tutorías. Las mismas remiten con 4 casos a la cotidianidad en la convivencia entre los internos en los pabellones por ejemplo ruidos y discusiones. 2 casos expresan que no los trasladan a realizar las tutorías al complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. 2 casos indican la falta de material bibliográfico para poder preparar las asignaturas de la carrera que están cursando. Y 1 caso señalo que necesitan apoyo psicopedagógico y carreras técnicas.

Figura 29: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social



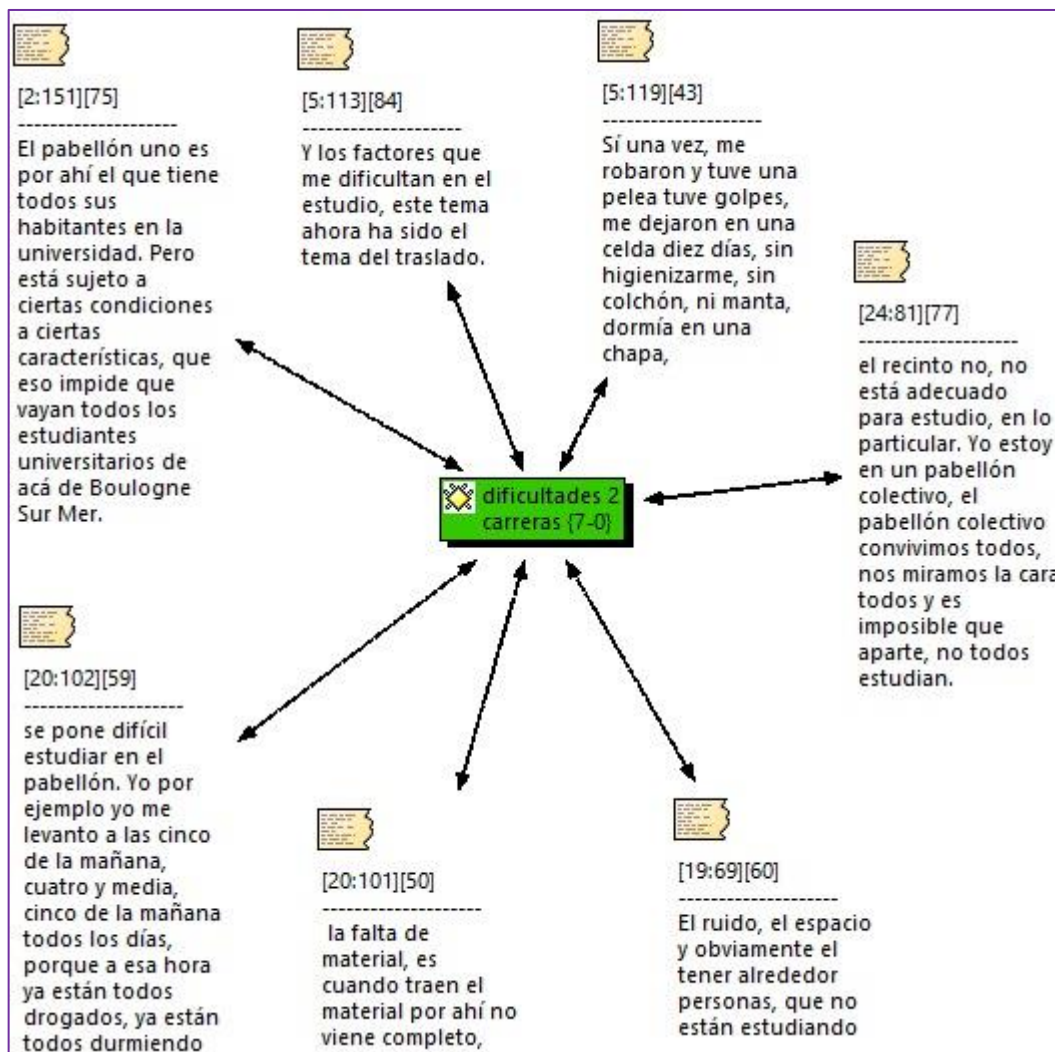
De los 8 estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social expresaron sus dificultades para realizar su carrera de grado. Argumentan 4 casos el traslado, que no los traen a horario, o no los sacan de los pabellones para realizar sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Por su parte 4 casos indican la cotidianidad de la convivencia en los sectores de alojamiento como dificultad para concentrarse y estudiar por ejemplo sobrepoblación, ruidos, música, drogas y falta de mobiliario, mesa y sillas.

Figura 30: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras



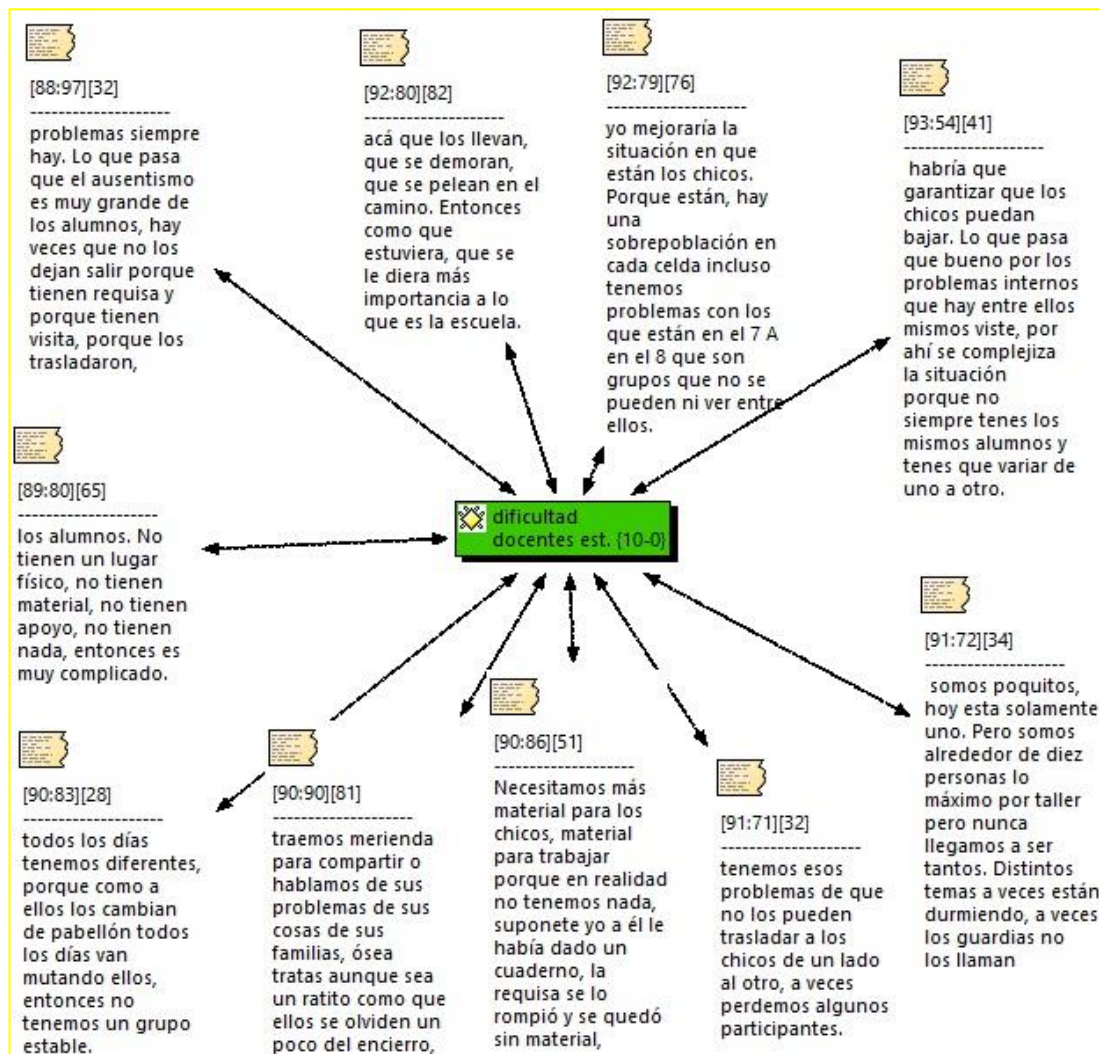
De los 7 estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, 6 expresaron sus dificultades para llevar a cabo la carrera de grado que realizan. Indican 2 casos los traslados para realizar las tutorías al complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer señalando que son deficientes, los traen tarde, sin comer y los mantienen encerrados muchas horas dentro de los móviles; Mientras que 2 casos argumentan la falta de coordinación entre la división de educación con la división interna de penitenciaría que no los sacan a las tutorías y la requisa les rompen los elementos de estudio. En tanto que 2 casos argumentan que la cotidianidad de la convivencia en los pabellones como por ejemplo ruidos, música, discusiones, peleas, lesiones y sobrepoblación produce como consecuencia la imposibilidad de concentrarse en los estudios.

Figura 31: Factores que dificultan realizar sus tutorías; estudiantes de educación superior que cursan dos carreras de grado en los contextos de encierro



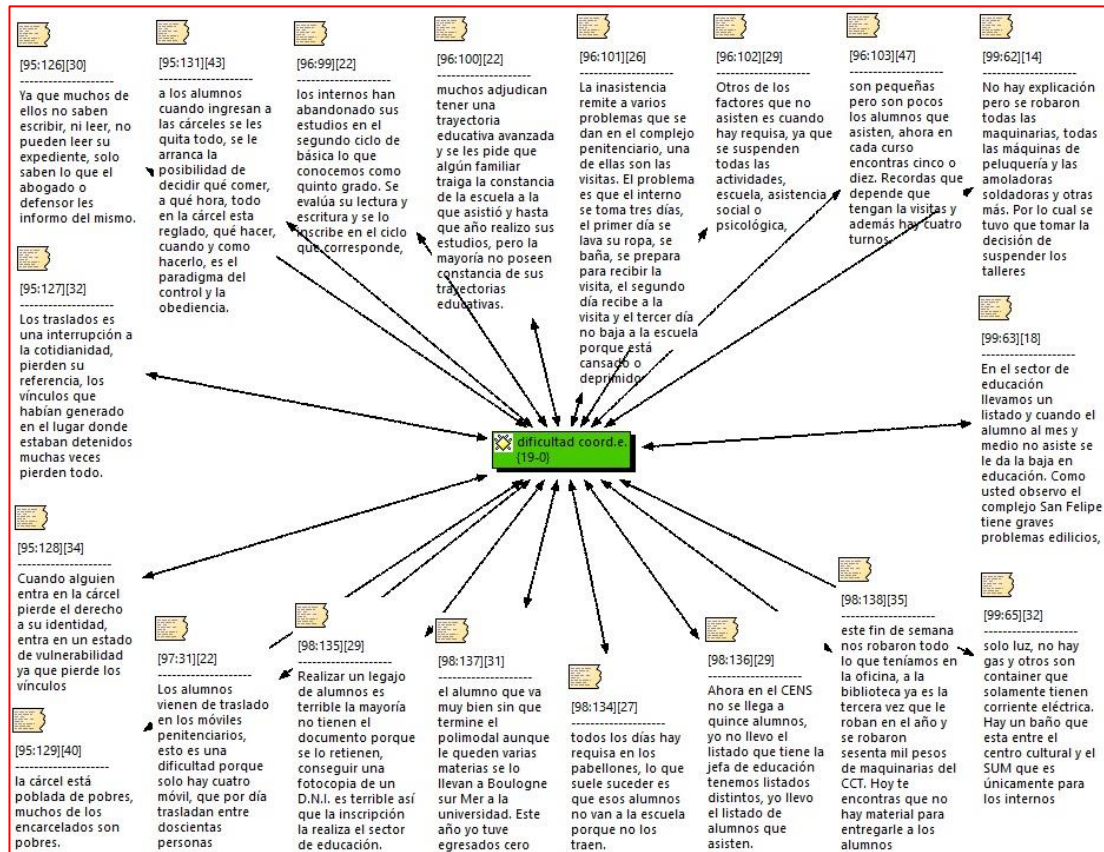
De los 6 estudiantes que cursan 2 carreras universitarias en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, 5 expresaron las dificultades para realizar los estudios. Expresó 1 caso la dificultad del traslado en las tráfico del complejo penitenciario n. ° III Almafuerne a las tutorías al complejo Boulogne Sur Mer por ejemplo discusiones y tardanzas. Argumentan 3 casos la cotidianidad de la convivencia en los pabellones como, por ejemplo, ruidos, droga, discusiones que no les permite concentrarse en los estudios; 1 caso reclama la falta de material bibliográfico. Explica 1 caso que el pabellón n. ° 1 del Complejo Penitenciario Boulogne Sur Mer, posee un lugar destinado para estudiantes universitarios: mobiliario (mesas, sillas, biblioteca) donde reciben las visitas, pero que la capacidad es para 24 internos lo cual impide que todos los estudiantes puedan acceder al mismo.

Figura 32: Factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios, según los docentes.



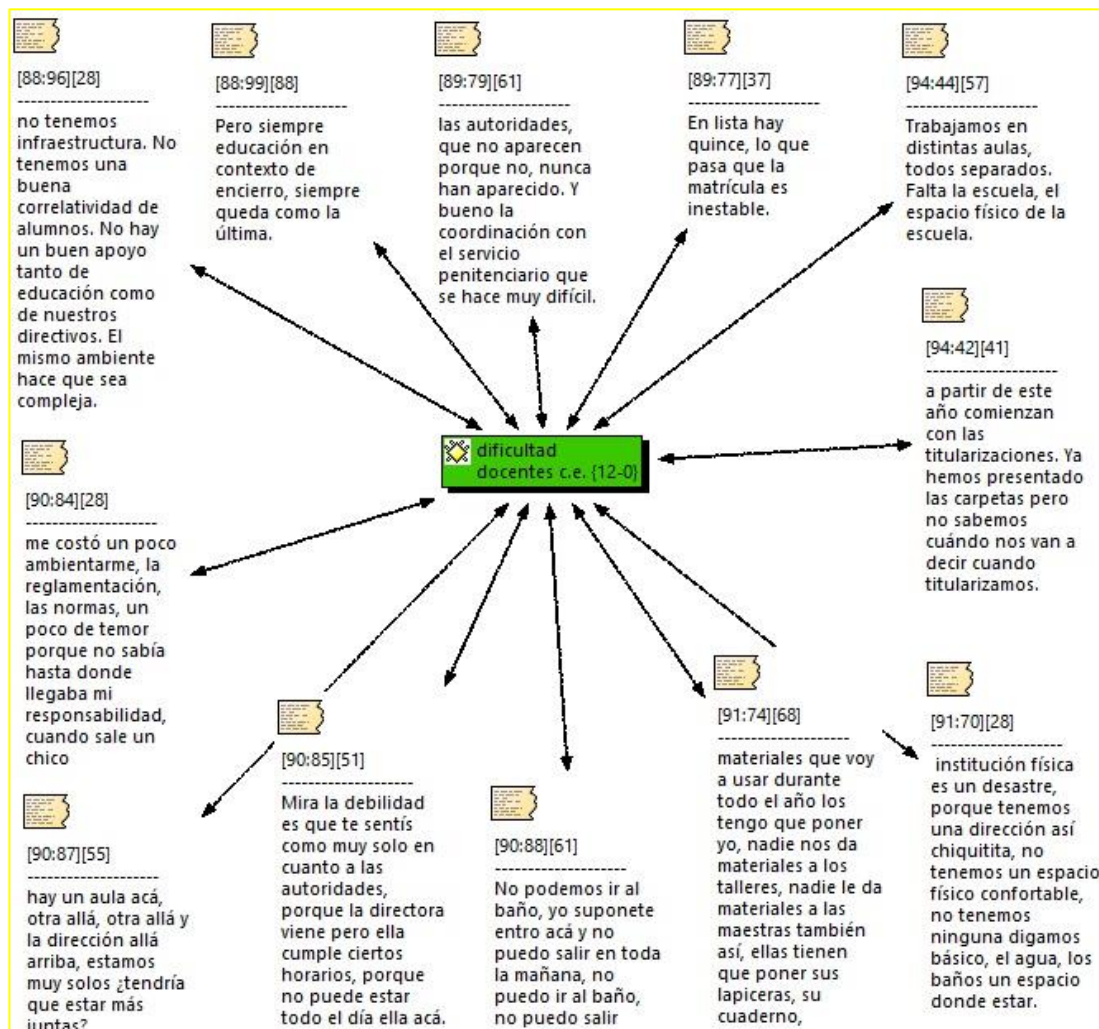
De los 7 docentes, 6 casos expresaron las dificultades que los estudiantes tienen para asistir a la escuela; argumentando el comportamiento de los internos que se pelean, discuten y se agreden. Otras de las dificultades es que el servicio penitenciario no traslada a los estudiantes a la escuela, además que la requisa les rompe los materiales de estudio. La falta de infraestructura edilicia de los complejos penitenciarios por ejemplo aulas containers, sin gas, agua y baños. Remiten los docentes que estas problemáticas que tienen los estudiantes aumentan el ausentismo, matrícula inestable y deserción escolar.

Figura 33: Factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios, según coordinadores/directores



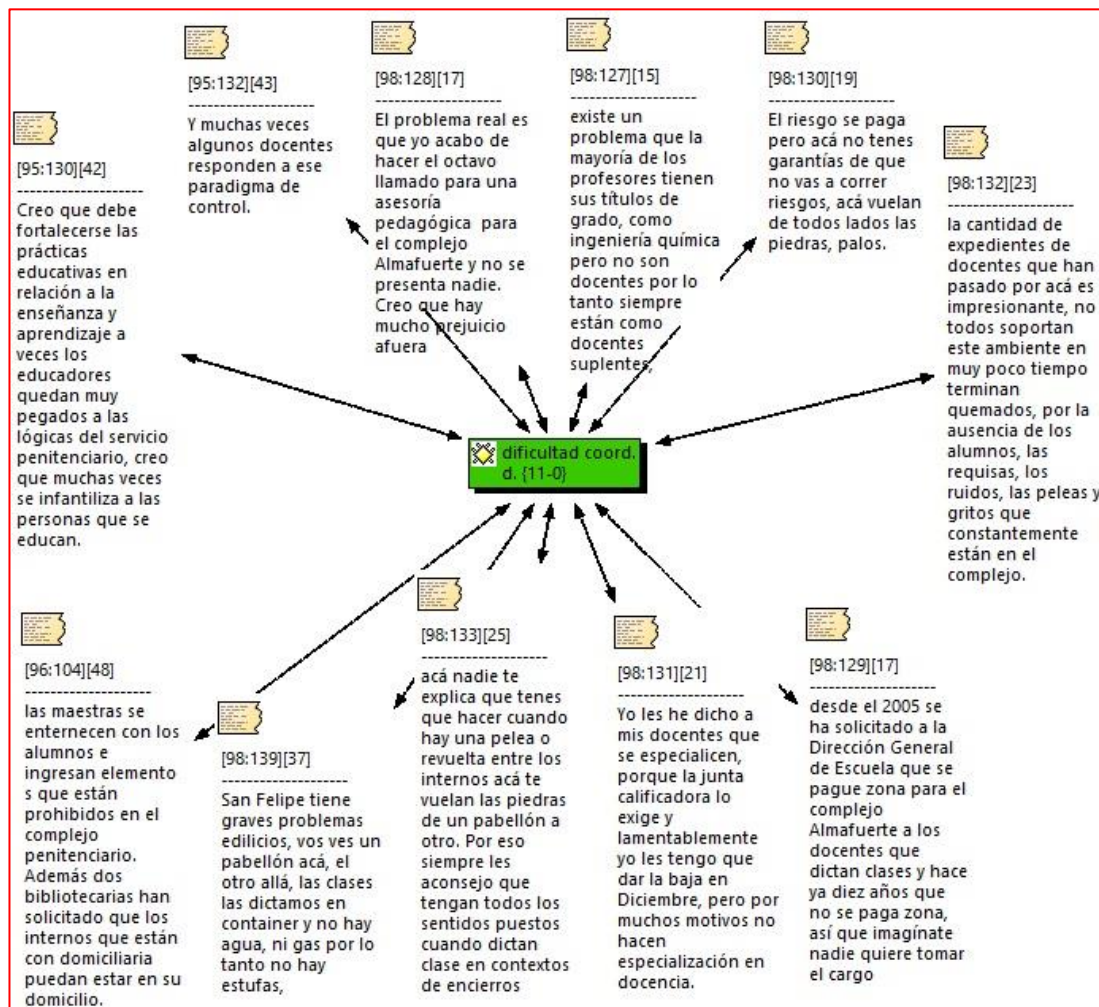
De los 5 coordinadores/directores argumentaron las dificultades que tienen los estudiantes para realizar sus escolarizaciones entre ellos destacan los traslados a otros complejos penitenciarios, argumentando que pierden los vínculos con amigos y las trayectorias educativas realizadas; indican la falta de móviles, tráfico para traer los estudiantes a las tutorías en el complejo Boulogne Sur Mer. Otra dificultad es cuando el interno recibe las visitas aumenta la inasistencia a la escuela. En el complejo penitenciario n. ° II San Felipe, el robo del material escolar y maquinarias de los talleres de capacitación para el trabajo produjeron la suspensión de estos. Indican la falta de infraestructura de los contextos de encierro los cuales tienen aulas containers, que no tienen agua, gas y baños.

Figura 34: Factores que dificultan realizar su actividad docente dentro de los complejos penitenciarios



Del total de los 7 docentes, expresaron como dificultades para dictar sus asignaturas 5 casos. Argumentaron que tienen problemas con la D.G.E. como por ejemplo matrícula inestable, falta de materiales, ausencia del personal directivo, demoras en los cargos de titularización docente. Las dificultades que tienen con el Servicio Penitenciario Provincial indican que no poseen sala docente, no tienen baños, agua, gas, las clases se dictan en aulas containers distribuidas en varios sectores del complejo San Felipe y los agentes penitenciarios no traen a los estudiantes al sector escuela.

Figura 35: Dificultades de los docentes en sus actividades laborales en los complejos penitenciarios según coordinadores/ directores



De los 5 coordinadores/ directores, argumentaron 3 casos las dificultades que los docentes realizan en los contextos de encierro. Indican que los docentes adhieren a las lógicas de control del servicio penitenciario tendiendo a infantilizar a los estudiantes, ingresan elementos prohibidos y solicitan autorización para recibir la visita de los internos que están con prisión domiciliaria. La directora del CENS argumenta como problemáticas la ausencia y deserción de los docentes, las mismas remiten a que no se presentan a los llamados para los cargos docentes por el riesgo dentro de los complejos penitenciarios (piedras, ruidos, peleas, ausentismo de los estudiantes, requisa al ingreso y salida) además no se paga zona y la mayoría del personal tiene cargo suplente. Otra dificultad es la falta de infraestructura de los complejos penitenciarios aulas containers, sin agua, baños y gas.

5.4. CATEGORÍA ANALÍTICA: INCLUSIÓN

5.4.1. Trayectorias educativas realizadas por los estudiantes antes de ingresar a los contextos de privación libertad

Tabla 21:

Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación primaria; EGB 1 y EGB 2 en los complejos penitenciarios

EGB 1 y EGB2 en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Edad que abandono los estudios fuera del encierro
E.31. EGB 1 B. S. M.	31	6° grado	14 años
E.32. EGB 1 B. S. M.	48	2° grado	10 años
E.33. EGB 1 B. S. M.	24	6° grado	14 años
E.34. EGB 1 B. S. M.	23	5° grado	14 años
E.40. EGB 1 B. S. M.	30	Primaria completa	14 años
E.64. EGB 1 S. F. joven adulto	20	5° grado	12 años
E.71. EGB 1 S. F. adulto	37	No se escolarizo	-
E.73. EGB 1 S. F. adulto	39	No se escolarizo	-
E.39. EGB 2 B. S. M.	27	Primaria completa	12 años
E.41. EGB 2 B. S. M.	23	Primaria completa	14 años
E.45. EGB 2 B. S. M.	24	5° grado	14 años
E.46. EGB 2 B. S. M.	42	Primaria completa	14 años
E.50. EGB 2 B. S. M.	25	5° grado	14 años
E.51. EGB 2 B. S. M.	30	Primaria completa	14 años
E.63. EGB 2 S. F. joven adulto	19	Primaria completa	14 años
E.65. EGB 2 S. F. joven adulto	18	Primaria completa	16 años
E.66. EGB 2 S. F. joven adulto	21	Primaria completa	15 años
E.72. EGB 2 S. F. joven adulto	20	Primaria completa	14 años
E.79. EGB 2 S. F. joven adulto	21	Primaria completa	13 años
E.80. EGB 2 S. F. adulto	37	Primaria completa	12 años
E.81. EGB 2 S. F. adulto	23	5° grado	14 años
E.82. EGB 2 S. F. adulto	29	Primaria completa	13 años
E.86. EGB 2 S. F. adulto	26	Primaria completa	14 años

De los 8 estudiantes que cursan EGB 1; 5 estudiantes no finalizaron su educación primaria, 1 completo educación básica y 2 no realizaron escolarizaciones; las edades en que abandonaron sus estudios abarcan entre los 10 y 14 años, presentando mayor frecuencia los 14 años. De los 15 casos que se encuentran cursando EGB 2; 12 completaron la educación primaria y 3 realizó sus estudios hasta 5. ° grado; el rango etario en que abandonaron la escolaridad va de los 12 a 16 años con mayor asiduidad a los 14 años.

Tabla 22:

Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación secundaria; primer ciclo básico en los complejos penitenciarios

Primer ciclo básico en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Edad que abandono el estudio fuera del encierro
E.35. B. S. M.	26 años	Primaria completa	14 años
E.36. B. S. M.	40 años	6° grado	14 años
E.37. B. S. M.	27 años	Primaria completa	14 años
E.38. B. S. M.	26 años	4° grado	14 años
E.42. B. S. M.	26 años	6° grado	14 años
E.43. B. S. M.	33 años	6° grado	12 años
E.44. B. S. M.	33 años	Primaria completa	12 años
E.47. B. S. M.	25 años	6° grado	12 años
E.48. B. S. M.	36 años	Primaria completa	14 años
E.49. B. S. M.	26 años	Primaria completa	12 años
E.56. B. S. M.	24 años	6° grado	14 años
E.67. S. F. sector joven adulto	21 años	Primaria completa	14 años
E.68. S. F. sector joven adulto	20 años	Primaria completa	14 años
E.74. S. F. sector adulto	24 años	4° grado	12 años
E.75. S. F. sector joven adulto	21 años	5° grado	12 años
E.76. S. F. sector joven adulto	21 años	Primaria completa	14 años
E.77. S. F. sector adulto	24 años	4° grado	12 años
E.78. S. F. sector adulto	26 años	6° grado	14 años
E.83. S. F. sector joven adulto	20 años	6° grado	12 años

De los 19 estudiantes de educación secundaria que cursan el primer ciclo básico en los complejos penitenciarios; ocho completaron su educación primaria; siete cursaron hasta 6. ° grado; uno hasta 5. ° grado y tres hasta 4. ° grado. La edad que abandonaron sus escolaridades los ocho sujetos de la muestra es entre los 12 años y once internos a los 14 años.

Tabla 23:

Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación secundaria; segundo y tercer ciclo orientado en los complejos penitenciarios

Segundo y tercer ciclo orientado en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Edad que abandono los estudios fuera del encierro
E.52. 2° ciclo B. S. M.	25 años	Primaria completa	14 años
E.58. 2° ciclo B. S. M.	24 años	Primaria completa	13 años
E.59. 2° ciclo B. S. M.	24 años	Primaria completa	14 años
E.69. 2° ciclo S. F. sector adulto	40 años	Primaria completa	13 años
E.70. 2° ciclo S. F. sector adulto	31 años	Primaria completa	14 años
E.87. 2° ciclo S. F. sector adulto	28 años	Primaria completa	14 años
E.53. 3° ciclo B. S. M.	56 años	Primaria completa	14 años
E.54. 3° ciclo B. S. M.	25 años	Primaria completa	14 años
E.55. 3° ciclo B. S. M.	42 años	Primaria completa	14 años
E.57. 3° ciclo B. S. M.	32 años	Primaria completa	14 años
E.60. 3° ciclo B. S. M.	40 años	Primaria completa	12 años
E.61. 3° ciclo B. S. M.	29 años	Primaria completa	14 años
E.62. 3° ciclo B. S. M.	55 años	Primaria completa	14 años
E.84. 3° ciclo S. F. sector joven adulto	20 años	2° año de polimodal	18 años
E.85. 3° ciclo S. F. sector joven adulto	20 años	2° año de polimodal	18 años

De los 6 estudiantes de educación secundaria, que cursan el segundo ciclo orientado completaron fuera de los contextos de encierro su educación primaria. La edad en que abandonaron sus escolarizaciones fuera del encierro es entre los 13 y 14 años. Los 9 estudiantes que cursan el tercer ciclo orientado; 7 completaron su educación primaria y 2 realizaron hasta segundo año de polimodal. La edad que abandonaron sus estudios fuera de los contextos de encierro; es entre los 12 y 18 años, mostrando mayor frecuencia la edad de 14 años.

Tabla 24:

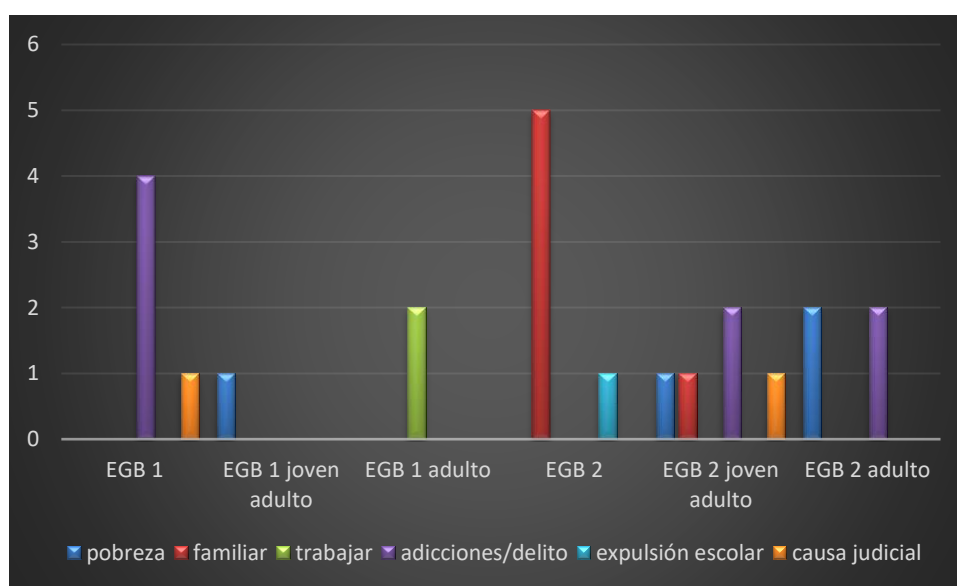
Escolaridades realizadas antes de la privación de libertad por los estudiantes que cursan educación superior en los complejos penitenciarios

Carrera de grado en contextos de encierro	Edad	Nivel educativo alcanzado antes de la privación de libertad	Edad que abandono los estudios fuera del encierro
E.01. B. S. M. 3° Ciencias Políticas y Administración Pública y 2° Filosofía	56 años	Licenciatura Administración e Informática: España	
E.02. B. S. M. 3° Ciencias Políticas y Administración Pública y 2° Abogacía	38 años	1° ciclo polimodal	15 años
E.06. S. F. 2° Comunicación Social	26 años	Primaria completa	14 años
E.12. B. S. M. 1° Ciencias Políticas y Administración Pública	28 años	Tecnicatura superior en Administración	
E.13. S. F. 1° Ciencias Políticas y Administración Pública	33 años	Primaria completa	14 años
E.14. B. S. M. 1° Ciencias Políticas y Administración Pública	61 años	Técnico en Electrónica: Chile	
E.15. B. S. M. 2° Ciencias Políticas y Administración Pública	34 años	Licenciatura en Diseño Gráfico	
E.16. B. S. M. 2° Ciencias Políticas y Administración Pública	40 años	2° ciclo polimodal	16 años
E.17. B. S. M. 1° Ciencias Políticas y Administración Pública	28 años	1° ciclo polimodal	17 años
E.18. S. F. 1° Comunicación Social	33 años	1° ciclo polimodal	14 años
E.19. S. F. 1° Comunicación Social y 1° Abogacía	47 años	Técnico Electromecánico	
E.20. B. S. M. 1° Ciencias Políticas y Administración Pública y 1° Abogacía	48 años	Universitario incompleto	
E.22. S. F. 1° Comunicación Social	20 años	2° ciclo polimodal	17 años
E.03. S. F. 1° Trabajo Social	22 años	2° ciclo polimodal	17 años
E.04. A. 1° Trabajo Social	28 años	Primaria completa	14 años
E.05. A. 3° Trabajo Social y 1° Comunicación Social	28 años	Técnico en Hotelería	
E.07. S. F. 1° Trabajo Social	29 años	1° ciclo polimodal	17 años
E.08. S. F. 1° Trabajo Social	31 años	2° ciclo polimodal	19 años
E.10. U.P.d.M. 1° Trabajo Social	39 años	Técnico auxiliar en Farmacia	
E.11. U.P.d.M. 1° Trabajo Social	50 años	2° ciclo polimodal	19 años
E.23. B. S. M. 1° Trabajo Social	42 años	Universitario incompleto	
E.24. B. S. M. 1° Trabajo Social y 1° Comunicación Social	43 años	Técnico en Bellas artes	
E.26. U.P.d.M. 1° Trabajo Social	38 años	2° ciclo polimodal	19 años
E.09. U.P.d.M. 1° Profesorado de Historia	34 años	2° ciclo polimodal	18 años
E.21. B. S. M. 2° Licenciatura en Letras	41 años	Universitario incompleto	
E.25. B. S. M. 1° Licenciatura en Letras	36 años	Primaria completa	14 años
E.27. U.P.d.M. 1° Licenciatura en Letras	41 años	Universitario incompleto	
E.28. B. S. M. 1° Licenciatura en Letras	32 años	Primaria completa	14 años
E.29. B. S. M. 1° Licenciatura en Letras	37 años	Primaria completa	14 años
E.30. B. S. M. 1° Profesorado de Historia	43 años	Secundaria completa	

De los 30 estudiantes de educación superior; los avances educativos realizados fuera de los contextos de encierro son: 2 casos poseían Licenciaturas de grado; 6 casos Tecnicaturas; 4 casos realizaron estudios universitarios sin completarlos y 1 caso posee educación secundaria completa. Los estudiantes que no completaron la educación obligatoria en Argentina fuera del encierro son un total de 17 internos, 6 casos completaron su educación primaria; 4 casos realizaron secundaria incompleta. La edad que abandonaron sus estudios es entre los 14 y 19 años, presentando mayor asiduidad a los 14 años.

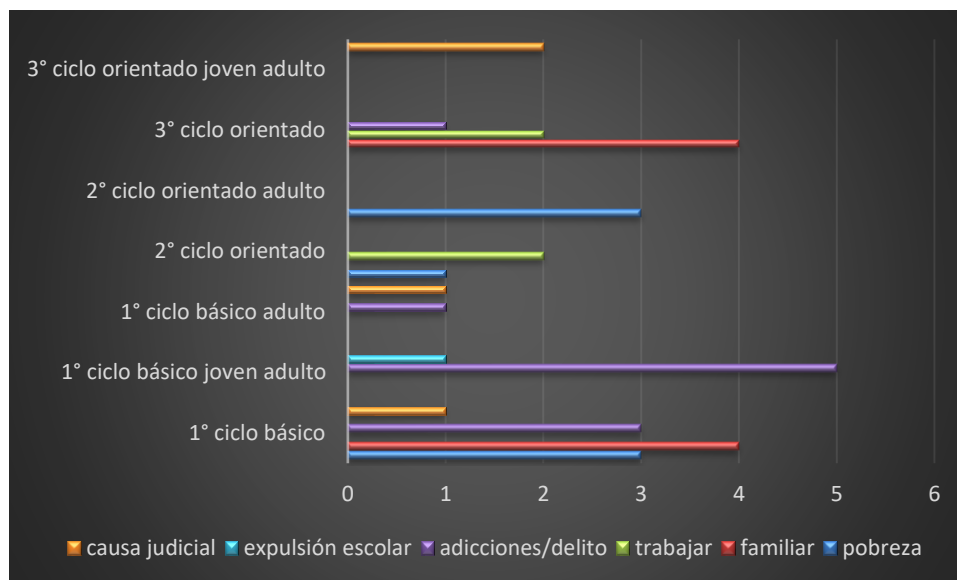
5.4.2. Causas por la que los estudiantes interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los complejos penitenciarios

Figura 36: Causas por las que los estudiantes de educación primaria: EGB 1 y EGB 2 interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad



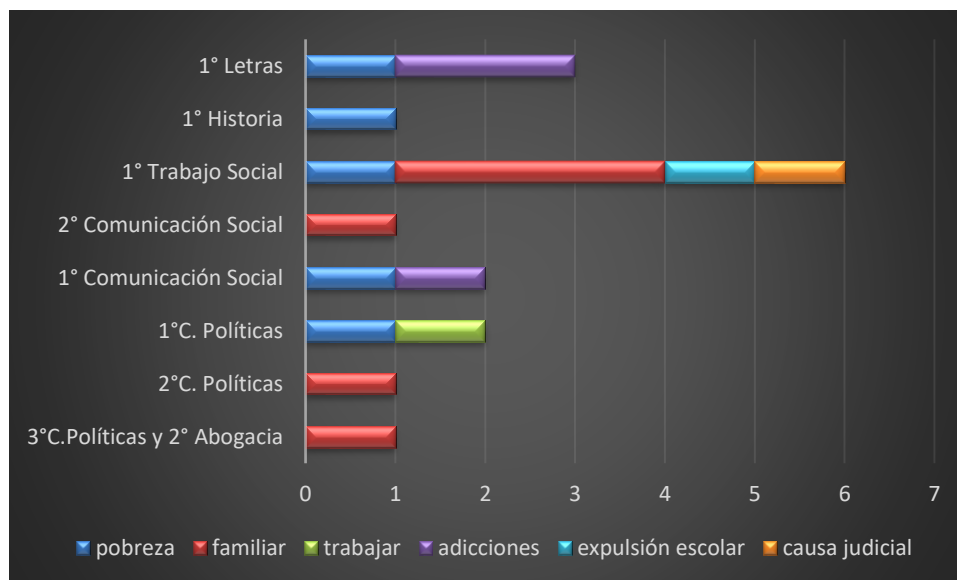
De los estudiantes que cursan educación primaria, 23 casos, EGB1 (8 sujetos) y EGB 2 (15 sujetos) las causas por las cuales, abandonaron sus estudios fuera de los contextos de encierro se encuentran representadas por (4 casos), pobreza, problemas económicos en las familias de origen; (6 casos), problemas familiares refiriendo al fallecimientos de familiares, separación de sus pareja, nacimiento del primer hijo; (2 casos) comenzaron su actividad laboral debido a problemas económicos en sus sistemas familiares; (8 casos) por adicciones a las drogas o alcohol asociado al delito de robo; (1 caso) por expulsión del establecimiento escolar en el que estaba realizando su educación; y (1 caso) por el delito realizado.

Figura 37: Causas por las que los estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico; segundo y tercer ciclo orientado interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad



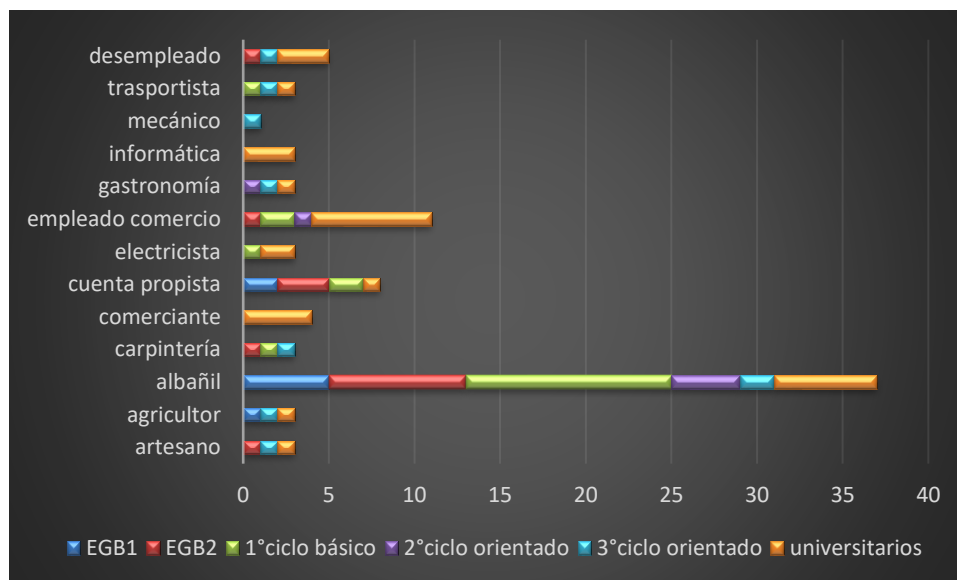
De los 34 casos de educación secundaria, 19 sujetos de primer ciclo básico; 6 de segundo ciclo orientado y 9 de tercer ciclo orientado, las causas por las cuales los estudiantes abandonaron sus escolarizaciones fuera de los contextos de encierro son: (7 casos), pobreza, representada por problemas económicos en las familias de origen; (8 casos) por problemas familiares, separación de su pareja, alejamiento de sus familias, nacimiento del primer hijo; (4 casos), comienzo laboral debido a problemas económicos en sus sistemas familiares; (10 casos), por adicciones a las drogas asociado al delito de robo; (1 caso), por expulsión del establecimiento escolar en el que estaba realizando su educación; y (4 casos), por el delito realizado.

Figura 38: Causas por las que los estudiantes de educación superior interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad



De los 30 casos de educación superior 17 casos abandonaron los estudios fuera de los contextos de encierro. Las causas por que abandonaron se encuentran representadas por, (5 casos), pobreza, por problemas económicos en las familias de origen; (6 casos) por problemas familiares, divorcio, fallecimiento de los progenitores; (1 caso) por comienzo de actividad laboral; (3 casos) por adicciones a las drogas; (1 caso) por expulsión del establecimiento escolar en el que estaba realizando su educación; y (1 caso) por el delito realizado.

Figura 39: Actividad laboral antes de ingresar a los contextos de encierro de los estudiantes de la muestra



En cuanto al trabajo que realizaban los estudiantes antes de ingresar a los complejos penitenciarios, sobre un total de 87 casos, 37 casos se desempeñaban como albañiles, siendo esta la actividad con mayor frecuencia; en tanto que 11 casos eran empleados de comercio, 8 casos se desempeñaban como cuentapropista o changarín, 4 casos eran comerciantes. Con igual número de 3 casos se desempeñaban como artesanos; agricultores; carpinteros; electricistas; gastronómicos; informáticos; transportistas, y 1 como mecánico. Por último, 5 estudiantes estaban desempleados antes de ingresar a los contextos de encierro.

5.4.3. Apreciaciones de las inclusiones educativas sociolaborales de los estudiantes

Tabla 25:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación primaria: EGB 1

E.31.C. B.S.M.¹⁰	“Porque para algo he estudiado en un establecimiento, para abrir mi cabeza y saber pensar y no volver a reincidir en la delincuencia y tener una buena reinserción social.
E.32.C. B.S.M.	“Lo que estoy estudiando ahora ósea cualquier estudio es muy importante para mí desarrollo, para el día de mañana, insertarme a la sociedad y tener un poco más de conocimiento”
E.33.P. B.S.M.¹¹	“Sin un estudio no te dan laburo... te piden eso, no en todos lados, pero en los trabajos buenos si... y uno por no haber estudiado tiene que hacer lo que le ofrecen, o lo que hay como la construcción, plomería, que en eso no te piden estudio. Yo trabajaba en la carpintería de aluminio como no tenía la primaria me discriminaban porque no había ido a la escuela... y abandoné el trabajo no fui más”
E.34.C. B.S.M.	“Estudiar te va ayudar para sacar cuentas el día de mañana... cuando estés en un trabajo y sacar la cuenta de lo que te tengan que pagar.”
E.40.P. B.S.M.	“estudiar no sé... puede ser que sirva para trabajar no más...”
E.64.P. S.F.¹²	“...cuando salga voy a seguir estudiando y quiero hacer un laburo, un laburo piola... creo que para eso me va a servir”
E.71.C. S.F.¹³	“...sirve porque de repente yo puedo salir de la construcción y encuentro otro laburo, que se paga un poco más... si no sé leer, ni escribir, tengo que laburar en tierra nada más... en la construcción o en la viña, me tengo que dedicar a eso”.
E.73.C. S.F.	“sirve la escuela...nunca he hecho nada en toda mi vida, no estudie, ni trabaje, toda la vida he robado ¿qué quiere que le diga?... ahora tengo que ayudar a mi familia y trabajar”

De los 8 estudiantes de educación primaria, EGB 1; 6 casos representan que la educación posibilita conseguir trabajos categorizados. Mientras que 2 casos significan que estudiar les permitirá reinsertarse o insertarse a la sociedad con mayores conocimientos.

¹⁰ E.31.C. B.S.M. : Estudiante n. ° 31 condenado complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer

¹¹ E.33.P. B.S.M. : Estudiante n. ° 33 procesado complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer

¹² E.64.P. S.F.: Estudiante n. ° 64 procesado complejo penitenciario n. ° II San Felipe

¹³ E.73.C. S.F.: Estudiante n. ° 73 condenado complejo penitenciario n. ° II San Felipe

Tabla 26:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación primaria: EGB 2

E.39.P. B.S.M.	“el estudio, cuando salga me va a permitir conseguir laburo y terminar la escuela”
E.41.P. B.S.M.	“sirve estudiar para después tener un mejor trabajo”.
E.45.C. B.S.M.	“...puedo salir con algún título y conseguir trabajo... en los trabajos te piden estudio...”
E.46.P. B.S.M.	“No sé...cuando salgamos estamos peor para trabajar porque salimos manchados, ya nadie nos quiere dar trabajo ¿entiende?”.
E.50.C. B.S.M.	“estudiar sirve... a mi manera de ver, como que te pueden dar un trabajo”.
E.51.C. B.S.M.	“...pienso que el estudio me va ayudar un poco en lo laboral... para estar mejor...”
E.63.P. S.F.	“...yo sé que voy a salir y tengo que trabajar...necesito trabajar, porque tengo dos hijos, tengo que mantener a mis hijos”.
E.65.P. S.F.	“...la gente quiere que salga, me quiere dar trabajo... están haciendo todo lo posible para que salga”.
E.66.P. S.F.	“...vengo a estudiar, para cuando salga tener mi estudio y poder conseguir un buen trabajo estable”.
E.72.C. S.F.	“...la educación es lo mejor que hay acá en la cárcel... y te permite salir a trabajar...”
E.79.C. S.F.	“la escuela...sirve para trabajar...hay que hacer las cosas bien para no volver acá”.
E.81.P. S.F.	“...cuando salga ya tengo mi trabajo... ya tengo para entrar a la municipalidad de Maipú”.
E.86.C. S.F.	“...yo ya he estado cuatro veces, estoy cansado de estar acá... y nadie cuando he salido a la calle me ha venido y me ha dicho, acá tenes trabajo... y he salido a buscar trabajo y no me lo han dado... nadie me ha dado una mano”.

De un total de 15 estudiantes de EGB2, respondieron 13 de ellos; donde 11 casos significan a la educación como factor que permite conseguir trabajo, y 2 casos consideran que la educación no les posibilitará conseguir trabajo por el hecho de haber estado encarcelados argumentando que los contextos de encierros no poseen programas de inclusión laboral una vez cumplida la condena.

Tabla 27:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación secundaria: primer ciclo básico

E.35.C. B.S.M.	"... no creo que me vayan a excluir o discriminar por haber estado acá, yo creo que sí voy a conseguir trabajo"
E.36.C. B.S.M.	"... sí reinsertarme a la sociedad con educación".
E.37.P. B.S.M.	"... creo que me van a reinsertar o darme trabajo... cuando pueda salir voy a seguir con los estudios".
E.38.C. B.S.M.	"... espero salir un poquito más recapacitado, reintegrarme a la sociedad, saber dialogar y escuchar".
E.42.C. B.S.M.	"... no, porque por ahí te discriminan lo que uno sale de acá".
E.43.C. B.S.M.	"... en el país está un poco dura la cosa y falta trabajo y todo... pero con la educación uno tiene más oportunidad en la vida."
E.47.C. B.S.M.	"... sí porque hay gente que ha estudiado y tiene su buen trabajo... un lugar estable".
E.48.C. B.S.M.	"... con el estudio puedo entrar a la municipalidad a trabajar... piden escuela, aunque sea tercer año."
E.49.P. B.S.M.	"... encontrar un trabajo no tan esforzado como computación, perito mercantil o estar en un supermercado, todo por estudio".
E.56.C. B.S.M.	"... sí el estudio te da un mejor trabajo".
E.67.C. S.F.	"... eso es lo que yo quiero, reinsertarme y trabajar... porque ya me he cansado de esta vida... me queda un resto más acá y quiero salir hacer las cosas bien, trabajar y estudiar".
E.68.P. S.F.	"... hoy en día la sociedad discrimina mucho y más por haber estado acá... espero poder incluirme en la sociedad".
E.74.P. S.F.	"... tengo la primaria completa y en la calle me dedicaría a hacer otra cosa, no estaría laburando en la construcción... es para los negros, los sufridos".
E.75.C. S.F.	"... tengo que ir a buscar trabajo, es la segunda vez que estoy y no quiero que sufra más mi familia".
E.76.C. S.F.	"... el día de mañana te ayuda la escuela, para un trabajo".
E.77.C. S.F.	"... se tiene que incluirse con la sociedad... y el trabajo, no le voy a decir que va a conseguir un manso trabajo, porque una vez que usted muestra un currículo ven que ha estado detenido y mucha gente lo discrimina por eso."
E.83.P. S.F.	"... sí, el estudio sirve para conseguir trabajo."

De los 19 estudiantes del primer ciclo básico, contestaron 17 casos; 11 casos aprecian que la educación y aprender les permite en el futuro tener más posibilidades laborales y saber dialogar en el momento que tengan que pedir trabajos; 3 casos expresan que por haber estado detenido lo discriminan no permitiéndoles conseguir trabajo; en tanto que 3 casos anhelan reintegrarse, reinsertarse a la sociedad.

Tabla 28:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación secundaria: segundo ciclo orientado

E.52.P. B.S.M.	"... no porque al haber estado en la penitenciaría, la mayoría te va a negar los trabajos... porque se piensan que uno está sucio, que uno le puede hacer maldad; pero no es así, no todos tenemos la maldad encima".
E.58.C. B.S.M.	"... y la educación seguramente me va abrir la puerta a trabajos, que antes no tenía... porque hoy en día se basa mucho en tener los estudios completos y tener una mejor capacitación".
E.59.C. B.S.M.	"... estudiar me va ayudar en conseguir trabajo, en poder ayudarle a mi hijo, ayudar a otro".
E.69.P. S.F.	"... estudiar ayuda para hacer algo bueno a esta sociedad, estamos tan mal todos, vivimos acelerados... entendernos e insertarnos a la sociedad".
E.70.C. S.F.	"... no porque cuando yo salga tengo trabajo en mi campo y no se necesita la secundaria para trabajar la finca".
E.87.C. S.F.	"... yo no mezclo el estudio con el trabajo... porque yo sé lo que soy... cuando salga me va a costar adaptarme en el sentido, que estoy acostumbrado a llevar esta vida de encierro y soy un delincuente".

De los 6 estudiantes de segundo ciclo orientado; 2 casos significan que la educación les abrirá las puertas a trabajos mejores; 1 caso, por el contrario, no cree que la educación permite una inserción laboral, ya que la actividad que desempeña no requiere de estudios. 2 casos conciben que al estar encarcelados poseen el estigma de delincuentes por lo que no van a poder conseguir trabajos y 1 caso sostiene que el estudio le posibilitará insertarse socialmente.

Tabla 29:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación secundaria: tercer ciclo orientado

E.53.P. B.S.M.	"... la inclusión con la escuela no existe, con el ataque permanente del servicio penitenciario... tendrían que educar primero al servicio penitenciario... no podemos incluirnos porque somos delincuentes desgraciadamente".
E.54.C. B.S.M.	"... el estudio me va a llevar a muchas cosas, a otros trabajos quizás un poco mejor... a poder enseñarles a mis hijos un futuro y defenderse bien en la vida".
E.55.C. B.S.M.	"... sí la educación es lo que necesita la persona para todo... en lo laboral también sirve porque si usted quiere emprender una carrera profesional va a tener un futuro mejor económicamente".
E.57.P. B.S.M.	"... sí el estudio sirve para la inserción a un trabajo".
E.60.C. B.S.M.	"... no porque al estar acá, uno está mal mirado... pero también depende mucho de la persona si es quedada no va a encontrar nada, en cambio una persona que tiene empeño y ganas de superarse si puede llegar a conseguir un empleo".
E.61.C. B.S.M.	"... estudiar sí seguro va a darnos una inclusión social... en el sentido de que uno se pone a leer, venís a la escuela te rozas con gente, profesores, maestras, tutoras que te enseñan cómo debes comportarte realmente en un secundario".
E.62.C. B.S.M.	"... inclusión laboral no, conviene aprender oficios cortos y no estudiar porque salen y no van a estudiar, porque falta plata... estudiar y trabajar no se puede yo lo viví y no se puede".
E.84.P. S.F.	"... sí porque de acá salimos con un certificado que terminamos la secundaria y me va a beneficiar en la calle en conseguir un trabajo... salimos como agente sanitario y si perfeccionamos los estudios podemos seguir el título de enfermería... me beneficia bastante".
E.85.P. S.F.	"... la educación te puede servir mucho, póngale si usted va a buscar trabajo en un supermercado como repositor tiene que tener secundario, porque no le van a dar una caja y decir llévala a la estantería número dos y no saber... tiene que saber leer, la escuela te enseña mucho eso".

De los 9 estudiantes del tercer ciclo orientado; 5 casos sostienen que la educación les posibilitará trabajos mejores por el título secundario que obtienen en contextos de encierro; 1 caso considera que la educación no beneficia en la obtención de un trabajo. Mientras que 2 casos sostienen que no van a incluirse socialmente porque el servicio penitenciario no facilita que ellos puedan finalizar sus escolarizaciones ya que son delincuentes y están muy mal mirados socialmente; 1 caso significa que el escolarizarse les permitirá la inclusión social porque la escuela le enseña cómo debe comportarse.

Tabla 30:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

E.06.P. S.F.	“... sirve la educación para que el día de mañana pueda obtener el trabajo que yo quiera sin que sigan discriminándome tal vez por el error que cometí... la inclusión laboral puede ser”.
E.12.C. B.S.M.	“... la educación rompe con una barrera que tenemos nosotros mismos de decir que no nos van a incluir, somos marginados, hay que romper esa idea que tiene la sociedad y el mismo preso... nosotros mismos decimos que porque estamos detenidos cuando salgamos no vamos a conseguir trabajo, no nos van a dar una oportunidad porque de hecho ha sido siempre así... creo que es la manera que tenemos de a poco nosotros de demostrar de nuestro lugar que podemos ser incluidos nuevamente en la sociedad”.
E.13.P. S.F.	“... la educación te sirve en todo sentido, para ir a pedir trabajo, para llenar un currículo... lo otro no sé, es que uno ya tiene antecedentes y por eso no le dan trabajo”.
E.15.P. B.S.M.	“... sinceramente no lo veo de ninguna de las dos formas... estudio por mí, no porque diga que eso me va a servir para inclusión social o me va a servir como inclusión laboral, ninguna de las dos formas”.
E.16.C. B.S.M.	“... el estudiar hace que la cabeza funcione y uno se tome su tiempo y recapacite. Yo creo que sirve más que nada en lo personal, es una cuestión de querer superarse uno”.
E.17.C. B.S.M.	“... estudiar no te incluye, pero sí tengo más posibilidades... laboralmente no me sirve porque yo tengo una profesión y la puedo ejercer tenga o no tenga antecedentes... trabajo industrial”.
E.18.P. S.F.	“... pienso que sí estudiar incluye... aunque siempre he trabajado en forma independiente”.

De los 9 estudiantes de educación superior que realizan su carrera de grado en las unidades académicas de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales respondieron 7 casos; 3 casos sostienen que el estudio les posibilitará obtener trabajo y esperan que no los discriminen por sus antecedentes judiciales; 1 caso significa que estudiar no incluye; mientras que 2 casos argumenta que la inclusión social se ve influenciada por la estigmatización que la sociedad realiza con las personas que están encarceladas y que depende de cada persona demostrar que pueden incluirse a la sociedad, y 1 caso sostiene que sí pueden recapacitarse a partir de sus estudios.

Tabla 31:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social

E.03.C. S.F.	"... puede ser en algunos aspectos, una mejor inclusión social porque te permite tener una buena vida y saber elegir".
E.04.C. A.¹⁴	"... ahora dónde vas a pedir trabajo te piden estudio, secundario completo para ser changarín, para reponer algo, cajero en el supermercado, para todo te piden estudio entonces por eso elegí lo más importante que es el estudio".
E.07.P. S.F.	"... poder estar incluido en la sociedad y no ser apuntado señalado con el dedo, sino que me miren de otra manera, aunque lo mismo voy a ser apuntado y señalado, pero voy a tener otra perspectiva hacia la sociedad".
E.08.P. S.F.	"... no hay inclusión, ya estamos marcados, estamos condenados por la justicia y por la sociedad, por el solo hecho de haber estado acá adentro... una inclusión creo que es nula, al momento de decir que hemos estado acá".
E.10.C. U.P.d.M.¹⁵	"... estudiar es primordial, porque ahora en todos lados le piden a uno que tenga educación, ósea ciclos aprobados sino no se consigue trabajo tiene que trabajar en negro en un contrato basura... la universidad nos abre, nos expande por más que tengamos una marquita en nuestro camino".
E.23.C. B.S.M.	"... sí estudiar es una inclusión en el futuro, quiero cambiar la imagen ante mi familia".
E.26.P. U.P.d.M.¹⁶	"... cuesta que ha uno lo incluyan, porque obviamente cuando uno estudia en un contexto de encierro en algún momento va a llegar la oportunidad de poder estar en la facultad en la calle y que me digan, ah esta empezó en el penal".

De los 8 estudiantes de educación superior de la Licenciatura en Trabajo Social contestaron 7 casos. 2 casos significan que educarse les permite tener una inclusión laboral, sostienen que la sociedad les exige tener ciclos terminados para conseguir trabajos calificados. Por su parte, 3 casos anhelan que la educación les posibilite la inclusión social; mientras que 2 casos sostienen que es difícil que la sociedad los incluya por haber estudiado en los contextos de encierro, porque ya están condenados por la justicia y la sociedad.

¹⁴ E.04.C. A.: Estudiante n. ° 04 condenado complejo penitenciario n. ° III Almafuerite

¹⁵ E.10.C. U.P.d.M.: Estudiante n. ° 10 condenado Unidad III penal de Mujeres

¹⁶E.26.P. U.P.d.M.: Estudiante n. ° 26 procesado Unidad III penal de Mujeres

Tabla 32:

Inclusión educativa de los estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras

E.09.P. U.P.d.M.	“... yo espero que se me incluya socialmente, últimamente las leyes incluyen mucho a las personas que han estudiado en contextos de encierro”.
E.21.C. B.S.M.	“...estudiar te da oportunidades laborales mucho más amplias que las que podrías tener sin estudiar... te incluye socialmente porque permite una nueva visión de futuro, crecer y sobre todo cambia la forma de entender ciertas situaciones, aprender a comportarse de otra forma”.
E.25.C. B.S.M.	“...inclusión social no porque acá el servicio penitenciario no reeduca al contrario es una fábrica de delincuentes y ya vine con una condena, después volví a irme y así reiteradas ocasiones”.
E.27.P. U.P.d.M.	“... no sé si ser aceptada por la sociedad porque es muy prejuicioso el mendocino, la sociedad entera... juzga el mendocino se cree Dios, pero la verdad que no me importa.
E.28.C. B.S.M.	“... sí me van a aceptar, quiero tratar de recompensar todo lo malo que hice, cuando estaba en la calle y poder dialogar mejor con la gente”.
E.29.C. B.S.M.	“...en la calle todo se basa por un secundario, si yo no lo tengo no puedo ni siquiera ir a cosechar, lo que piden el día de hoy la sociedad es un secundario, si no se tiene no se puede hacer nada, entonces ayuda hacer la primaria y la secundaria para trabajar en una empresa de limpieza o en algún lugar puedo trabajar, porque tengo el secundario hecho legalmente como debería ser”.
E.30.P. B.S.M.	“...y un poco para levantar el estatus educativo, salir de acá con un título, sabiendo, aprendiendo algo, creo que sí incluye laboralmente”.

De los 7 estudiantes de educación superior de la facultad de Filosofía y Letras; 3 casos refieren que para una inclusión laboral se requiere tener estudios finalizados. 2 casos esperan ser aceptadas o incluidas socialmente una vez que estén en libertad; mientras que 2 casos reconocen que la sociedad mendocina es muy prejuiciosa y que el servicio penitenciario no reeduca por lo tanto no tendrán una inclusión social.

Tabla 33:

Inclusión educativa de los estudiantes que cursan dos carreras de grado en los contextos de encierro

E.01.C. B.S.M.	“De ninguna manera, porque las personas que pasamos por este lugar ya quedamos socialmente marcadas... mientras no se resuelva la inclusión social de las personas esto va a seguir creciendo, la solución no está por hacer más cárceles sino por dar soluciones de fondos”.
E.02.C. B.S.M.	“... una inclusión social, yo creo que sí, que en algún punto son herramientas que se lleva la gente de acá, tanto en el ciclo inicial, polimodal, universidad, me parece que todo suma... porque por más que muchas personas lo tomen como un entretenimiento o con miras de lograr un incentivo y no se comprometa tanto con el estudio igual siempre algo deja”.
E.05.C. A.	“... en el sentido social demostramos que no hemos adquirido una jerga carcelaria, uno puede dialogar con otra persona normalmente, como si estuviera hablando con una persona que no ha estado detenida... es un ejemplo que estén capacitando a la gente con una profesión para que no tenga que salir a cometer delitos y volver al mismo lugar, pienso que el sistema penitenciario capacitando a la gente están demostrando que realmente se preocupan por reinsertarnos a la sociedad”.
E.19.C. B.S.M.	“No tengo la experiencia de tener un título y ver que inclusión laboral tengo... y social no sé porque tenemos un estigma de haber estado en este contexto”.
E.20.P. B.S.M.	“... la inclusión laboral probablemente en mi situación no cambie mucho yo me voy a recibir si Dios quiere avanzado en años cincuenta y seis, ósea la expectativa no es vivir como abogado, sino demostrarme a mí y a mis hijos que se puede hacer”.
E.24.C. B.S.M.	“... la inclusión depende de cada individuo, la educación puede facilitar siempre y cuando el individuo decida hacer las cosas correctamente”.

De los 6 estudiantes que cursan 2 carreras universitarias, en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras en la UNCuyo; 2 casos sostienen que educarse en los contextos de encierro permite una inclusión o reinserción social y aprender nuevas formas comunicacionales para expresarse mejor y no utilizar una jerga carcelaria; 3 casos expresan que no tendrán inclusión social porque están marcados con la estigmatización de delincuentes. Y 1 caso no visualiza la inclusión laboral debido a su edad y posee una empresa familiar donde va a trabajar.

Tabla 34:

Inclusión educativa de los estudiantes según los docentes

D.S.F.88. ¹⁷	“... la educación es fundamental ellos terminan y pueden seguir estudios superiores, pueden encontrar un pequeño trabajo o seguir estudiando afuera mientras van cursando, ellos se dan cuenta que esto les sirve, es de utilidad para ellos y ven otro futuro”.
D.S.F.89.	“... la educación sirve no solo en el sentido que les permita incluirse laboralmente, sino muchas veces en el sentido de apertura mental”.
D.S.F.90.	“... la educación, no sé si tanto, pero que les va ayudar, les va ayudar, por ejemplo, suponte él no sabía leer y ahora está aprendiendo... él va a llenar un formulario y va a saber lo que firma, le va ayudar en eso en hacer trámites, no sé si tanto como una inclusión plena, pero que les va ayudar, sí”.
D.S.F.91.	“... trabajando tu mundo interior y exterior embelleciéndolo, también lo podés usar como una herramienta de trabajo, yo pienso que cualquier herramienta que los docentes tenemos para ofrecerles es una semillita que vos plantas, como que trabajamos para que se lleven otra concepción de la educación”.
D.S.F.94.	“... no sé si van a tener una inclusión social porque les cuesta estudiar por el contexto”.

De los 7 docentes respondieron 5 casos. Argumentan 3 casos que la educación es una herramienta de trabajo por la titularización que obtienen los estudiantes y que les permite mayor apertura mental y cambiar su manera de pensar. 1 caso sostiene que pueden llegar a tener una inclusión social parcial y que les va a ayudar una vez que estén en libertad y 1 caso considera que estudiar no les posibilitara incluirse en la sociedad.

¹⁷ D.S.F.88.: Docente complejo penitenciario n. ° II San Felipe n. ° 88

Tabla 35:

Inclusión educativa de los estudiantes según coordinadores/ directores

C.P.C.E.95.¹⁸	“... las personas que obtienen su libertad les es muy difícil insertarse una vez que son liberados, porque la cárcel le hace perder todos los vínculos que tenían antes de ingresar al penal, pierden el tejido social, vuelven a su casa o al barrio y no hay nadie no hay referentes, deben empezar nuevamente... la escuela permite incluirse, comparten tiempo con sus amigos, logran aprendizajes que les permite luego incluirse”.
C.E.B.S.M.E.96.¹⁹	“...lo vemos mucho en los alumnos del secundario, que ellos valorizan la educación y la ven como una herramienta de salida laboral para el futuro.
C.U.N.C.E.97.²⁰	“... no hay discriminación de los alumnos, acá se toman los exámenes y las actas volantes y toda la documentación está en cada secretaria académica y administrativa de cada universidad, en ningún momento figura en el legajo del estudiante que se encuentra detenido, no hay documentación diferenciada”.
D.C.S.F.E.98.²¹	“... yo acabo de hacer el octavo llamado para una asesoría pedagógica para el complejo Almafuerde y no se presenta nadie, creo que hay mucho prejuicio afuera, no es reconocido socialmente lo que hacemos, nada de lo que hacemos acá adentro es bien visto desde todos los sectores de la sociedad”.
C.E.S.F.E.99.²²	“... yo hace varios años que estoy como jefa de educación aquí en el complejo San Felipe, es difícil saber si lo consideran o no a la educación como un factor de inclusión, la mayoría la toma como tratamiento y para obtener los beneficios que la ley les otorga”.

De los 5 coordinadores/directores, 1 caso argumenta que la educación para los estudiantes es una herramienta de salida laboral. 2 casos reconocen que la educación es un factor de inclusión social, pero es difícil que sean incluidos ya que las personas encarceladas pierden los vínculos y el tejido social de pertenencia, y 2 casos sostienen que es muy difícil que los estudiantes consideren a la educación como inclusión.

¹⁸ C.P.C.E.95.: Coordinadora Provincial de contextos de encierro entrevista n. ° 95

¹⁹ C.E.B.S.M.E.96.: Coordinador de Educación complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer entrevista n. ° 96

²⁰ C.U.N.C.E.97.: Coordinador de la Universidad Nacional de Cuyo, P.E.U.C.E. entrevista n. ° 97

²¹ D.C.S.F.E.98.: directora C.E.N.S. complejo penitenciario n. ° II San Felipe, entrevista n. ° 98

²² C.E.S.F.E.99.: Coordinador de Educación complejo n. ° II San Felipe, entrevista n. ° 99

5.5. CATEGORÍA ANALÍTICA: REPRESENTACIONES SOCIALES EDUCATIVAS

5.5.1. Motivaciones por la que los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior optaron realizar su educación en contextos de encierro

Tabla 36:

Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes EGB 1

E.31.C. B.S.M. “... En la primera condena de diez años abandone, después en San Felipe dure un año, en todos lados empecé la primaria y la deje... me gustaría ser alguien en la vida y tener un estudio, porque sin estudio no sos nada en la vida”.

E.32.C. B.S.M.	“... Estudiar es muy necesario para mí... aprender más, yo nunca fui a la escuela... aprendí a leer y escribir acá adentro... quiero tener un poco más de conocimientos”.
E.33.P. B.S.M.	“... empecé a estudiar porque quiero ayudarle a mi hijo, él va al colegio y me gustaría aprender para poder ayudarle... la mamá lo abandono cuando era chiquito y ahora esta con mis padres, ellos le están enseñando... creo que en algo debe ayudar el estudio”.
E.34.C. B.S.M.	“... En San Felipe en el 2012 estude la primaria y la deje. En Almafuerste estuve un año y medio, ahí no estudié nunca, en el 2015 me trajeron a Boulogne Sur Mer... estoy estudiando para poder salir más rápido a la calle, para poder ayudar a mi familia”.
E.40.P. B.S.M.	“... es un beneficio pa mí, para poder irme a Chile extraditado y estar con mi familia... Porque ahí el que abastece a la familia, soy yo”.
E.64.P.S. F.	“... antes yo no estudiaba... yo fui a la escuela, pero repetía. Después me fui a trabajar para ayudar a mi casa ¿entendes? la comida, una moneda para comer, por eso no fui a estudiar... quiero estudiar nada más chau... para irme a la calle... me encanta venir a la escuela”.
E.71.C.S. F.	“... Y estoy estudiando porque quiero aprender, porque no sé nada... No sabía nada, ni leer, ni escribir y quiero aprender”.
E.73.C.S. F.	“... Nunca he ido a la escuela, jamás en mi vida, ahora a los treinta y nueve años vengo a la escuela por primera vez, para aprender algo... nunca he hecho nada en toda mi vida... toda la vida he robado ¿qué quiere que le diga? ¿qué le mienta?”.

De los 8 estudiantes que cursan educación primaria EGB 1 el motivo por el cual comenzaron su escolaridad en los contextos de privación de libertad son: 4 casos que significan a la educación como adquirir nuevos aprendizajes (aprender); en 3 casos realizan sus estudios para obtener el beneficio legal del estímulo educativo y conseguir las salidas transitorias o libertad condicional (salir más rápido a la calle) y en 1 caso su elección remite a la representación de crecimiento personal (ser alguien en la vida).

Tabla 37:

Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes EGB 2

E.39.P. B.S.M.	"... terminar el primario y empezar el secundario... salir del encierro... tener ocupada la cabeza".
E.41.P. B.S.M.	"... estudio para hacer conducta... afuera estaba por ir por ese plan que había sacado la Cristina, la presidenta... te iban a pagar y bueno me vine a estudiar acá, me metieron preso".
E.45.C. B.S.M.	"... Para terminar la escuela primero... Para los beneficios,irme más rápido a la calle".
E.46.P. B.S.M.	"... Para salir de la depresión, aprender... y dicen que ayuda en la causa, para salir antes".
E.50.C. B.S.M.	"... Estoy estudiando en el complejo penitenciario, porque falleció mi papá y tuve que dejar la escuela para ayudar a mi mamá, haciendo changas... aprender para enseñarle a mi hijo ... y salir antes".
E.51.C. B.S.M.	"... Estudio para aprender, progresar personalmente y ganar los beneficios, para poder irme a mi casa".
E.63.P. S. F.	"... Y estudiar te hace bien a la mente, te hace pensar diferente... te saquen a la escuela te despeja".
E.65.P. S. F.	"... Poder aprender y ser una buena persona cuando salga".
E.66.P. S. F.	"... Me motiva estudiar para cuando salga en el futuro ser buena persona... Sin estudio no podría ser nada".
E.72.C. S. F.	"... Necesito aprender a leer y escribir bien... yo estudie en inglés, en Estados Unidos no se escribir en castellano. Y empecé a estudiar porque me hace bien y para mis beneficios, mi libertad".
E.79.C. S. F.	"... yo me quiero ir a la calle por eso estudio. Y para aprender, salir hacer las cosas bien".
E.80.C. S. F.	"... me ayuda para irme más rápido a la calle... También para seguir aprendiendo".
E.81.P. S. F.	"... estudio para aprender y subir la conducta, para irme a mí casa... tengo pésimo uno".
E.82.C. S. F.	"... y bueno para aprender, hacer conducta, para irme a la calle".
E.83.P. S. F.	"... Porque quiero aprender, quiero buscar mi pronta libertad a ver si me puedo ir".

De los 15 estudiantes que cursan educación primaria EGB 2 el motivo por el cual comenzaron su escolaridad en los contextos de encierro es, en 11 casos refieren a la educación como necesaria para aprender y obtener los beneficios legales del estímulo educativo (salidas transitorias o libertad condicional) y mejorar la conducta o concepto en los complejos penitenciarios para el proceso penal. En 2 casos significan a la educación como posibilitadora de salir del encierro de los pabellones de alojamiento y mantener la mente ocupada. Y en 2 casos pues remiten que la educación les posibilita aprender a ser buena persona.

Tabla 38:

Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes primer ciclo básico

E.35.C. B.S.M.	"... El motivo por el cual estoy estudiando en el complejo penitenciario es, porque tengo que aprovechar el tiempo que estoy perdiendo en este lugar y tengo que hacer conducta y concepto para recibir el beneficio del estímulo educativo"
E.36.C. B.S.M.	"... Para reinsertarme a la sociedad con educación... para que me den el beneficio".
E.37.P. B.S.M.	"... En la calle no tuve la oportunidad de estudiar porque mi familia siempre fue pobre, no tuvo los recursos como para poder brindarme los estudios y ahora que estoy acá, quiero aprovechar para poder salir y ser una mejor persona".
E.38.C. B.S.M.	"... Y estoy estudiando para progresar y avanzar en mi vida, no ser un analfabeto y ser alguien y algo en la vida".
E.42.C. B.S.M.	"... yo no pude terminar el colegio en la calle y aproveché que me condenaron acá... Y supe que iba a estar un tiempito y a terminar la escuela... para que me den el estímulo educativo".
E.43.C. B.S.M.	"... Bueno en realidad lo hago, una por los beneficios y otra para mejorar como persona".
E.44.P. B.S.M.	"... Una para salir del pabellón, para despejar la mente. La otra para poder gozar de los beneficios".
E.47.C. B.S.M.	"... quiero terminar la escuela, para irme más rápido a la calle".
E.48.C. B.S.M.	"... Para no robar más y ver si puedo hacer algo bueno... estudiar me sirve para los beneficios, para pelear la condicional".
E.49.P. B.S.M.	"... Estoy estudiando porque a los catorce años dejé los estudios y me fui a trabajar, el tema es que mi familia, no tenían plata... y ahora quiero ver si puedo salir con el beneficio".
E.56.C. B.S.M.	"... Estoy estudiando acá las leyes del trabajo, uno que trabaja en negro, en blanco... y para no ser un analfabeto, saber y comprender las cosas, más que nada".
E.67.C. S.F.	"... Yo quiero estudiar, porque tengo como para hacer un tiempito acá y quiero estudiar y salir a la calle con el beneficio... por lo menos ya tener completado los estudios".
E.68.P. S.F.	"... Y me motiva poder terminar la escuela, tener más libertad salir del encierro... despejar un poco la mente, a ver si puedo empezar a tener más memoria... tuve muchas adicciones y tuve problemas".
E.74.P. S.F.	"... Me hace bien para seguir adelante... salir del encierro, me despeja mucho".
E.75.C. S.F.	"... Me hace bien a mí el estudio... me hace bien para mi conducta y la condena, que no estoy muy bien que digamos".
E.76.C. S.F.	"... Es una ayuda para poder irme a la calle rápidamente y no cumplir toda la condena, porque le hago falta a mi familia".
E.77.C. S.F.	"... Estoy estudiando para que se me haga más corta la condena... el beneficio vio".
E.78.C. S.F.	"... Y para salir más rápido... igual para distraerme y para aprender".
E.83.P. S.F.	"... Quiero hacer bien las cosas y seguir avanzando y buscar mi pronta libertad a ver si me puedo ir".

De los 19 estudiantes que cursan educación secundaria primer ciclo básico al expresar el motivo por el cual comenzaron su escolaridad en los contextos de encierro; 14 casos remiten a la educación como posibilitadora de obtener el beneficio legal del estímulo educativo (salidas transitorias o libertad condicional) para que sea más corta la condena. 2 casos significan a la educación como posibilitadora de salir del encierro de los pabellones y despejar la mente. Y 3 casos remiten a que la educación les posibilita ser mejor persona y ser alguien en la vida.

Tabla 39:

Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes de segundo ciclo orientado

E.52.P. B.S.M.	"... Y porque no me gusta estar sin hacer nada. Y para el día de mañana cuando busque un trabajo, no me falte estudio... y ver si termino y me dan los beneficios para la causa".
E.58.C. B.S.M.	"... Estudio porque quiero ser una mejor persona, quiero salir adelante. No quiero volver a ser lo que era antes. Y estudio para tener un mejor futuro, para mí y mi familia".
E.59.C. B.S.M.	"... Bueno yo estoy estudiando para hacer conducta, hacer buena letra porque me quiero ir a la calle, estoy buscando la calle. Sé que el estudio me va ayudar, a salir adelante y el día que salga salir más inspirado, voy a salir con un estudio, capaz pueda terminar la escuela acá y salir con la secundaria completa".
E.69.P. S.F.	"... Lo que me motiva estudiar es poder realizarme como persona, educarme, salir adelante de tanta hostilidad... buscar ser una mejor persona, hacer algo bueno para esta sociedad porque estamos tan mal, vivimos acelerados, nos enojamos por cualquier cosa... tratar de entender un poco porque vivimos de esa manera".
E.70.C. S.F.	"... El terminar la secundaria y el poder tener los beneficios de poder salir antes".
E.87.C. S.F.	"... Aprender en el sentido de terminar la secundaria... A parte para tener el beneficio de la salida transitoria, la condicional".

De los 6 estudiantes que cursan educación secundaria segundo ciclo orientado al indicar el motivo por el cual comenzaron su escolaridad en los contextos de privación de libertad; en 4 casos significan el estudiar para terminar la secundaria, asociado a obtener el beneficio legal del estímulo educativo (salidas transitorias o libertad condicional) y "salir antes a la calle". Y en 2 casos representan que el educarse posibilita ser una mejor persona, tener un futuro y salir adelante después de su encarcelamiento.

Tabla 40:

Motivos porque optó estudiar en contextos de encierro, estudiantes de tercer ciclo orientado

E.53.P. B.S.M.	"... Y porque estaba estudiando en la calle y estaba cursando el último año de la secundaria. Y bueno me dieron la posibilidad ahora, peleando, luchando para que me traigan a la escuela y salir de tanto encierro".
E.54.C. B.S.M.	"... Y para poder terminar los estudios y para poder salir a las terapias. Salir un poco del ambiente del pabellón".
E.55.C. B.S.M.	"... Bueno, porque lo forma como persona a uno muchísimo y al principio no estaba de acuerdo con estudiar, nunca me gusto estudiar y me he dado cuenta de que estudiando enriquece mucho a la persona, aprendes hasta la forma de hablar, pensar mejor, enriquece bastante".
E.57.P. B.S.M.	"... Para terminar la escuela... ósea tratar de ser una mejor persona".
E.60.C. B.S.M.	"... Bueno porque quiero progresar y capacitarme personalmente".
E.61.C. B.S.M.	"... Yo estoy estudiando en los complejos penitenciarios, ya que no pude realizarlo en libertad... no pude cursar y concéntrate en los estudios, por eso ahora en contextos de encierro me he puesto a estudiar para no perder tanto el tiempo y salir del encierro".
E.62.C. B.S.M.	"... Estudio por el estímulo educativo... nada más que eso".
E.84.P. S.F.	"... Porque es la única manera de salir de los pabellones. A pesar de que estamos encerrados, intento buscar mi libertad, estudiando y haciendo conducta".
E.85.P. S.F.	"... Primero me gusta estudiar, para ser alguien en la vida. Y yo al estudio lo veo como lo principal que un ciudadano tiene que tener, por lo menos la secundaria".

De los 9 estudiantes que cursan educación secundaria tercer ciclo orientado al expresar el motivo por el cual comenzaron su escolaridad en los contextos de privación de libertad significan el estudiar para finalizar sus estudios secundarios; en 4 casos representan que el educarse permite ser una mejor persona, progresar y ser alguien en la vida. En 2 casos realizan sus estudios para obtener el beneficio legal del estímulo educativo (salidas transitorias o libertad condicional). Y en 3 casos representan a la educación como posibilitadora de salir del encierro de los pabellones de alojamiento y no perder el tiempo mientras permanezcan encarcelados.

Tabla 41:

Elección de la carrera de grado de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

E.06.P.S. F	"... Me volvieron a detener en el 2015, por robo agravado, estoy en San Felipe y vengo acá a Boulogne Sur Mer a las tutorías... me ha servido mucho, Comunicación Social, me gusta y también vengo para despejarme".
E.12.C.B.S.M	"... Al tener demasiado tiempo acá, lo mejor que puedo haber hecho es comenzar a estudiar algo que siempre me gusto, es una oportunidad que no pude tener afuera por el hecho de estar trabajando... Ciencias Políticas es una de las carreras que más te abre la mente... yo considero desde mi punto de vista que Ciencias Políticas no es una ciencia específica, sino que abarca todas las ramas de la vida cotidiana, llegar a entender el por qué, estamos donde estamos; esa siempre fue la pregunta que me hice en mi vida y lo que a través de esta carrera la estoy de a poco llegando a responder".
E.13.P.B.S.M	"... Yo quería estudiar Derecho, pero no había cupo, ya habían cerrado la inscripción, la alternativa fue Ciencias Políticas que es lo más parecido, tiene una materia de Derecho... quiero estudiar para salir adelante de alguna forma, para cambiar el margen de gente que frecuento y frecuentar a otra gente".
E.14.C.B.S.M	"...tener mi mente ocupada en algo distinto... entiendo que, aprobando este año dos materias, tengo cuatro meses menos para recibir los beneficios... yo estoy solicitando la expulsión entonces sacando la cuenta a la mitad de mi condena deberían expulsarme a Chile".
E.15.P.B.S.M	"... no fue una motivación por estudio, sino un medio de conveniencia necesitaba estudiar para mantenerme en este establecimiento y no tener un traslado a Cacheuta. Me hubiera gustado elegir un terciario que no hay y siendo sincero en el momento que me inscribí en la facultad, la única opción que había era Derecho o Ciencias Políticas; Derecho no me gusta así que elegí Ciencias Políticas".
E.16.C.B.S.M	"... Estudiar es una satisfacción personal y el tiempo, no pasa nunca entonces necesitas mantenerte ocupado y si es el caso, de sentirse hiperquinético como es mi caso lo necesito más allá de una cuestión de superación personal".
E.17.C.B.S.M	"... Curiosidad, tratar de conocer el funcionamiento del régimen político y cómo se maneja el país. Es una auto superación, demostrarles a mis hijos, que uno puede, teniendo voluntad y antes de salir a barrer a la policía, prefiero hacer algo para mí, que no me lo vayan a quitar, que me quede para mí nomás".
E.18.P.S. F	"... Estoy estudiando para progresar en la vida, para poder darles un ejemplo a mis hijos... ayuda a despejarse para no estar en el ámbito del encierro".
E.22.C.S. F	"... En San Felipe, me dan más beneficios porque estoy en la facultad. Y además porque aproximadamente me faltan doce meses, para irme a la calle con la libertad condicional".

De los 9 estudiantes de educación superior que realizan sus carreras de grado en las unidades académicas de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales eligieron estudiar en los contextos de encierro; en 4 casos para mantenerse ocupados y despejarse del encierro de los pabellones. En 3 casos su elección de estudiar esta significada a la auto superación y progresar en la vida. Y en 3 casos realizan su carrera de grado para obtener los beneficios legales (extradición, libertad condicional y no ser trasladado a otro complejo penitenciario)

Tabla 42:

Elección de la carrera de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social

E.03.C. S.F.	"... Quiero recibirme de Trabajador Social para sentir ese orgullo que me supere en la vida... y esperar mi libertad para ejercerlo en la calle, aunque sea difícil".
E.04.C. A.	"... Estudio porque quiero mejorar mi calidad de vida, para que mis hijas vean lo que soy capaz de hacer y poder darles un ejemplo, me quiero auto superar...No voy a robar toda mi vida, porque no es vida... quiero darle una alegría a mi mamá porque soy el único de mis hermanos que está estudiando en la facultad".
E.07.P. S.F.	"... Y estoy estudiando para poder llegar al día de mañana a tener un título, progresar en la vida, llegar a ser alguien, estar incluido en la sociedad y no ser señalado con el dedo, sino que me miren de otra manera... lo mismo voy a ser señalado con el dedo por haber estado preso".
E.08.P. S.F.	"... Estoy estudiando en el complejo, por el motivo de que se me dio la posibilidad ya que el problema que tenemos acá es el tiempo de sobra así que hay que agilizar la mente. Y se me dio la oportunidad de poder ingresar a la facultad y decidí trabajar la carrera de Trabajo Social, por el motivo de que mi mamá ha sido también asistente social en la calle y he visto que se puede ayudar a mucha gente de esta manera".
E. 10.C. U. P.d.M	"... Estoy con prisión domiciliaria, estudio para distraer la mente... Al incorporarle contenidos nuevos, como que uno se olvida de que esta privado de su libertad".
E.11.C. U. P.d.M	"... Estoy estudiando porque me siento tranquila, feliz, es un desafío personal... siento que mi corazón brota de saber de qué lo estoy intentando a pesar de mi edad, la vista y todas las dificultades del complejo donde estoy".
E. 23.C. B.S. M	"... Estudiar porque me gusta, apoyado por mi madre y por mi actual mujer, ella también estudia Trabajo Social acá en la cárcel... es un desafío a mi edad, un desafío personal para mí".
E. 26.P. U. P.d.M	"... Estoy con prisión domiciliaria y elegí Trabajo Social porque se me dio la oportunidad y tenía el secundario completo... y bueno era una materia pendiente que tenía yo, cuando estaba en libertad... es un desafío personal de tener un título".

De los 8 estudiantes de educación superior de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la carrera de grado Licenciatura en Trabajo Social, en 6 casos eligieron realizar sus carreras de grado como un desafío para auto superarse y tener un progreso personal. En 2 casos refirieron que realizan su carrera de grado con la finalidad de distraer su mente por el tiempo que disponen frente a la espera de su condena.

Tabla 43:

Elección de la carrera de grado de los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras

E.09.P. U. P.d.M	"... Elegí Historia porque me gusta, espero que me den un título, para poder afuera trabajar en un profesorado y mantener a mis hijos... es bueno ser profesor... lo que espero, que se me incluya socialmente por mi causa de corrupción de menores".
E.21.C. B.S.M	"... Letras fue lo que siempre quise estudiar y afuera no me había animado y bueno acá aproveché la oportunidad de estudiar... es de lo que quiero vivir en el futuro".
E.25.C. B.S.M	"... Elegí Letra y Literatura para aprender comprensión lectora, porque estoy pidiendo la salida transitoria por educación, al Hospital Luis Carlos Lagomaggiore, para estudiar enfermería profesional".
E.27.P. U.P. d. M	"... Me gusta Filosofía, pero a partir de este año se retiró la carrera, entonces me fui a Letras. Estudio para auto superarme".
E. 28.C. B.S. M	"... Estoy estudiando Letras porque quiero ser profesor. Ya terminé la primaria, la secundaria y todo lo hice acá, entre siendo analfabeto y ahora estoy cursando una carrera ... quiero dar clases en las escuelas conflictivas, porque hay mucha gente que tiene miedo de acercarse a esas escuelas, y como yo vengo de la villa, creo que conmigo no van a tener problema".
E. 29.C. B.S. M	"... Elegí Letras para avanzar en lo que es un escrito, para desenvolverme socialmente porque yo estoy con salidas transitorias... me beneficia muchísimo en mantenerse ocupado, estudiando, sin tener que hacer cosas que no se deben hacer".
E. 30.P. B.S. M	"... Elegí Historia para enriquecer lo que uno ya aprendió, salir un poco del encierro y aprovechar el tiempo, para que no sea perdido... y para enriquecer el vocabulario, porque utilizamos muy poco vocabulario acá adentro se nos acota el habla, se nos endurece la lengua, entonces saliendo a estudiar, leyendo, capacitándonos, vamos retomando de vuelta el habla".

De los 7 estudiantes de educación superior de la facultad de Filosofía y Letras, en 3 casos realizan su carrera de grado para trabajar en el futuro con la titularización docente y ser incluidos en la sociedad una vez que cumplan sus condenas. 1 caso representa a la educación como deseo de auto superación. En 2 casos significan la realización de su carrera universitaria para mantenerse ocupados y salir del encierro de los pabellones y 1 caso realiza sus estudios con la finalidad de obtener el beneficio legal de las salidas transitorias.

Tabla 44:

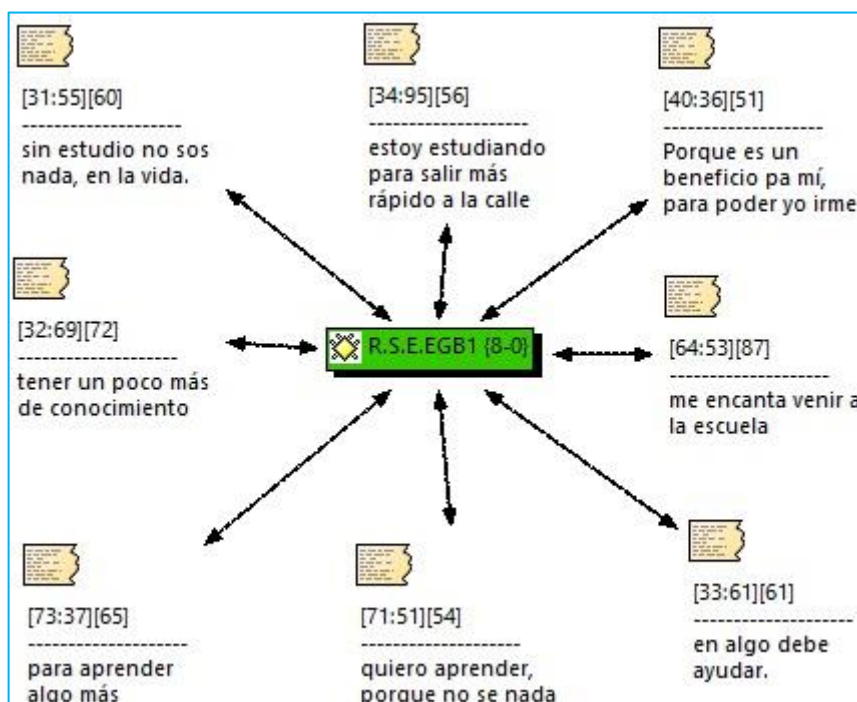
Elección de la carrera de grado de los estudiantes de educación superior que cursan dos carreras

E.01.C. B.S.M.	"... Estudio Ciencias Políticas y Filosofía, para tratar de adquirir todo tipo de conocimientos, que me permita ser en la vida un poco menos ignorante y como segunda razón, a través de este ejemplo dejarle a mis hijos y nietos, que ellos vean que todo es posible, cuando uno tiene voluntad y responsabilidad de poder llegar a concretar un objetivo".
E.02.C. B.S.M.	"... Estudio Ciencias Políticas y Abogacía porque creo que estudiar quita el velo de muchas cosas, permite armarse para defenderse en la vida, te quita la ignorancia... particularmente espero poder seguir con los estudios, una vez que esté en libertad y poder recibirme".
E.05.C. A	"... Trabajo Social y Comunicación Social, lo llevan a progresar como persona y capacitarse... estudiar es parte de nuestra vida, nuestro futuro y para el de nuestros hijos".
E.19.C. B.S.M	"... Comunicación Social y Abogacía las elegí porque siempre quise hacerlo y ahora tengo la oportunidad de superarme, además por el tiempo que dispongo en este lugar por mi condena".
E.20.P. B.S.M	"... Estudiar Ciencias Políticas y Abogacía tiene sus méritos y difícilmente puedas ser engañado... básicamente una persona culta nadie le puede hacer por lo menos lo básico, que le den un papel para que lo firme sin saber lo que dice... las estudio para superarme en la vida y por el tiempo que voy a estar acá... la causa".
E.24.C. B.S.M	"... Trabajo Social, lo inicie por motivos de empuje por parte de mi familia y bueno darle un gusto a mi familia, a mi madre más que nada y después en el trayecto del tiempo me he dado cuenta de que si es una vocación que yo tenía con Trabajo Social. Y Comunicación Social para tener sapiencia, sabiduría".

De los 6 estudiantes de educación superior que realizan dos carreras de grado, en las unidades académicas de la UNCuyo, 3 casos estudian por vocación, adquirir conocimientos, sabiduría y ser menos ignorante en el futuro. 2 estudiantes realizan ambas carreras para superarse en la vida y por el tiempo que van a estar encarcelados por las causas penales. 1 caso eligió realizar ambas carreras de grado en pos de capacitarse y poder progresar en el futuro.

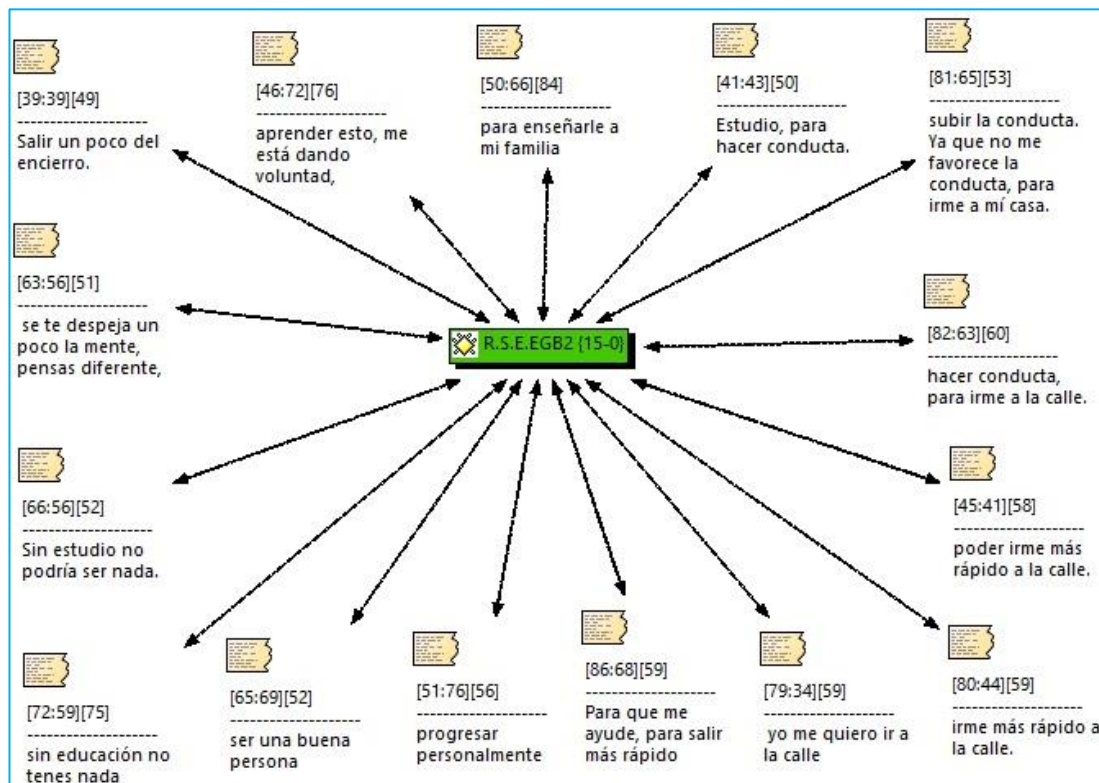
5.5.2. Significación de las representaciones sociales educativas de los estudiantes

Figura 40: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación primaria: EGB 1



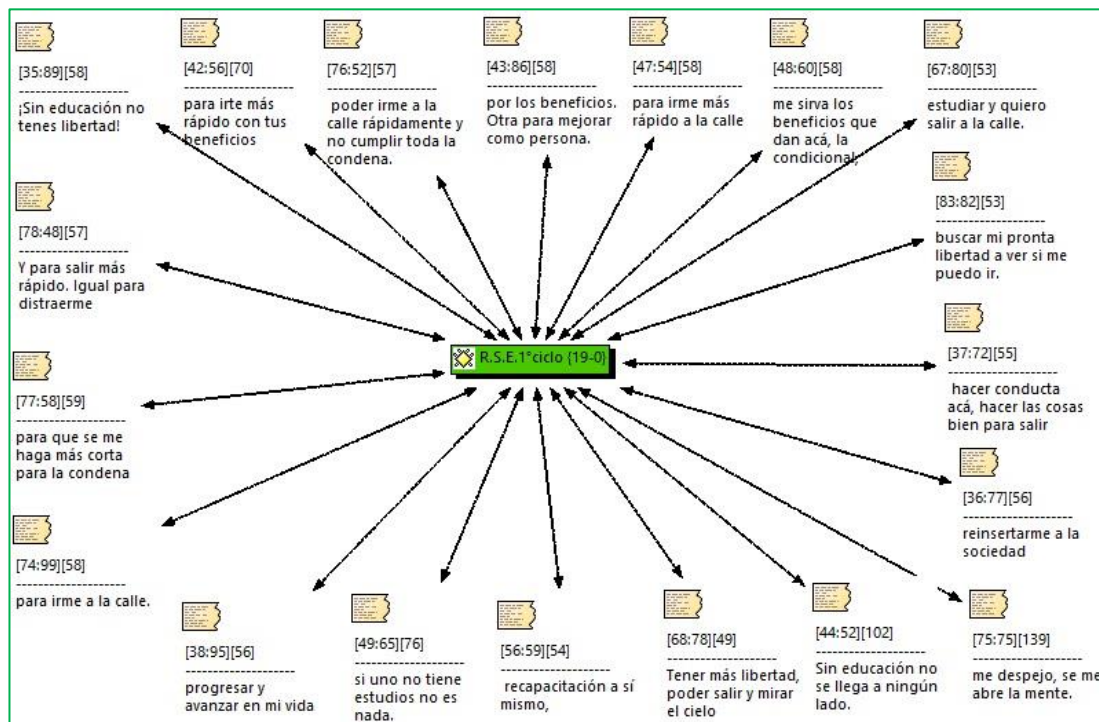
De los 8 estudiantes de educación primaria EGB 1 representan a la educación, en 3 casos como aprendizaje; en 3 casos significan educarse para obtener el beneficio legal del estímulo educativo y en 2 casos como crecimiento personal "satisfacción personal", "ser alguien en la vida".

Figura 41: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación primaria: EGB 2



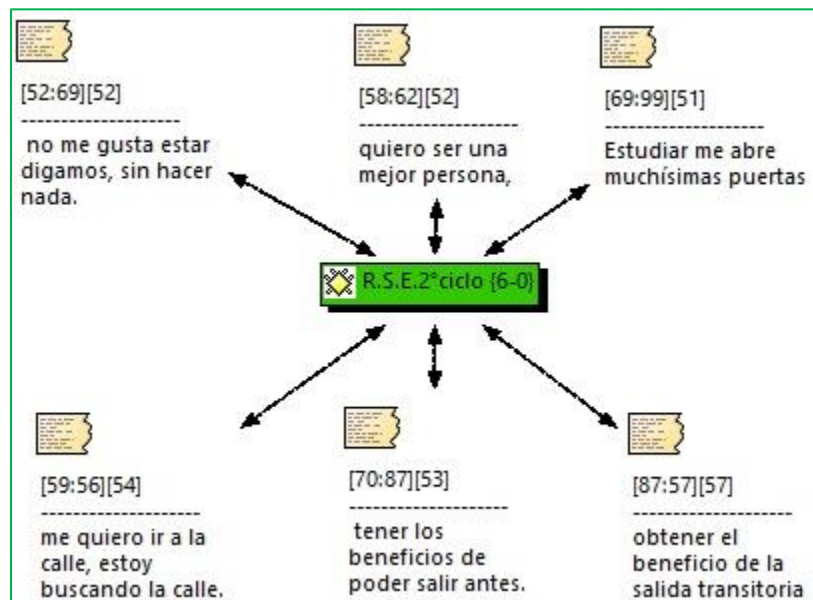
De los 15 estudiantes de educación primaria EGB 2 representan a la educación; en 7 casos la significan para obtener el beneficio legal en sus causas penales (mejorar conducta y recibir el estímulo educativo). En 4 casos revelan la representación como crecimiento personal, “progresar”, “sin estudio no tenes nada”, “no sos nada”. Mientras que en 2 casos refieren a la educación como posibilitadora de salir del encierro, despejar la mente. Y en 2 casos refieren a la educación al aprender y poder enseñarles a sus familias.

Figura 42: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación secundaria: primer ciclo básico.



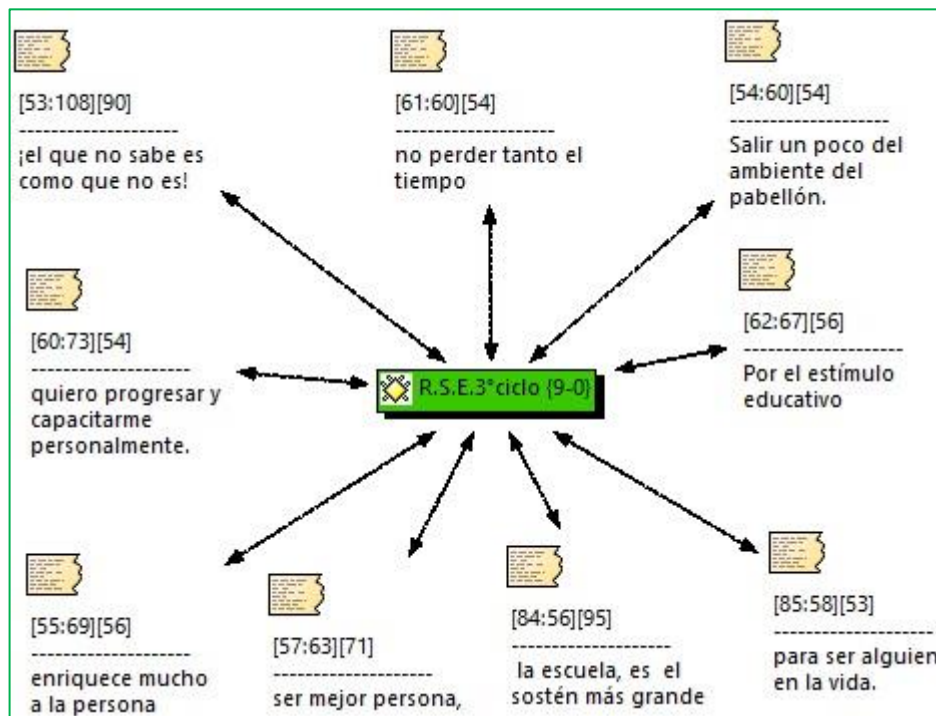
De los 19 estudiantes de educación secundaria que cursan el primer ciclo básico representan a la educación de la siguiente manera; en 11 casos para obtener los beneficios legales, el estímulo educativo, “sin educación no tenes libertad”, “irme más rápido a la calle”. En 4 casos significan a la educación como crecimiento personal, “mejorar como persona”, “no sos nada”, “progresar en la vida”. En 2 casos indican que la educación les permite despejarse del encierro de los pabellones donde están alojados, “salir y mirar el cielo”. Y en 2 casos representan a la educación como reinserción e inclusión, “no se llega a ningún lado”.

Figura 43: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación secundaria: segundo ciclo orientado



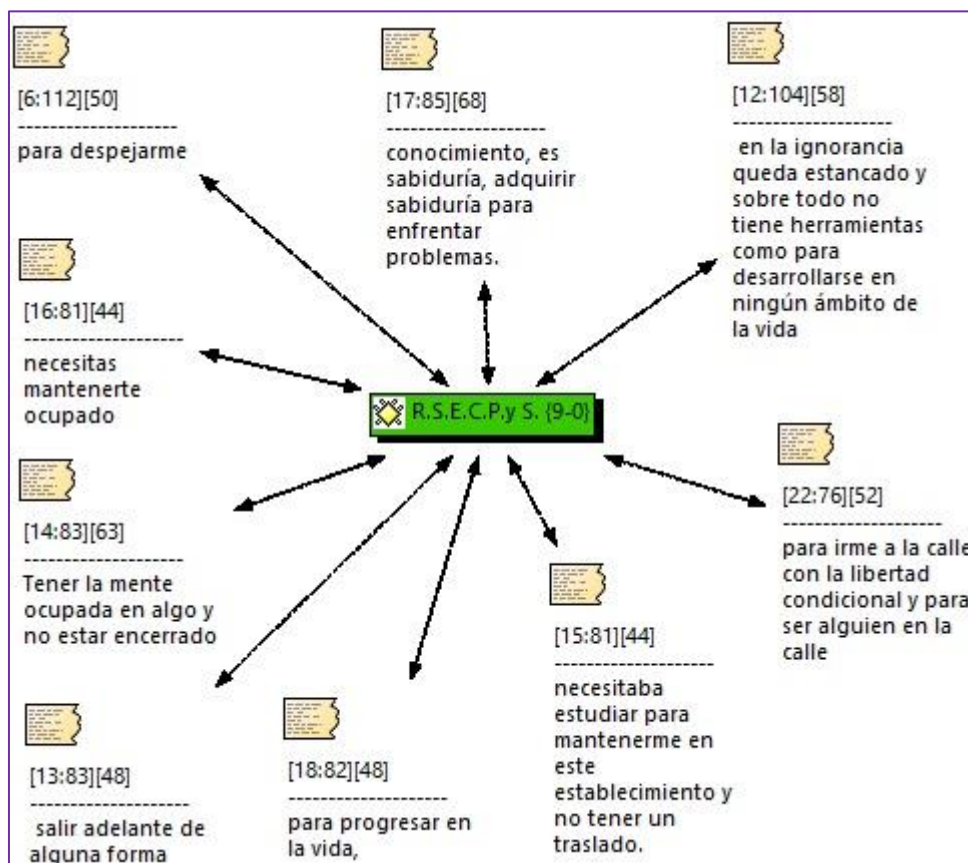
De los 6 estudiantes de educación secundaria que cursan el segundo ciclo orientado representan a la educación; en 3 casos en vista de obtener el beneficio del estímulo educativo (salida transitoria). En 1 caso significa a la educación como crecimiento personal, “para mejorar como persona”; en 1 caso representa a la educación para ocupar el tiempo que permanecerá encarcelado y en 1 caso la educación es representada como inclusión, “abre muchas puertas.”

Figura 44: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan educación secundaria: tercer ciclo orientado



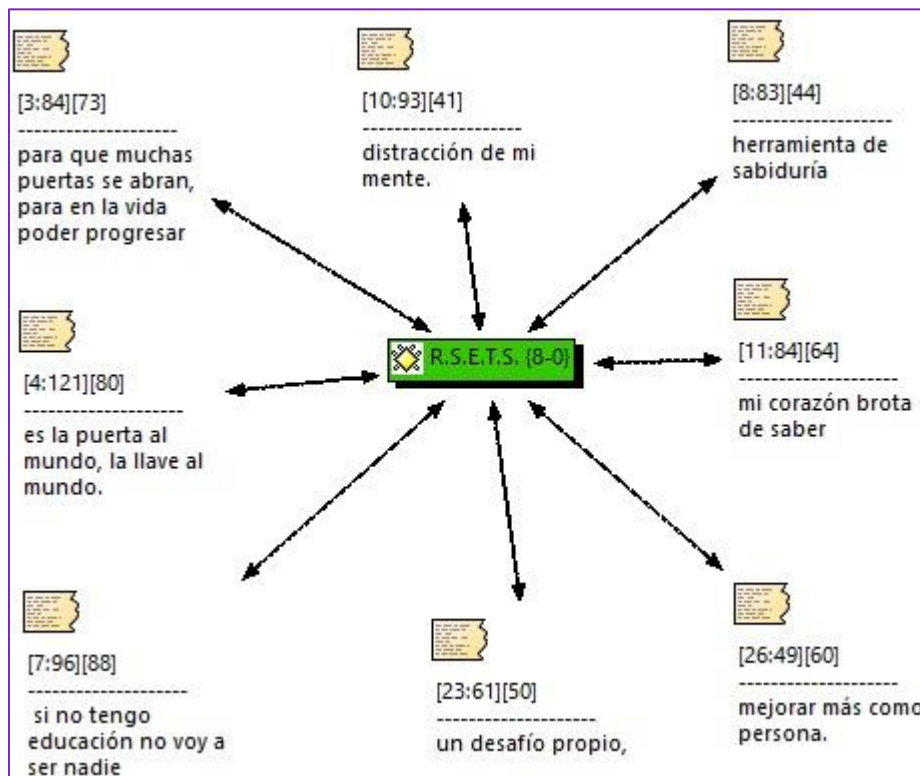
De los 9 estudiantes de educación secundaria que cursan el tercer ciclo orientado representan a la educación; en 6 casos la refieren como crecimiento personal, “ser mejor”, “enriquece”, “es un sostén”, “ser alguien”, “si no sabe no sos”, “progresar”. En 2 caso la significan como salida del encierro de los pabellones y no perder el tiempo que debe cumplir por su condena. Y 1 caso representa a la educación en vista de recibir el estímulo educativo.

Figura 45: Representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación superior: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales



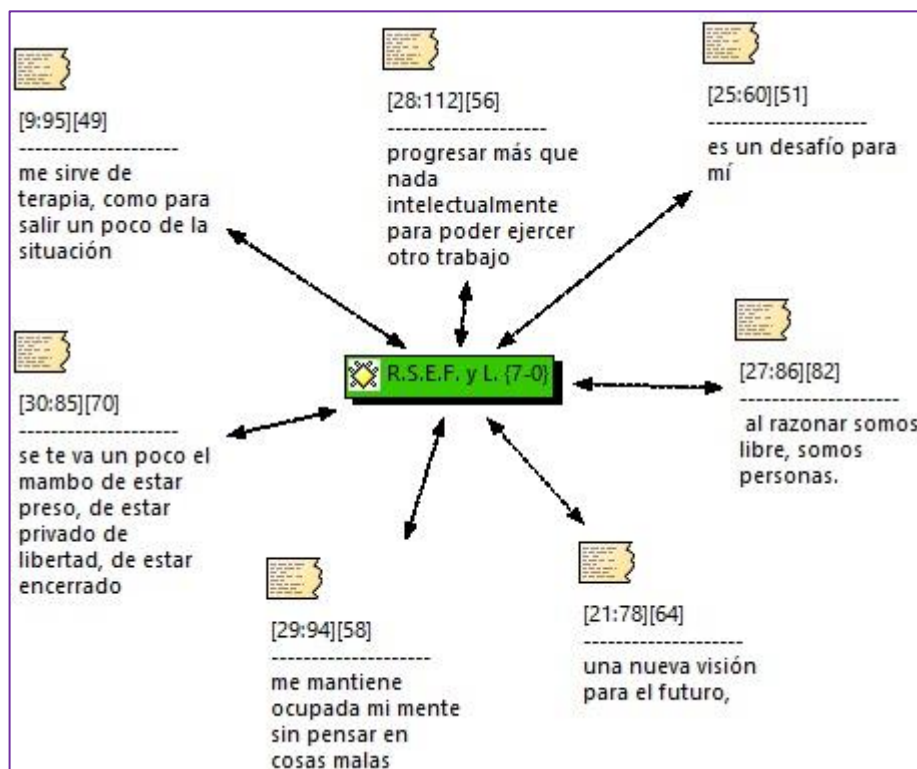
De los 9 estudiantes que cursan educación superior en las Licenciaturas de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales; en 3 casos significan a la educación para salir del encierro de los pabellones donde están alojados los internos, “despejarme”, “mantenerse ocupado”. En 3 casos visualizan a la educación como posibilitadora de inclusión, “progreso”, “herramienta”, “salir adelante”. En 2 casos la significación que le otorgan a la educación es para obtener los beneficios legales, “irme a la calle”, “no tener un traslado a otro complejo”. Y 1 caso la representa como adquisición de conocimientos y sabiduría.

Figura 46: Representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación superior: Licenciatura en Trabajo Social



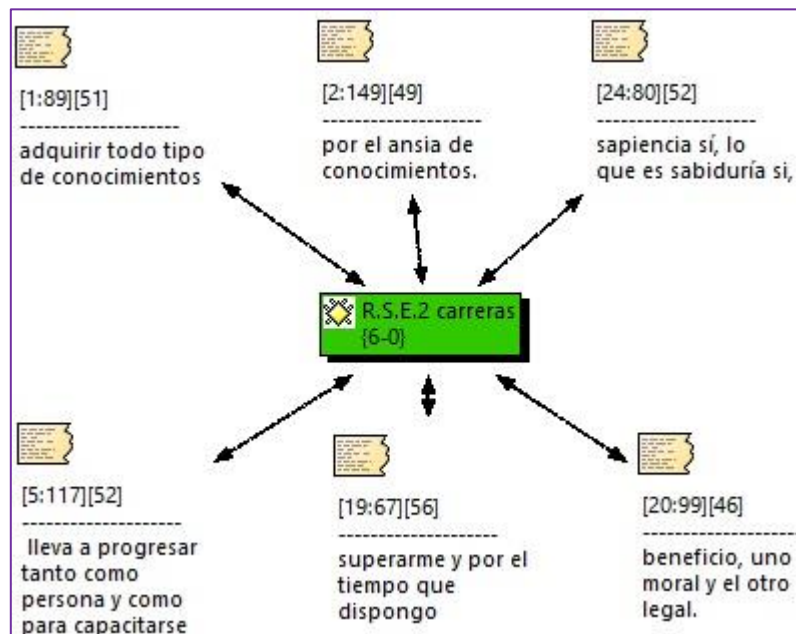
De los 8 estudiantes que estudian la carrera de grado, Licenciatura en Trabajo Social en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales representan a la educación, en 5 casos como crecimiento personal, “ser alguien”, “mejorar como persona”, “desafío personal”, “abre muchas puertas”, “la puerta al mundo”. En 2 casos la significan como herramienta para adquirir saberes. Y 1 caso conceptualiza a la educación como distracción mental.

Figura 47: Representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación superior: Facultad de Filosofía y Letras



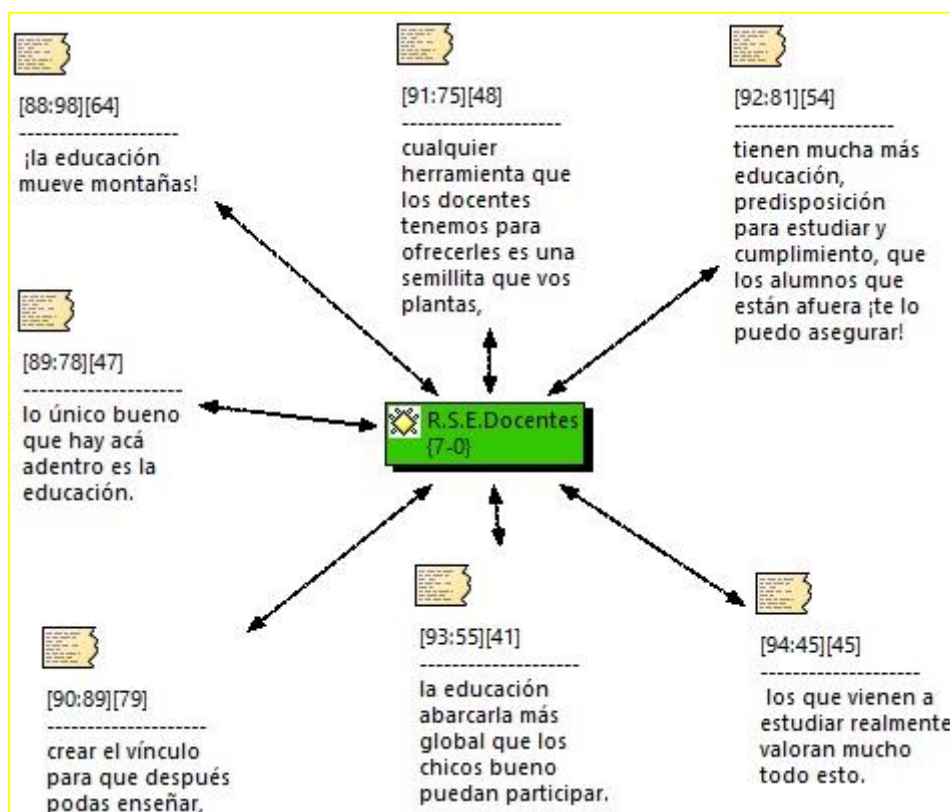
De los 7 estudiantes que realizan sus Licenciaturas en la facultad de Filosofía y Letras representan a la educación en 3 casos para salir de la situación de encierro de los pabellones donde están alojados los internos por ejemplo "ocupar la mente", "se te va el mambo de estar encerrado" Mientras que 4 casos refieren a la educación como crecimiento personal, "mejorar como persona", "desafío propio", "progreso en la vida" "una nueva visión para el futuro".

Figura 48: Representaciones sociales educativas de los estudiantes que cursan dos carreras de grado en contextos de encierro



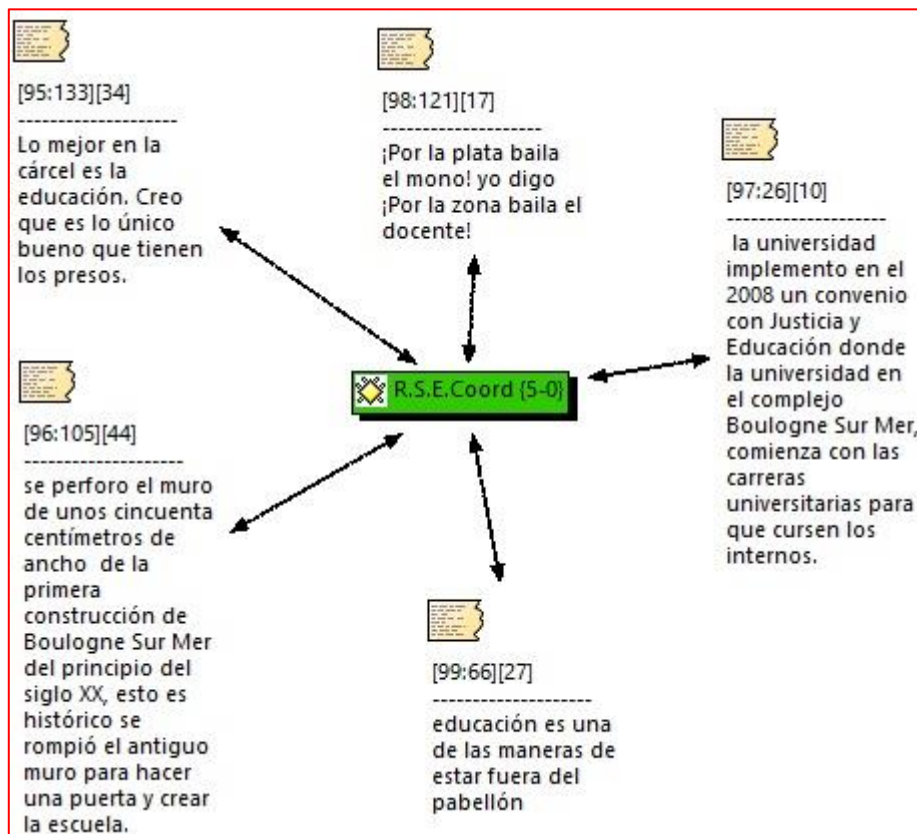
De los 6 estudiantes que realizan dos carreras de grado en las facultades de Ciencias Políticas y Sociales; Facultad de Derecho y Facultad de Filosofía y Letras en la UNCuyo, en 4 casos significa a la educación como conocimiento y sabiduría. 1 caso representa a la educación como crecimiento personal "progresar como persona" y, 1 caso remite a la educación como beneficio legal (estímulo educativo).

Figura 49: Representaciones sociales educativas de los docentes



De los docentes (7 casos), representan a la educación; en 1 caso refiere al enseñar “crear el vínculo”; en 1 caso significa a la participación de los estudiantes en los aprendizajes; 1 caso significa la predisposición de los estudiantes en los contextos de encierro. 1 caso significa que la educación “mueve montañas”. 1 caso representa a la educación como herramienta para el futuro de los estudiantes y 1 caso argumenta que es lo único bueno que hay en los contextos de encierro.

Figura 50: Representaciones sociales educativas de los coordinadores/directores



De los 5 casos de coordinadores/directores; 2 casos representan a la educación en los contextos de encierro como la creación del espacio de la escuela y la universidad. 1 caso significa a la educación como un medio para estar fuera del encierro de los pabellones. 1 caso señala que es lo único bueno en las cárceles. Mientras que 1 caso refiere a la educación al salario de los docentes, “por la plata baila el mono, por la zona baila el docente”.

5.5.3. Propuestas para optimizar la educación en los complejos penitenciarios

Figura 51: Sugerencias para optimizar la educación en contextos de encierro de los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior



De los 87 estudiantes, 31 casos aportaron sugerencias para optimizar la educación en contextos de encierro. 3 casos recomienda sala de informática con acceso a internet, 4 casos solicitan mayor asistencia de docentes; 3 casos piden carreras técnicas; 3 casos requieren carreras terciarias; 5 casos necesitan sector de alojamiento o pabellón para estudiar; 1 caso sugiere crear una bolsa de trabajo cuando egresen de los complejos penitenciarios; 3 casos necesitan tener mayor cantidad de horas de clases; 2 casos requieren de atención médica y psicológica en los servicios de salud; y 7 casos proponen mejorar la coordinación entre el sector de educación y los agentes del servicio penitenciario provincial en lo que respecta a las salidas de los pabellones para asistir a sus escolarizaciones.

5.6. Análisis de datos de los estudiantes, docentes coordinadores/ directores de la muestra de investigación

La muestra de la investigación está compuesta por ochenta y siete estudiantes, siete docentes y cinco coordinadores/ directores de los complejos penitenciarios de Mendoza.

Realizan su educación en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer un total de cuarenta y ocho internos: once estudiantes de educación primaria; veintiún casos de educación secundaria y dieciséis estudiantes de educación superior realizan sus tutorías de las carreras de grado Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, Abogacía, Filosofía, Comunicación Social, Letras, Historia y Trabajo Social.

En el complejo penitenciario n. ° II San Felipe cursan un total de treinta y dos estudiantes; doce casos de educación primaria; trece internos en educación secundaria y siete estudiantes de educación superior cursan sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer las carreras de grado Licenciatura en Comunicación Social, Ciencias Políticas y Administración Pública y Trabajo Social.

De la Unidad n. ° III Penal de Mujeres cursan sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer cinco estudiantes las carreras de grado Licenciatura en Trabajo Social, Historia y Letras

Del Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde cursan sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer dos estudiantes las carreras de grado Licenciatura en Trabajo Social y Comunicación Social

En los contextos de encierro de la provincia de Mendoza los estudiantes cursan en diferentes turnos sus actividades escolares o tutorías; Complejo

Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer: mañana, intermedio, tarde y noche; Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe: mañana, intermedio y tarde.

Del total de la muestra de los estudiantes ochenta y siete, ochenta y dos son masculinos y cinco femeninos. El total de los siete docentes y los cinco coordinadores/ directores; diez son de sexo femenino y 2 de sexo masculino.

La edad de los estudiantes que cursan educación primaria veintitrés casos presenta valores comprendidos entre 18 y 48 años, siendo la edad que más frecuencia presenta 23 años. En los treinta y cuatro casos que cursan educación secundaria se presentan rangos etarios entre los 20 y 56 años, con un promedio de 29 años. Los treinta estudiantes de educación superior presentan edades comprendidas entre los 20 y 61 años, con un promedio de 37 años. Las edades de los siete casos de docentes abarcan entre los 29 y 48 años y la edad de los cinco coordinadores/directores se encuentra entre los 28 y 52 años.

De los ochenta y siete estudiantes el 96% son argentinos; 3% chilenos y 1% peruanos. Los mismos antes de ingresar a los complejos penitenciarios el 83 % proviene de zonas urbanas y el 17 % de zonas rurales. En cuanto al estado civil; el 55 % son solteros; el 16 % se encuentra en concubinato y el 15 % son casados. Mientras que el 9 % son separados; el 4 % están divorciados y el 1 % es viudo. El estado civil que reúne más casos es soltero.

Las actividades laborales de los ochenta y siete estudiantes que mayor frecuencia presenta en los complejos penitenciarios están representadas con un 44% la actividad de fajinero que refiere al mantenimiento y limpieza de los sectores de los contextos de encierro; el 6% se desempeñan en panadería; 4% son alfabetizadores y con el mismo porcentaje del 2% carpintería; construcción; herrería; y con igual participación del 1% administración; imprenta y tutor de inglés. El 37% no realiza actividades laborales en los complejos penitenciarios.

Los siete docentes; cinco trabajan en el complejo penitenciario n. ° II San Felipe, una profesora en el complejo penitenciario San Felipe y Boulogne Sur Mer y una educadora se desempeña en San Felipe y Almafuerde. El rango de antigüedad docente en contextos de encierro es entre 1 mes y 19 años; la mayor frecuencia en la muestra es 4 años. Las titularizaciones de los docentes, cuatro son profesores, un caso es Licenciado en Enfermería, un caso es Ingeniera Química y un caso es

estudiante avanzada en Ciencias Médicas. En educación secundaria, cuatro docentes dictan sus asignaturas en los sectores de jóvenes adultos y el sector de adulto y en educación primaria tres docentes realizan su actividad en el sector de adultos. El promedio de estudiantes que asisten a sus jornadas educativas por día es entre dos y cinco internos con una frecuencia de cuatro internos por turnos (mañana, intermedio y tarde).

Los cinco coordinadores/ directores, desempeñan sus funciones laborales en complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer el coordinador de educación y la coordinadora del P.E.U.C.E. En el complejo penitenciario n. ° II San Felipe trabaja la coordinadora de educación y la directora del C.E.N.S. que además cumple su labor en el complejo penitenciario n. ° III Almafuerde. Y la coordinadora provincial de contextos de encierro desempeña sus funciones en la D.G.E. en la ciudad de Mendoza. Los mismos tienen una antigüedad laboral en su cargo entre 2 y 10 años en contextos de encierro.

La inscripción en los complejos penitenciarios es realizada por el personal administrativo del sector de educación del Servicio Penitenciario Provincial. En el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer se inscribe a todos los estudiantes que ingresan y en el complejo penitenciario n. ° II San Felipe se inscribe al estudiante que solicita tratamiento educativo. Los dos coordinadores del sector de educación señalan la discrepancia entre los estudiantes inscriptos y los que cursan, señalando que sobre el total de la población penal de 1982 internos en ambos complejos penitenciarios realizan sus escolarizaciones el 16% de los internos; figuran inscriptos en educación primaria 14% y cursan el 7% de los estudiantes. En educación secundaria están inscriptos 21% y cursan el 9% de los internos.

La actividad laboral de los ochenta y siete estudiantes que desempeñan en los complejos penitenciarios, treinta y ocho son fajinero (mantenimiento y limpieza de los contextos de encierro); cinco se desempeñan en el sector de panadería en el complejo penitenciario n. ° II San Felipe; tres realizan la actividad de alfabetizadores (programa de alfabetización a internos analfabetos); y con el mismo número de dos casos construcción, herrería y carpintería; y con igual número de un caso administración, imprenta y tutor de inglés. Treinta y dos no realizan actividades laborales.

Los ochenta y siete internos que realizan capacitación para el trabajo; el 69% realizó cursos de capacitación laboral, mientras que el 31% no efectuaron actividades de capacitación para el trabajo; el 14% realizó curso de electricidad; el 8% alfabetizador; 7% teatro; 6% radio y 5% peluquería. Y con el mismo porcentaje de 4% plomería, zapatería y mimbtería; con igual promedio del 2% cerámica, herrería, marroquinería y música y con el 1% biodanza, carpintería, colchonería, cosmetología, huerta, imprenta, literatura, pasta de goma y sanidad.

De los ochenta y siete estudiantes que realizan actividades deportivas o recreativas en los complejos penitenciarios; están representadas en un 47 % por quienes practican fútbol; 29 % realiza educación física; 3 % ajedrez y 21 % de los estudiantes no realizan actividades deportivas o recreativas. Los estudiantes de educación superior registran mayor asiduidad en no realizar actividades deportivas o recreativas.

La situación legal de los ochenta y siete estudiantes, cincuenta y cuatro están condenados y treinta y tres procesados. Los veintitrés estudiantes que cursan educación primaria, trece están condenados y diez procesados; el delito que mayor frecuencia presenta, quince casos es robo agravado, seis casos homicidio y dos casos de narcotráfico. El tiempo de la pena de los estudiantes condenados, cuatro casos es de 4 años y 6 meses; un caso con 5 años y 6 meses; cuatro casos con 6 años y 8 meses; tres casos con 7 años y 6 meses y un caso con una condena de 20 años de prisión. Los diez estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena su ingreso a los contextos de encierro abarcan desde 2 meses a 13 meses.

De los treinta y cuatro estudiantes que cursan educación secundaria, veintidós están condenados y doce están procesados. Diecinueve internos cometieron el delito de robo agravado; nueve casos homicidio; cuatro internos narcotráfico; un caso cometió el delito de privación ilegítima de la libertad y un caso portación de arma de guerra y resistencia a la autoridad. El tiempo de la pena de un estudiante condenado es 2 años y 6 meses; un caso 3 años y 6 meses; tres casos entre 4 años y 4 años y 6 meses; tres casos entre 5 años y 5 años y 6 meses; cuatro casos entre 6 años y 6 años y 6 meses; dos casos de 7 años y 10 meses; un caso con 8 años; dos casos con 10 años; un caso con 11 años y 6 meses y dos casos con 25 años de prisión. Los doce estudiantes que se encuentran en proceso

de ejecución de su pena, su ingreso a los complejos penitenciarios comprende entre los 2 meses a 16 meses.

Los treinta estudiantes de educación superior; diecinueve están bajo condena y once se encuentran en proceso de la ejecución de su pena. Trece casos realizaron el delito de robo agravado; seis casos homicidio agravado; cuatro casos abuso sexual; cinco casos narcotráfico; un caso corrupción de menores agravado por el vínculo y un caso facilitación a la prostitución. Los estudiantes condenados, el tiempo de la pena de un caso es 3 años y 4 meses; un caso con 4 años y 6 meses; dos casos con 5 años y 5 años y 6 meses; un caso de 6 años y 6 meses; un caso 7 años y 10 meses; cuatro casos con 8 años; un caso con 9 años; tres casos con 12 años; un caso con 13 años; dos casos con 16 años; un caso de 18 años y un caso con 25 años de prisión. Los estudiantes que se encuentran en proceso de ejecución de su pena, sus ingresos a los contextos de privación de libertad abarcan desde 2 meses a 24 meses.

Los beneficios legales de los cincuenta y cuatro estudiantes condenados otorgado por los juzgados provinciales o federales el 86% no ha recibido beneficios legales. Cuatro estudiantes tienen salidas transitorias representando el 6% (Ley n. ° 24.660, art. 16). Dos casos de educación superior; están cumpliendo prisión domiciliaria, representando el 4% (Ley n. ° 24.460, art. 32). Y dos estudiantes han recibido el beneficio del estímulo educativo, representando el 4% del total de la muestra. (Ley n. ° 26.695, art. 140).

En la categoría analítica educación en contextos de encierro, se abordó la categoría intermedia; apreciación y evaluación de la educación recibida por los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior.

Los veintitrés internos que cursan educación primaria; ocho casos evalúan a la educación que reciben como buena; diez casos le asignan una valoración positiva porque les es de utilidad en la adquisición de nuevos aprendizajes y cinco casos califican el desempeño de los docentes positivamente porque les enseñan, los atienden, y los apoyan en sus aprendizajes tratándolos con respeto.

Los treinta y cuatro estudiantes que están realizando su educación secundaria argumentan que la educación que reciben en los contextos de encierro es entre buena y muy buena, doce casos explican que les sirve en la adquisición de

nuevos aprendizajes; a diferencia del resto un caso explico que la educación en los contextos de privación de libertad no sirve, porque le dan una cartilla donde las ejercitaciones y contenidos están resueltos. Mientras que ocho casos aprecian la educación que reciben positivamente porque les permite salir del encierro de los pabellones (sector de alojamiento de los internos) y de esa manera pueden despejar su mente. Doce casos consideran positivamente el desempeño de los docentes, calificándolos excelentemente, porque les enseñan, explican, educan y les brindan ayuda en sus aprendizajes; sostienen que los mismos comprenden las dificultades que tienen los estudiantes para realizar sus escolarizaciones en los complejos penitenciarios. A diferencia del resto de los estudiantes, un caso señaló que la ausencia o tardanzas de los profesores lo perjudica en la finalización de su educación secundaria.

Los treinta estudiantes de educación superior; diez casos conceptualizan a las tutorías que reciben en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, muy buena y excelente, reconociendo que es meritoria y permite avanzar en los contenidos de las asignaturas que están aprendiendo. A diferencia del resto de los estudiantes tres casos evalúan que los contenidos, dictados por los tutores son regulares porque necesitarían mayor cantidad de horas y días de clases; considerando que la concurrencia de los profesores es indispensable para el aprendizaje de las asignaturas que están preparando para rendir en sus carreras de grado. Mientras que dos casos evalúan que la educación en los contextos de privación de libertad les permite salir de los pabellones y despejarse del encierro. Quince casos reconocen positivamente al personal del P.E.U.C.E.; docentes y tutores explicando que los tratan con respeto y se ocupan para que los internos asistan a las tutorías; evalúan que los mismos se involucran, pelean junto a los estudiantes “como si tuvieran un escarbadientes para pelear con un dragón” en vista que la educación superior en los contextos de encierro sea óptima para los estudiantes

Continuando con la categoría analítica educación en contextos de encierro se aportan los resultados de la categoría intermedia, trayectorias educativas realizadas por los estudiantes en los contextos de encierro.

Los veintitrés estudiantes que cursan su educación primaria comenzaron o continuaron sus estudios en contextos de privación de libertad. Cabe destacar que los estudiantes que completaron su educación primaria fuera del encierro y están

cursando nuevamente el nivel primario; lo hacen porque esto remite a que los internos no acreditaron las constancias de finalización de sus estudios en los complejos penitenciarios y, al ingresar los estudiantes son evaluados por el personal del sector de educación del Servicio Penitenciario Provincial (Anexo IV grilla de admisión y relevamiento de alfabetización de los internos a los complejos penitenciarios) y de los resultados obtenidos en la evaluación se asigna al interno el nuevo nivel educativo que le corresponde.

De los treinta y cuatro estudiantes que se encuentran cursando su educación secundaria en los contextos de encierro; los once casos que están realizando el primer ciclo básico habían realizado su escolarización entre 5° grado y 7° grado, y al no acreditar las certificaciones de las escolaridades realizadas fuera de los complejos penitenciarios son asignados nuevamente a finalizar su educación primaria. Los seis estudiantes que cursan el segundo ciclo orientado finalizaron su educación primaria en los contextos de privación de libertad, y comenzaron su educación secundaria. Los nueve casos que cursan el tercer ciclo orientado; siete estudiantes realizaron el primer ciclo básico y el segundo ciclo orientado en los complejos penitenciarios y dos casos que acreditaron sus certificaciones de las escolaridades realizadas fuera de los contextos de encierro 5° año del secundario están finalizando su educación en los contextos de privación de libertad.

De los treinta estudiantes de educación superior que realizan sus carreras de grado de la UNCuyo; diecisiete casos realizaron estudios en contextos de encierro. Diez casos acreditaron su educación primaria fuera de los complejos penitenciarios y finalizaron su educación secundaria comenzando su carrera de grado; tres casos a través del Plan FinEs accedieron a sus estudios universitarios y cuatro casos realizaron el tercer ciclo orientado en los complejos penitenciarios provinciales, accediendo a su educación superior.

De la categoría analítica educación en contextos de encierro se analizó la categoría intermedia; factores que dificultan a los estudiantes realizar su escolaridad o carrera de grado en los complejos penitenciarios.

De los veintitrés estudiantes que realizan su educación primaria, dieciséis casos argumentaron las dificultades que tienen en los complejos penitenciarios para realizar sus escolaridades. Como causa de obstáculos para estudiar seis estudiantes mencionan a la cotidianidad de la convivencia en los pabellones como

por ejemplo ruidos, música, gritos, peleas, discusiones y lesiones entre los internos. Otro obstáculo son las dificultades que los estudiantes tienen con el personal del servicio penitenciario provincial ya que expresan que en la requisita les rompe los materiales de estudios. Otro conflicto que tienen los estudiantes es que al no poseer los certificados de finalización de educación primaria los asignan nuevamente a EGB 2 (5 ° grado) lo que les implicaría ponerlos en situación de repitencia. Ocho casos relatan la falta de coordinación del sector de educación con la división interna del servicio penitenciario provincial cuyo personal son los encargados de ir a los pabellones para trasladar a los internos a la escuela, situación que no se produce ya que no los van a buscar o no los llaman. Así mismo cuatro casos expresan la falta de materiales escolares (cuadernos, biromes) y poca cantidad de cursos talleres.

De los treinta y cuatro estudiantes que realizan su educación secundaria, veintisiete casos expresaron las dificultades que tienen en los complejos penitenciarios para realizar sus escolarizaciones. Un caso expuso el incumplimiento de su beneficio legal, es decir que no se le otorga el periodo de prueba que implica el traslado a un pabellón semiabierto; un caso describe que cuando hay movimiento cero y se realiza la requisita se suspenden todas las actividades escolares en los contextos de encierro. Diecisiete casos expresaron que reciben agravios desde los agentes penitenciarios, los mismos no los buscan, no los llaman o no van al horario de salida, pueden que no estén inscriptos en la lista o no los junten con los internos de otros pabellones para trasladarlos a la escuela, esta problemática remite a la falta de coordinación del sector de educación con la división interna del servicio penitenciario provincial encargados de ir a los pabellones para trasladar a los internos a la escuela. Entre las dificultades en la cotidianidad de la convivencia en los pabellones ocho casos argumentan que los robos, ruidos, música, peleas, lesiones y droga son un obstáculo para realizar sus escolaridades porque no pueden concentrarse en sus estudios

De los treinta estudiantes que realizan su educación superior, veintiocho casos expresaron sus dificultades para realizar sus carreras de grado, trece estudiantes remiten a la cotidianidad de la convivencia en los pabellones como por ejemplo ruidos, música, drogas, discusiones, peleas, lesiones entre los internos, sobrepoblación en las celdas y falta de mobiliario (mesa y sillas) que no les permite concentrarse en los estudios. Así mismo nueve casos relataron las dificultades con el personal del servicio penitenciario provincial; expresan que el traslado, en tráfico

desde los distintos contextos de encierro al complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer es deficiente, ya que los mantienen muchas horas esposados dentro del móvil, no llegan a horario, no tienen baños, no les proveen alimentos y que siempre se producen discusiones entre los internos, esta dificultad hace que los estudiantes se atrasen en rendir las asignaturas de sus carreras de grado. Mientras que dos casos expresan la falta de coordinación entre la división de educación con la división interna de penitenciaria que no los sacan a las tutorías y la requisa les rompen los elementos de estudio. Explica un interno que el pabellón n. ° I del Complejo Penitenciario Boulogne Sur Mer, posee un lugar destinado para estudiantes universitarios; con mobiliario (mesas, sillas, biblioteca) donde pueden recibir las visitas, la dificultad de este espacio confortable para realizar sus estudios solo tiene capacidad para veinticuatro internos lo cual impide que todos los estudiantes puedan acceder al mismo. Otras de las dificultades que expresan tres casos, es la falta de material bibliográfico para poder preparar las asignaturas de la carrera que están cursando y, un estudiante indica que necesitan apoyo psicopedagógico; carreras técnicas y terciarias.

De la categoría analítica educación en contextos de encierro, se analiza la categoría intermedia, factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios según los docentes, coordinadores/directores.

De los siete docentes, expresan las dificultades seis casos. Los mismos expresan los factores que dificultan a los estudiantes asistir a sus escolaridades, mencionando distintas problemáticas, una es la falta de coordinación entre la división de educación con la división interna de penitenciaria ya que no los trasladan a la escuela; otra es que durante la requisa les rompe los materiales de estudio y la sobrepoblación de internos en el complejo penitenciario n. ° II San Felipe y otro problema es la falta de infraestructura edilicia de los contextos de encierro que son aulas containers, sin gas, agua y baños.

Los cinco coordinadores/directores argumentan las dificultades que tienen los estudiantes para realizar sus escolarizaciones, entre ellos los traslados a otros complejos penitenciarios en donde pierden las trayectorias educativas realizadas; otra dificultad es la falta de móviles para traer los estudiantes a las tutorías en el complejo Boulogne Sur Mer; como así también la recepción de las visitas a los internos y la requisa producen alta inasistencia de los estudiantes a sus

escolarizaciones. En el complejo penitenciario n. ° II San Felipe, el robo del material escolar y maquinarias produjeron la suspensión de los talleres del C.C.T. Otra dificultad es la infraestructura de los espacios escolares en los contextos de encierro, donde las aulas son pequeñas en containers y no tienen agua, gas y baños.

En la categoría intermedia, factores que dificultan realizar su actividad docente en los complejos penitenciarios de los siete docentes respondieron a esta categoría cinco casos que expresaron los problemas que tienen con la D.G.E. las cuales son: matrícula inestable (“un día vienen unos estudiantes, otro día vienen otros distintos, ellos van mutando”); falta de materiales escolares (cuadernos, birromes, etcétera); ausencia del personal directivo; demoras en los cargos de titularización docente. Las dificultades que tienen con el Servicio Penitenciario Provincial debido a que la escuela está dentro de los complejos penitenciarios son: no poseen sala docente, no tienen servicios de agua, gas y baños; las clases se dictan en aulas containers distribuidas en varios sectores del complejo San Felipe y los agentes penitenciarios no traen a los estudiantes a las aulas para realizar sus escolarizaciones.

La categoría intermedia dificultades de los docentes en sus actividades laborales en los complejos penitenciarios según coordinadores/ directores que corresponde a la categoría analítica, educación en contextos de encierro. Los cinco coordinadores/ directores argumentan que los docentes en su desempeño laboral adhieren a las lógicas de control del servicio penitenciario tendiendo a infantilizar a los estudiantes; otra problemática es que ingresan elementos prohibidos y solicitan autorización para recibir la visita de los internos que están con prisión domiciliaria. La directora del C.E.N.S. argumenta que la ausencia y la deserción de los docentes remite a que no se presentan a los llamados para los cargos por el riesgo físico y psicológico que sufren en los complejos penitenciarios (piedras, ruidos, peleas, ausentismo de los estudiantes, requisa al ingreso y salida) argumentando que están quemados (Síndrome de Burnout) y explica que en los contextos de encierro no se paga zona y, no tienen seguridad ya que la infraestructura de los complejos penitenciarios (aulas containers, sin agua, baños y gas) es inadecuada. Otra de las dificultades es que el total del personal docente es suplente porque no poseen especializaciones en docencia.

De la categoría analítica inclusión expresada en las entrevistas por los sujetos de la muestra se analizarán los datos sobre la categoría intermedia, trayectorias educativas realizadas por los estudiantes antes de ingresar a los contextos de privación libertad.

De los veintitrés estudiantes que realizan su educación primaria, cinco casos que cursan EGB 1 no finalizaron su educación primaria, un caso completo educación primaria y dos casos no realizaron escolarizaciones; las edades en que abandonaron sus estudios abarcan entre los 10 años y 14 años. De los quince casos que se encuentran cursando EGB 2; doce casos completaron la educación primaria y tres casos realizó sus estudios hasta 5 ° grado; el rango etario en que abandonaron la escolaridad es entre los 12 años a 16 años con mayor asiduidad a los 14 años.

De los treinta y cuatro estudiantes que están realizando su educación secundaria; diecinueve casos que cursan el primer ciclo básico en los complejos penitenciarios; ocho casos completaron su educación primaria; siete casos cursaron hasta 6 ° grado; un caso realizó su escolaridad hasta 5 ° grado y tres casos estudió hasta 4 ° grado. La edad que abandonaron sus escolaridades ocho casos es a los 12 años y once casos a los 14 años. Los seis estudiantes que cursan el segundo ciclo orientado completaron fuera de los contextos de encierro su educación primaria. La edad en que abandonaron sus escolarizaciones fuera del encierro es entre los 13 y 14 años. Los nueve estudiantes que cursan el tercer ciclo orientado; siete casos completaron su educación primaria y dos casos realizaron hasta 2° año de polimodal. La edad que abandonaron sus estudios fuera de los contextos de encierro; es entre los 12 años y 18 años, mostrando mayor frecuencia la edad de 14 años.

De los treinta estudiantes de educación superior; trece casos comenzaron sus carreras de grado con avances educativos realizados fuera de los contextos de encierro, dos casos poseen Licenciaturas de grado; seis casos realizaron Tecnicaturas; cuatro casos ya habían realizado estudios universitarios no completándolos y un caso poseía su educación secundaria completa. Los diecisiete estudiantes que no completaron la educación obligatoria en Argentina fuera del encierro; seis casos completaron su educación primaria; cuatro casos poseían la secundaria incompleta. La edad que abandonaron sus estudios los diecisiete estudiantes es entre los 14 y 19 años, presentando mayor asiduidad a los 14 años.

La categoría intermedia causas por la que los estudiantes interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad responde a la categoría analítica inclusión.

De los veintitrés estudiantes que realizan su educación primaria, interrumpieron sus escolaridades fuera de los contextos de encierro; seis casos por problemas económicos en las familias de origen argumentando que eran “pobres” y tuvieron que salir a trabajar para comer; seis casos abandonaron sus estudios por problemas en sus sistemas familiares como por ejemplo fallecimiento de un familiar, separación de sus parejas o familias, nacimiento del primer hijo; ocho casos abandonaron la escuela por adicciones a las drogas y al alcohol, asociado al delito de robo para conseguir estupefacientes para consumo o venta; un caso fue expulsado del establecimiento escolar en el que estaba realizando su educación primaria; y un caso abandono los estudios a causa del delito que realizo.

De los treinta y cuatro estudiantes que están realizando su educación secundaria, abandonaron los estudios fuera de los contextos de encierro siete casos por problemas económicos en las familias de origen, pobreza; ocho casos abandonaron sus escolaridades por problemas en sus familias por ejemplo separación de sus parejas o nacimiento del primer hijo; cuatro casos comenzaron a trabajar por problemas económicos en sus sistemas familiares; diez casos abandonaron por causa de adicciones a las drogas, alcohol asociado al delito de robo para conseguir estupefacientes para consumo o venta; un caso fue expulsado del establecimiento escolar en el que estaba realizando su educación; y cuatro casos por la causa penal.

De los treinta estudiantes que están realizando su educación superior; diecisiete casos abandonaron sus estudios fuera de los contextos de encierro; cinco casos por problemas económicos en las familias de origen; seis casos por dificultades en sus sistemas familiares, fallecimiento del padre, divorcio, nacimiento del primer hijo; un caso debido a que comenzó a trabajar abandono sus estudios; tres casos por problemas de adicciones a las drogas; un caso por expulsión del establecimiento escolar en el que estaba realizando su educación y un caso a causa del delito realizado interrumpió sus escolarizaciones.

La categoría analítica inclusión permite analizar la categoría intermedia actividad laboral antes de ingresar a los contextos de encierro de los ochenta y

siete estudiantes. El trabajo que realizaban los estudiantes antes de ingresar a los complejos penitenciarios treinta y siete casos se desempeñaban como albañiles; once casos se desempeñaban como empleados de comercio; ocho casos se desempeñaban como cuentapropista o changarín; cuatro casos eran comerciantes. Y con igual número de tres casos se desempeñaban como artesanos; agricultores; carpinteros; electricistas; gastronómicos; informáticos; transportistas, y un caso era mecánico; mientras que cinco estudiantes expresaron que estaban desempleados al ingresar a los complejos penitenciarios.

De la categoría analítica inclusión se analiza la categoría intermedia apreciaciones de las inclusiones educativas sociolaborales de los estudiantes. De los veintitrés casos de educación primaria respondieron a esta categoría veintiún casos; diecisiete estudiantes conceptualizan que educarse en los contextos de encierro posibilita conseguir trabajos categorizados y dos casos consideran que educarse no les permitirá conseguir trabajo por el hecho de haber estado encarcelados argumentando que los contextos de encierros no poseen programas de inclusión laboral una vez cumplida la condena. Dos casos significan que estudiar en los complejos penitenciarios les permitirá reinsertarse a la sociedad con mayores conocimientos.

De los treinta y cuatro estudiantes que cursan su educación secundaria en contextos de encierro respondieron a esta categoría treinta y dos casos. Dieciocho casos argumentan que educarse y aprender les permite en el futuro tener mayores posibilidades laborales, permitiéndoles adquirir trabajos calificados por la titularización que obtendrán, además les permite mejorar sus comunicaciones o realizar un currículo en el momento que tengan que pedir trabajos; siete casos expresan que por haber estado detenido lo discriminan, estigmatizan como delincuentes, no permitiéndoles insertarse laboralmente. Cinco casos refieren que a través de la educación anhelan reintegrarse o reinsertarse a la sociedad y que escolarizarse les permitirá en el futuro incluirse socialmente porque la escuela le enseña cómo deben comportarse afuera de los contextos de encierro. Dos casos sostienen que no van a incluirse socialmente porque el servicio penitenciario no facilita que ellos puedan finalizar sus escolarizaciones, además argumentan que por ser delincuentes la sociedad no les permitirá acceder a insertarse laboralmente.

De los treinta estudiantes que están realizando su educación superior respondieron veintisiete casos. Ocho estudiantes sostienen que el estudio posibilita

la inclusión laboral además que la sociedad exige tener ciclos educativos finalizados para adquirir trabajos calificados, los cuales anhelan no ser discriminados laboralmente por sus antecedentes judiciales; dos casos aseveran que el estudiar no incluye. Nueve estudiantes argumentan que la inclusión social se ve influenciada por la estigmatización que la sociedad realiza con las personas que están encarceladas porque ya están condenados por la justicia y la sociedad; ocho casos anhelan que la educación les posibilite la reinserción social, aprender nuevas formas comunicacionales para expresarse mejor y no utilizar una jerga carcelaria para ser aceptados socialmente cuando estén en libertad.

De la categoría analítica inclusión, se expresarán los resultados obtenidos en la categoría intermedia de la inclusión educativa de los estudiantes según los docentes coordinadores/ directores.

De los siete docentes respondieron a esta categoría cinco casos. Tres casos argumentaron que la educación es una herramienta de trabajo por la titularización que obtienen los estudiantes además les permite apertura mental y cambiar su manera de pensar; un caso sostiene que pueden llegar a tener una inclusión social parcial pero que la educación les va a ayudar una vez que estén en libertad y un caso considera que la educación no les posibilitara incluirse en la sociedad porque son estigmatizados por haber estado encarcelados.

De los cinco coordinadores/ directores; un caso conceptualiza que la educación para los estudiantes es una herramienta de salida laboral; dos casos reconocen que la educación es un factor de inclusión social pero difícilmente los estudiantes serán incluidos porque las personas encarceladas pierden los vínculos de familiares, amigos hasta el lugar de pertenencia por ejemplo el barrio y dos casos sostienen que es muy difícil que los estudiantes consideren a la educación como inclusión debido a que la utilizan como un medio para obtener los beneficios legales, salidas transitorias, libertad condicional o como salida del encierro de los pabellones donde están alojados los internos.

La categoría analítica representaciones sociales educativas se analiza la categoría intermedia motivaciones por la que los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior optaron estudiar en contextos de encierro.

Los veintitrés estudiantes que cursan educación primaria el motivo por el cual comenzaron su escolaridad en los contextos de privación de libertad; siete casos conceptualizan que la educación les permite adquirir nuevos aprendizajes, crecer, ser buena persona; catorce casos representan a la educación como necesaria para aprender y obtener el estímulo educativo (beneficio legal para obtener salidas transitorias o libertad condicional) y mejorar la calificación de la conducta/ concepto en los complejos penitenciarios; dos casos significan a la educación como posibilitadora de salir del encierro (sector o pabellón de alojamiento) y mantener la mente ocupada.

Los treinta y cuatro estudiantes que cursan educación secundaria el motivo por el cual comenzaron su escolaridad en los contextos de encierro; veinte casos representan a la educación como posibilitadora de obtener el beneficio legal del estímulo educativo (salidas transitorias o libertad condicional) para que sea más corta la condena y “salir antes a la calle”. Cinco casos significan a la educación como posibilitadora de salir del encierro (pabellón de alojamiento), despejar la mente y no perder el tiempo mientras permanezcan encarcelados. Nueve casos remiten que la educación les posibilita ser una mejor persona, ser alguien en la vida, progresar y tener futuro para salir adelante.

De los treinta estudiantes de educación superior, ocho casos optaron estudiar su carrera de grado, para mantenerse ocupados, distraerse mentalmente, despejarse y salir del ámbito del encierro de los sectores de alojamiento. Doce casos significan a la educación como auto superación, desafío y progreso personal. Cuatro casos realizan su carrera de grado para obtener los beneficios legales (extradición, libertad condicional y no ser trasladado a otro complejo penitenciario). Así mismo tres casos realizan su carrera de grado para trabajar en el futuro con la titularización docente y ser incluidos en la sociedad una vez que cumplan sus condenas. Y cuatro casos estudian para, adquirir conocimientos, sabiduría, capacitarse y progresar en el futuro.

De la categoría analítica representaciones sociales educativas, se analizan los resultados de la categoría intermedia significación de las representaciones sociales educativas de los estudiantes que realizan su educación primaria, secundaria y superior.

De los veintitrés casos de educación primaria representan a la educación como; cinco casos para adquirir aprendizaje; diez casos obtener el beneficio del estímulo educativo; dos casos para satisfacción personal; un caso para ser alguien en la vida; dos casos significan que sin estudio no sos nadie; un caso para progresar como persona y dos casos para salir del encierro y despejar la mente.

De los treinta y cuatro estudiantes que realizan su educación secundaria en contextos de encierro representan a la educación; quince casos en vista de obtener el beneficio del estímulo educativo; cuatro casos para mejorar como persona; un caso ser alguien en la vida; tres casos sin estudio no sos nadie; tres casos progresar como persona; cinco casos para salir del encierro y despejar la mente y tres casos para tener una reinserción e inclusión.

De los treinta estudiantes que cursan educación superior en contextos de encierro representan a la educación; seis casos como conocimiento, sabiduría; un caso para obtener el beneficio del estímulo educativo; dos casos mejorar como persona; once casos ser alguien en la vida y progresar en la vida; siete casos salir del encierro y despejar la mente y tres casos como reinserción e inclusión.

Los siete docentes representan a la educación como: un caso argumenta que la educación mueve montañas; cuatro casos refieren a la educación en contextos de encierro a enseñar, establecer un vínculo y la participación de los estudiantes a educarse; un caso significa que educarse es una herramienta para el futuro de los estudiantes; un caso simboliza a la educación como lo único bueno que hay en los contextos de encierro.

De los cinco coordinadores/directores; representan a la educación en los contextos de encierro, dos casos la creación del espacio de la escuela y la universidad; un caso como un medio para estar fuera del encierro de los pabellones; un caso significa a la educación como lo único bueno que hay en las cárceles y un caso refiere a la educación al salario de los docentes “por la plata baila el mono, por la zona baila el docente”.

De los ochenta y siete estudiantes de la muestra, sugirieron treinta y un caso las propuestas para optimizar la educación en los complejos penitenciarios como por ejemplo, tres casos solicitan sala de informática con acceso a internet; cuatro casos piden mayor asistencia de los docentes; seis casos requieren carreras

técnicas y terciarias; cinco casos reclaman pabellones de alojamiento acondicionados para estudiar con mesas, sillas y bibliotecas; un caso sugiere la creación de una “bolsa de trabajo” para cuando egresen de los complejos penitenciarios puedan tener una reinserción social y laboral; tres casos solicitan tener mayor cantidad de horas de clases; dos casos requieren atención médica y psicológica en los servicios de salud de los complejos penitenciarios; y siete casos proponen la coordinación entre el sector de educación y los agentes del servicio penitenciario provincial, referidas a las salidas de los pabellones de los internos para asistir a las clases/ tutorías.

Del análisis de los datos demográficos; la categoría analítica “educación en contextos de encierro” se analizó las categorías intermedias: apreciación y evaluación de la educación recibida; las trayectorias educativas realizadas por los estudiantes en contextos de encierro; factores que dificultan a los estudiantes realizar su escolaridad/ carrera de grado; según la argumentación de los docentes, coordinadores/ directores significaron los factores que dificultan realizar su escolaridad a los estudiantes en los complejos penitenciarios; factores que dificultan realizar su actividad docente en los complejos penitenciarios y las dificultades de los docentes en sus actividades laborales en los complejos penitenciarios según los coordinadores/ directores.

Del análisis de la categoría analítica “inclusión” se analizó las categorías intermedias: trayectorias educativas realizadas por los estudiantes antes de ingresar a los contextos de privación de libertad; las causas por la que los estudiantes interrumpieron sus escolaridad antes de ingresar a los complejos penitenciarios; la actividad laboral antes de ingresar a los contextos de encierro de los estudiantes; apreciaciones de las inclusiones educativas sociolaborales de los estudiantes y según los docentes, coordinadores/ directores se analizó la inclusión educativa de los estudiantes de la muestra.

Estos resultados permitieron realizar el análisis de la categoría analítica “representaciones sociales educativas”, mediante las categorías intermedias: motivaciones por la que los estudiantes optaron realizar su educación en contextos de encierro y la significación de las representaciones sociales educativas de los estudiantes, docentes y coordinadores/ directores.

Del total de la muestra, noventa y nueve casos se obtuvo las representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación primaria, secundaria, superior; docentes y directores/ coordinadores. El 51% de la muestra significan a la educación como beneficio, para obtener el estímulo educativo; “estudia y tenes libertad”; para tener “salidas transitorias”, “libertad condicional” y el beneficio de “salir del encierro” y “despejar la mente”.

El 31% del total de la muestra; representa a la educación como crecimiento personal; “mejorar como persona”, “progresar como persona”, “ser alguien en la vida”; “sin estudio no sos nadie”; “herramienta para el futuro”. El 11% representan a la educación como posibilitadora de adquirir aprendizajes, conocimiento y sabiduría. El 3 % categoriza a la educación como lo único bueno que hay en los contextos de encierro, por lo tanto, es capaz de mover montañas. Y el 4% refiere a la educación en función de enseñar, crear un vínculo con los estudiantes encarcelados para que participen y se predispongan a educarse.

CAPÍTULO 6
CONCLUSIONES

La presente tesis hace referencia a las representaciones sociales educativas que convergen en los contextos de encierro, y sus efectos para una futura inclusión sociolaboral. Esta investigación se enfoca en el sistema educativo en los contextos de encierro, tomando como objeto de estudio los Complejos Penitenciarios de la Provincia de Mendoza, o más precisamente, a quienes residen en ellas, y transitan los espacios educativos que allí se desarrollan.

De esta manera, a través del conocimiento de las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en la educación en los contextos de privación de libertad, se pretende elucidar si aquello que la Constitución Nacional, leyes y normativas vigentes garantizan y avalan, se encuentra en consonancia con lo que acontece y, por consiguiente, con lo que significan los mencionados actores.

Se partió en el trabajo de campo con la siguiente anticipación de sentido: “las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en la educación en los contextos de encierro develan que existe una brecha entre lo sustentado en las leyes y las prácticas en las instituciones carcelarias. Dichas representaciones, que atraviesan el valor de la persona humana en cuanto tal, trasuntan en experiencias que no siempre redundan en la inclusión esperada y/o no son vivenciados por los condenados/procesados como tales”.

Esta antelación se disgregó en función del problema de investigación y de los interrogantes formulados, planteando como objetivos generales los siguientes:

- Analizar las representaciones compartidas acerca de la educación en los complejos penitenciarios, de los diferentes actores que son parte de ella: estudiantes penados/procesados; docentes del sistema penitenciario que dictan en los diferentes niveles abordados; informantes del sistema penitenciario, coordinadores/directores de educación en los complejos penitenciarios; informantes claves del sistema educativo de la D.G.E y de la UNCuyo.
- Describir qué esperan los sujetos de la muestra, de la educación en los contextos de encierro.

- Exponer las significaciones dadas por lo integrantes de la muestra, al término inclusión y en que medida la asocian a la posterior inserción sociolaboral.

De los objetivos generales se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Identificar que revelan las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en la educación de los contextos de encierro.
- Interpretar las significaciones que le asignan a la educación; los procesados/ condenados y otros actores del sistema educativo.
- Explicar si la inclusión educativa en los contextos de privación de libertad emerge como un espacio confuso entre los diferentes actores.

Con el fin de responder a la anticipación de sentido y a los objetivos, las conclusiones serán realizadas en base a las argumentaciones de los actores que participaron, limitándose los resultados a esta investigación.

Los aportes de Moscovici, S. (1961,1979,1986) y Jodelet, D. (1986), permitieron abordar el estudio de las representaciones sociales educativas revelando que son sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular destinadas a descubrir la realidad y ordenarla, dándole sentido a los acontecimientos y actos que terminan siendo habituales, en la construcción social. Ibáñez Gracia, T. (1988); Castorina, J.A. (2003); Jodelet, D. (2008), refieren que las mismas están diferenciadas según grupos e instituciones y sus modificaciones se producen, en la interacción social y la comunicación cotidiana.

Para obtener las representaciones sociales educativas de los sujetos de la muestra a través de la entrevista; se tomó el aporte de Farr, R. (1986), Martínez García, M. y García Ramírez, M. (1992), y Araya Umaña, S. (2002), quienes sostienen que las mismas aparecen en la comunicación humana, en donde es posible reconocer la presencia de estereotipos, creencias y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa hacia la educación.

Respecto de la anticipación de sentido formulada y del primer objetivo "Analizar las representaciones compartidas acerca de la educación en los

complejos penitenciarios de los diferentes actores que son parte de ella". Ya que pues del total de la muestra, (noventa y nueve casos) se obtuvo las representaciones sociales educativas de los estudiantes de educación primaria, secundaria, superior; docentes y directores/ coordinadores. El 51% de la muestra significan a la educación como beneficio, para obtener el estímulo educativo; argumentando por ejemplo que "estudia y tenes libertad"; "para salir más rápido a la calle"; así mismo para tener las "salidas transitorias" o la "libertad condicional". Este resultado en la muestra remite al beneficio que las instituciones educativas les permite a los internos como por ejemplo "salir del encierro"; "despejar la mente" de los pabellones (ámbito donde se encuentran alojados).

La construcción de la representación social como beneficio parte de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad n. ° 26695 aprobada en el año 2011, que garantiza y posibilita estimular a los internos para la realización de sus estudios a través de la creación de un régimen de estímulo educativo, que les permite avanzar en forma anticipada en el régimen progresivo de ejecución de la pena a partir de los logros académicos premiando el esfuerzo a la persona encarcelada, para proseguir y finalizar los diferentes niveles académicos.

Como así mismo esta representación social aportada por los sujetos de la muestra está relacionada con la condición legal de los ochenta y siete estudiantes; cincuenta y cuatro condenados y treinta y tres procesados. El Código Penal de la República Argentina conceptualiza al delito contra el patrimonio al robo agravado; que en la muestra de la investigación está representada con un 54%; seguido por el delito contra la vida de las personas con un 24% homicidio. Entre otros se identifica el delito contra la seguridad pública con un 13% narcotráfico y con el 1% privación ilegítima de la libertad y portación de arma de guerra y resistencia a la autoridad. El delito contra la libertad de las personas se encuentra representado con el 5% abuso sexual; 1%; corrupción de menores agravado por el vínculo y 1% facilitación a la prostitución. El tiempo de duración de la condena de los cincuenta y cuatro estudiantes presentó valores comprendidos entre 3 años y 25 años estableciéndose un promedio de 9 años, siendo la mitad de los casos los que presentan una condena de 7 años o menos. El tiempo de ingreso de los estudiantes procesados (treinta y tres estudiantes) oscilan entre los 2 meses a 2 años.

Estas representaciones sociales de la educación como beneficio para obtener el estímulo educativo y como salida del encierro de los pabellones donde se encuentran alojados los estudiantes; que mayor frecuencia presento en la investigación coinciden con lo que expresaron los autores Martínez, A. (2005) y Acín, A. (2008, 2009), en cuanto a que las motivaciones iniciales para estudiar hacen referencia a la necesidad de salir de la lógica carcelaria, siendo un medio de sobrevivencia, para hacer frente a la alienación que provoca la institución, de encontrar una salida al encierro, en cuyo contexto adquiere incluso el carácter de salvación.

Entre otras, representaciones sociales educativas que aportaron los actores involucrados en la educación en los contextos de encierro, el 31% significa a la educación como crecimiento personal como, por ejemplo “mejorar como persona”; “progresar como persona”; “ser alguien en la vida”; “sin estudio no sos nadie”; “herramienta para el futuro”. Este resultado concuerda con lo expresado por Tootoonchi, A. (1993); Scarfó, F. J. (2003); Blazich, G.; Millán, S. y Viedma Rojas, A. (2007), Acín, A. (2008) y Okhakhu, M. (2011), que sostienen que las ofertas educativas en los contextos de encierro para los internos tienen connotaciones positivas en cuanto a la percepción de sí mismos, aumentando la auto-conciencia, auto-confianza y auto-estima; permite un crecimiento personal y apertura para la vida actual en la corrección de valores, como para su futura libertad.

La diversidad de significaciones; las trayectorias psicosociales y las interpretaciones que se construyen en base a las funciones y prácticas subyacentes que se generan en los contextos de privación de libertad permiten conocer las representaciones sociales acerca de la educación que regulan la acción y guían los comportamientos de los actores de la investigación. El 11% representan a la educación como “posibilitadora de adquirir aprendizajes”; “tener conocimiento y sabiduría”. El 3 % categoriza a la educación como “lo único bueno que hay en los contextos de encierro”, por lo tanto, la misma es capaz de “mover montañas”. Y el 4% refiere a la educación en función de enseñar, crear un vínculo con los estudiantes encarcelados para que participen y se predispongan a educarse.

Estas representaciones sociales involucradas en la educación de los contextos de encierro expresadas por los docentes como “mueve montañas” “lo único bueno que hay en la cárcel” coinciden con lo que sostiene Marrero, J. (1993); que los profesores afrontan la complejidad de la enseñanza interpretándola y

reconstruyéndola. En este sentido, Suárez, D. (1995), Andreozzi, M. (1996), Benegas, M. y Fornasero, S. (2004), Castorina, J. y Kaplan, C. (2003), Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., & Olivera, A. (2009), expresan que los saberes incorporados por los docentes en su formación representan una porción del legado cultural que cada campo profesional ha transmitido, que hace que la educación adquiera la representación como por ejemplo “enseñar”, “crear un vínculo con el estudiante” para que pueda “aprender”; adquirir “conocimientos” “sabiduría”. Estas representaciones constituyen los saberes que las instituciones penitenciarias transmiten como sistema referencial articulando modelos que se transmiten a los actores de la educación en los contextos de privación de libertad.

Las motivaciones por la que optaron comenzar sus estudios en contextos de encierro los ochenta y siete estudiantes, se expresa en que el 44% eligió realizar su educación para obtener el beneficio del estímulo educativo (beneficio legal que les otorga a los estudiantes, salidas transitorias o libertad condicional) argumentando como por ejemplo “estudia y salís rápido a la calle” o para verse beneficiados en la calificación de la conducta y concepto, que realiza el servicio penitenciario provincial con el objeto de elevar al juez que entiende en la causa del interno, “estudia y tenes la libertad”; o para ser extraditado a su país de origen; o no ser trasladado a otro complejo penitenciario de máxima seguridad. Otro de los beneficios que los motiva a estudiar en los contextos de privación de libertad al 17% es para salir del ámbito del encierro, por ejemplo “despejarse”, “distraerse”, “mantener la mente ocupada” de los pabellones o sectores donde están alojados los internos.

Este resultado de verse beneficiado en la calificación de la conducta y el concepto concuerda con lo expresado por Enguita, M., (1999) y Foucault, M., (2006) que sostienen que las instituciones penitenciarias encauzan las conductas que se consideran desviaciones de la norma social, para mantener el control de los internos a través de la escuela. A las instituciones educativas en los contextos de encierro se les establece la representación de mejorar la conducta de la persona encarcelada a través de la transmisión del saber, este poder disciplinario que tiene como función encaminar las conductas del que “se desvió de la norma social” se multiplica en las significaciones que motivan a los estudiantes a mejorar a través de la educación su conducta para obtener un beneficio en su causa penal.

Así mismo el 39% opto educarse en los contextos de privación de libertad argumentando que realizar su educación primaria, secundaria y superior les viabiliza “adquirir aprendizajes”; “conocimientos”; “sabiduría”; “capacitación” y “progresar en el futuro” cuando finalicen sus condenas, reconociendo que la educación les permite “auto superarse”, “ser mejor persona”, “ser alguien en la vida” “salir adelante”, ya que “sin estudio no sos nada”.

Este resultado remite que la educación reduce la situación de vulnerabilidad social (“salir adelante”, ya que “sin estudio no sos nada”), cultural (“adquirir aprendizajes”; “conocimientos”; “sabiduría”), emocional (“auto superarse”, “ser mejor persona”, “ser alguien en la vida”) de la persona privada de libertad permitiendo crear proyectos de vida (“progresar en el futuro”). Estas motivaciones de los estudiantes a educarse en los contextos de privación de libertad coinciden con lo que sostienen Cosman, B., (2000) y Gagliano, R. (2010), que la educación ayuda a formar o a desarrollar a la persona, en sus dimensiones intelectuales y afectivas ofreciendo a los estudiantes nuevas visiones y trayectos educativos. Las instituciones educativas permiten desconfigurar y reconfigurar los aprendizajes previos que poseen los estudiantes y adquirir nuevos conocimientos para que cada uno pueda construir su propio proyecto de vida.

La ley de Educación Nacional n. ° 26.206 establece que las personas encarceladas tienen que completar los ciclos educativos obligatorios primarios y secundarios, aunque debe reconocerse la autonomía del estudiante adulto en la elección de realizar sus trayectorias educativas y recrear su proyecto futuro. Esto se observa en que el 69 % de los estudiantes de la muestra realizaron sus trayectorias educativas en los contextos de encierro en los distintos niveles educativos, para completar la educación obligatoria en la Argentina.

Los autores que brindan un marco de apoyo en la realización del estudio en los sistemas educativo de los complejos penitenciarios de Mendoza, Gilly, M. (1986), Castorina, J. y Kaplan, C. (2003), Mireles Vargas, O. (2011), sostienen que el estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación permite entender el carácter social e histórico y a la vez, subjetivo de la realidad social en el espacio educativo; posibilitan ubicar al actor como una persona dinámica cuyo papel, es dar forma a lo que proviene del exterior, reflejando a través de ella las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el

lugar que ocupa, permitiéndole adjudicar una evaluación o calificación a la educación que recibe en los contextos de encierro.

De los ochenta y siete estudiantes de educación primaria, secundaria y superior evaluaron y calificaron la educación recibida en los contextos de privación de libertad, y el 37% designo un valor positivo a la educación que reciben en los diferentes niveles académicos, calificándola como “muy buena” porque les posibilita adquirir nuevos aprendizajes. El 11% de los internos aprecian positivamente a la educación en los contextos de privación de libertad porque les otorga beneficios como por ejemplo el estímulo educativo y la salida de los pabellones donde están alojados los estudiantes. Mientras que el 15% evalúan a la educación entre “buena” o “regular” argumentando que no aprenden debido a las faltas reiteradas de los docentes; pocas horas de cursado y días de clases (estas causas remiten que en los complejos penitenciarios cuando se realizan la requisa en los pabellones donde están alojados los estudiantes se suspenden todas las actividades educativas). El 37% de los estudiantes consideran positivamente el desempeño de los docentes, calificándolos excelentemente, porque les enseñan, explican, educan y les brindan ayuda en sus aprendizajes; sostienen que los mismos comprenden las dificultades que tienen los estudiantes para realizar sus escolarizaciones en los complejos penitenciarios; evalúan que los mismos se involucran, pelean junto a los estudiantes “como si tuvieran un escarbadientes para pelear con un dragón” en vista que la educación en los contextos de encierro sea óptima para los estudiantes

La evaluación y apreciación que refrendaron los estudiantes de la educación en los contextos de encierro, remite a los factores que dificultan realizar sus escolarizaciones y carreras de grado según docentes, coordinadores/ directores y estudiantes. Estas dificultades que aquejan al sistema educativo en los complejos penitenciarios seran agrupadas por las instituciones que tienen el rol protagónico en posibilitar el cumplimiento del derecho a educarse a los internos:

Servicio Penitenciario de la Provincia de Mendoza, organismo del Sistema de Justicia y Seguridad Pública:

- La inscripción al sistema educativo del interno que ingresa a los contextos de privación de libertad es realizada por el sector de educación perteneciente al Servicio Penitenciario de la provincia de Mendoza; en el Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer se inscribe a todos los

estudiantes que ingresan; mientras que en el Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe, la inscripción es realizada solamente al estudiante que solicita tratamiento educativo. La dificultad que se observó en este aspecto, es lo expresado por los coordinadores/ directores en cuanto a la discrepancia entre los estudiantes inscriptos y los estudiantes que cursan educación primaria y secundaria accediendo a educarse el 16% total de la población penal

- Otro factor que dificulta la escolarización a los estudiantes en los contextos de encierro es que cuando el interno no puede acreditar los certificados de finalización de su educación primaria los asignan nuevamente a 5 ° grado (EGB 2) poniendo al estudiante en una situación de repitencia.
- Otra brecha que se abre es el cumplimiento de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad n. ° 26695, art. 140, en cuanto al beneficio que premia a los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios, que es un mes por ciclo lectivo anual; dos meses por curso de formación profesional anual; dos meses por estudios primarios; tres meses por estudios secundarios; cuatro meses por estudios universitarios; estos plazos son acumulativos hasta un máximo de veinte meses; posibilitando al interno obtener en sus condena el beneficio de las salidas transitorias o libertad condicional. Pero del total de la muestra de estudiantes condenados, cincuenta y cuatro estudiantes, solo dos han recibido el estímulo educativo y veinticinco estudiantes que han concluido sus estudios en los contextos de privación de libertad se encuentran a la espera de recibir el beneficio.
- La mayor dificultad expresada por el 51% de la muestra es la falta de coordinación del sector de educación con la división interna del servicio penitenciario provincial encargados de ir a los pabellones para trasladar a los internos a realizar sus escolarizaciones, ellos expresaron que reciben agravios por parte de los agentes penitenciarios ya que los mismos no los buscan, no los llaman o no van al horario de salida, también puede que no estén inscriptos en la lista o no los junten con los internos de otros pabellones para trasladarlos.

- Otra de las dificultades que tienen los estudiantes que realizan sus tutorías; es el traslado en tráfico, desde los distintos contextos de encierro al complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, ya que los mantienen muchas horas esposados dentro del móvil, no llegan a horario, no tienen baños, no les proveen alimentos y frecuentemente se producen discusiones entre los internos, esta dificultad hace que los estudiantes se atrasen en rendir las asignaturas de sus carreras de grado. Además, el traslado llega a los complejos penitenciarios Almafuerde, Unidad III Penal de Mujeres entre las 22 y 23 horas.
- Otro de los problemas es la infraestructura de los espacios escolares en los contextos de encierro; las construcciones de los edificios datan de principio del siglo XX, carentes de las condiciones necesarias para la cantidad de internos que albergan, con problemas de agua, gas, electricidad y baños. El diseño de las aulas (containers; o construcción liviana realizada con maderas y chapas de zinc) cantidad y distribución de las mismas no es el adecuado. En el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, se adaptó la cocina para que funcione el P.E.U.C.E. perteneciente a la UNCuyo y se rompió una parte del muro del edificio para realizar una puerta y utilizar un sector en el que se construyeron las aulas, donde cursan educación primaria y secundaria los internos y en el complejo penitenciario n. ° II San Felipe, las aulas son containers, sin servicios públicos.
- Los sectores de alojamiento de los internos; en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer poseen doce pabellones con 824 plazas, en el momento de la investigación residían 961 internos. El complejo penitenciario n. ° II San Felipe, se divide en ocho módulos con 900 plazas, y se encontraban alojados 1021 internos. La sobrepoblación de los sectores donde se encuentran albergados los internos acarrea dificultades en la convivencia
- Como causa de obstáculos para estudiar se mencionan a las situaciones cotidianas de la convivencia en los pabellones, como por ejemplo ruidos, música, gritos, drogas, robos, peleas, discusiones, lesiones entre los internos. Los módulos o pabellones no poseen sillas, ni escritorios, lo que dificulta a los estudiantes avanzar en sus escolarizaciones. Explica un interno que en el pabellón uno del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, poseen un lugar destinado para estudiantes universitarios; con

mobiliario (mesas, sillas, biblioteca), con capacidad para veinticuatro internos, no teniendo accesibilidad la totalidad de estudiantes que realizan sus educación primaria, secundaria y superior.

- Las dificultades que argumentaron los coordinadores/ directores del sector de educación del Servicio Penitenciario Provincial son que los docentes, en sus actividades laborales en los complejos penitenciarios, ingresan elementos prohibidos y solicitan autorización para recibir la visita de los internos que están con prisión domiciliaria.

Los factores que dificultan a estudiantes, docentes de educación primaria y secundaria dependiente de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza son:

- La muestra de investigación realizada en el año 2015, en los contextos de encierro de Mendoza, permitió constatar que el sistema educativo que reciben los internos está basado en la Ley Federal de Educación n. ° 24195, con la modalidad de educación general básica (educación primaria) organizada en dos ciclos: EGB 1 y EGB 2; educación polimodal (educación secundaria) dividida en tres años: primer ciclo básico, segundo y tercer ciclo orientado y educación cuaternaria (educación superior). Las argumentaciones de los coordinadores/directores se basan en que aún se encuentra en proceso la implementación de la Ley Nacional de Educación n. ° 26.206 que dictamina la modalidad de contextos de privación de libertad, inclusiva; siendo que durante nueve años la provincia de Mendoza aplica la LEN en el sistema educativo, fuera de los contextos de encierro.
- Otra de las dificultades es la falta de materiales escolares, cuadernos, lápices, biromes, libros. Poca cantidad de talleres socioculturales. Con la concomitante dificultad que en el complejo penitenciario n. ° II San Felipe, mientras se realizaba la muestra de la investigación se produjo el robo de los materiales escolares, libros de la biblioteca y maquinarias (soldadoras, máquinas para corte de cabello etc.) con un costo aproximado de sesenta mil pesos argentinos y como consecuencia se suspendieron todos los cursos de capacitación para el trabajo en dicho establecimiento hasta que la Dirección General de Escuelas vuelva a asignar los fondos para la compra de las maquinarias y útiles escolares.

- Así mismo, otra problemática de los docentes que dictan sus asignaturas es la ausencia del personal directivo del complejo penitenciario n. ° II San Felipe, argumentando que están muy solos frente a las problemáticas que tienen con los estudiantes; el C.E.N.S. es un aula satelital dependiente del complejo penitenciario n. ° III Almafuerde, por consiguiente la directora está a cargo de la educación secundaria en ambos contextos de encierro, asistiendo cada dos días a cada uno de los complejos penitenciarios.

- Otro problema son las demoras en los cargos de titularización docente, (profesores, maestros con una antigüedad docente de diez años, es personal suplente) como consecuencia de que su contrato laboral finaliza en diciembre y es retomado el cargo en febrero del próximo año. Además, los docentes no cobran el canon adicional por zona en el complejo penitenciario n. ° III Almafuerde, ubicado en Cacheuta a 40 km de la ciudad de Mendoza. Estas dificultades remiten a que en los contextos de encierro no se presentan a los llamados a cargos docentes, o los mismos abandonan sus actividades laborales por el riesgo físico y psicológico que sobrellevan en los complejos penitenciarios. Como ejemplo del riesgo físico argumentan los docentes, que vuelan piedras por todo el complejo cuando los internos se pelean; la presencia constante de ruidos, música y gritos y el riesgo psicológico remite a la requisita al ingreso y salida de las instituciones penitenciarias; ausentismo y deserción de los estudiantes que no son trasladados al sector escuela.

Los factores que dificultan realizar a los estudiantes de educación superior sus carreras de grado dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, P.E.U.C.E. son:

- Los estudiantes expresan que las dificultades que tienen al realizar sus tutorías en el complejo penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, es la falta de material bibliográfico o que el material que reciben los estudiantes está incompleto para poder preparar las asignaturas de la carrera de grado que están cursando. Por otro lado, expresan que no poseen servicio de informática (computadoras) y telecomunicaciones (internet) para acceder a la información académica en red.

- Otros problemas que tienen los estudiantes es que debido a la prisionización necesitan atención psicopedagógica y psicológica.
- El P.E.U.C.E. no provee a los internos carreras de grado técnicas y terciarias, explican los estudiantes que las carreras de licenciaturas son de cinco años y el tiempo de condena de varios internos es entre 3 y 4 años, no permitiéndoles obtener su titularización.

Estas problemáticas que significan los estudiantes, docentes, coordinadores/directores, en las instituciones penitenciarias, provoca en el sistema educativo inasistencia, matrícula inconsistente y deserción. Coincidiendo con lo expresado por Acín, A. (2009), que la educación de adultos en los contextos de encierro constituye una parte impostergable de la agenda, por cuanto refiere a un sector de la población en aumento, que se encuentra cautiva a la espera del cumplimiento de su condena y respecto de la cual la sociedad tiene una deuda en el sentido de no haber garantizado el acceso a la educación.

A modo de acercarnos a una conclusión de las representaciones sociales educativas aportadas por estudiantes, docentes, coordinadores/directores, se puede decir que las mismas se ven influenciadas por las normativas del servicio penitenciario provincial, dirigidas a la obtención de los beneficios legales con la finalidad de obtener la libertad.

Coincidiendo con Guichard, J. (1995); Juri, M. y Mercado, P., (2012), quienes consideran a las instituciones educativas como un dispositivo social masivo de socialización, generador de representaciones de estructuración de futuro. La escuela es una especie de espejo estructurado y estructurador en el que el estudiante aprende a verse a sí mismo, a representarse lo que sabe, lo que puede aprender y lo que puede hacer. Expresan que la significación escuela que construyen los internos, es con relación al espacio de los contextos de encierro, que imprimen matices a la representación de lo educativo por la experiencia carcelaria y la experiencia escolar previa de los sujetos.

La investigadora de este trabajo, se permite pensar en la necesidad de implementar en los Complejos Penitenciarios de Mendoza, el replanteo de la agenda educativa con políticas que permitan construir un espacio de garantías con

acceso al sistema educativo, universalizando el derecho a educarse basado en las normativas constitucionales y leyes nacionales e internacionales.

Por lo expresado en la anticipación de sentido formulada en esta investigación, se refrenda como conclusión que la letra escrita en las normas jurídicas no siempre se encuentra en consonancia con lo que acontece en el ámbito educativo en los complejos penitenciarios.

Esta brecha entre lo sustentado en las leyes y lo que efectivamente acontece en las instituciones carcelarias, fue develada a partir de las representaciones sociales de los diferentes actores involucrados en la educación en contextos de encierro; donde se observó la presencia de dos pensamientos ideológicos educativos diferentes; el de inclusión sostenido por la Ley de Educación Nacional n. ° 26.206, y el de control de los estudiantes sustentado por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad n. ° 24.660, con el fin de lograr que el interno adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley, realizado por el Servicio Penitenciario de la Provincia de Mendoza, organismo civil, integrante del Sistema de Justicia y Seguridad Pública.

La ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad, que considera a la educación como parte del tratamiento penitenciario, cumpliendo la función de reinsertar, resocializar, reeducar y rehabilitar a través de la vigilancia y disciplinamiento de la conducta y el concepto del interno. Se concluye que concebir a la educación como tratamiento, es explicar una relación de causa y efecto al acto educativo reduciendo la viabilidad transformadora y dignificadora que posee la misma.

Diferentes autores nos permiten refrendar esta conclusión, de la viabilidad transformadora de la educación, que la misma no es un tratamiento sino que es un derecho; Scarfó, F. (2003); Scarfó, F., Pérez Lalli, F. y Montserrat, I. (2013); López, M. (2010); argumentando que para cumplir con el derecho a educarse en los contextos de encierro, es necesario que los internos puedan acceder a educarse sin restricción; que haya diversidad y disponibilidad en la oferta educativa; adaptabilidad de acuerdo a la persona que la recibe y al contexto que la rodea y la aceptabilidad que los contenidos y enseñanza en las escuelas intramuros sean consecuentes como un derecho y no un beneficio naturalizado que haya que

ganarse, que opera casi ininterrumpidamente donde se decide quién accede o no a la educación.

Como se dijo anteriormente, la ley escrita no responde a las acciones que se efectúan en los complejos penitenciarios. En lo que refiere al desarrollo integral de la persona para mejorar la calidad de vida, formarse profesionalmente, acceder y disfrutar de la cultura otorgando la posibilidad de realizar trayectorias educativas provechosas que permitan construir un proyecto de vida, ya sea durante o después de la encarcelación.

En respuesta a presentar las conclusiones del segundo y tercer objetivo de la investigación “Describir qué esperan los sujetos de la muestra acerca de la educación en los contextos de encierro” y “Exponer las significaciones dadas por los integrantes de la muestra, al término inclusión y en qué medida la asocian a la posterior inserción sociolaboral” se puede concluir que la inclusión educativa emerge como un espacio confuso y ambiguo en los contextos de encierro

Las apreciaciones sobre las inclusiones educativas sociolaborales, de los estudiantes, docentes y coordinadores/ directores. El 50% representa que la educación facilitará en el futuro después de la encarcelación tener más posibilidades laborales, como por ejemplo “les abrirá las puertas” por la titularización que obtendrán, porque la sociedad exige tener ciclos educativos finalizados para trabajos calificados; un 3% considera que la educación no les posibilitará conseguir trabajo por el hecho de haber estado encarcelados; 20% expresa que a través de la educación podrán reinsertarse y el 27% expresa que no tendrán una inclusión social por haber estado encarcelados.

Esta apreciación que la educación les facilitara en el futuro posibilidades laborales “abriendo nuevas puertas” a trabajos calificados, esta significada a partir de las actividades laborales que tuvieron los estudiantes antes de ingresar a los contextos de encierro. El 43 % se desempeñaban como albañiles; en tanto que el 13% eran empleados de comercio; 9 % fueron cuentapropista o changarín; 7 % desempleados; el 5% eran comerciantes y con el mismo porcentaje del 3% realizaban actividades de artesanos; agricultores; carpinteros; electricistas; gastronómicos; informáticos; transportistas y con el 2 % mecánico.

Coincidiendo con Alós Moner R., et al. (2009) y Hisse, M. C., (2009) que señalan que la vinculación con el mundo del trabajo permite construir en los estudiantes en los complejos penitenciarios, una función educativa a largo plazo ya que supone el aprendizaje del tiempo, pautas de autodisciplina, conformación de grupos, genera valores asociados con el esfuerzo, la autonomía individual y el auto sustento económico posibilitando una inclusión sociolaboral. Los estudiantes realizan en los contextos de encierro, diversas actividades laborales como, por ejemplo, fajinero; panadería; alfabetización; carpintería; construcción; herrería; imprenta y tutorías de inglés.

Las apreciaciones de las inclusiones sociolaborales del 20% espera que el haber realizado su educación en los contextos de encierro les permita reinsertarse o insertarse a la sociedad con mayores conocimientos, porque al educarse aprenden cómo comportarse, comunicarse dejando el lenguaje o “jerga carcelaria”; así mismo refieren que es difícil la inclusión porque al haber estado encarceladas pierden los vínculos y el tejido social de pertenencia (familia, amigos y trabajos). Esta apreciación del concepto de inclusión educativa se exhibe en los actores entrevistados con cierta imprecisión, significándolo como reinserción; concepto sostenido por la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad n. ° 24.660.

Estas argumentaciones expresadas por los estudiantes remiten a las trayectorias educativas realizadas por estos antes de ingresar a los contextos de privación libertad. De los veintitrés estudiantes que realizan su educación primaria, el 7% no realizaron escolarizaciones he ingresaron siendo analfabetos; el 35% no habían finalizado su educación primaria y el 57% había completado su educación primaria; las edades en que abandonaron sus estudios abarcan entre los 10 y 16 años, presentando mayor asiduidad a los 14 años.

De los treinta y cuatro estudiantes que están realizando su educación secundaria en los complejos penitenciarios; el 32% no habían completado la educación primaria; el 62% finalizo su educación primaria; mientras que el 6% alcanzo sus escolarizaciones hasta 2° año de polimodal. La edad que abandonaron sus escolaridades es entre los 12 años y 14 años presentando mayor frecuencia a los 14 años. De los treinta estudiantes de educación superior, el 43% realizaron su educación obligatoria, primaria y secundaria obteniendo titularizaciones de educación superior (tecnicaturas, licenciaturas o universitario incompleto avanzado). El 57% no finalizaron la educación primaria y secundaria. La edad que

abandonaron sus estudios es entre los 14 y 19 años, presentando mayor asiduidad a los 14 años.

La edad que abandonaron sus escolaridades los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior a los 14 años, abre una nueva línea de investigación educativa, acorde con las transformaciones del mundo contemporáneo. La exclusión educativa es un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que la generan, internos y externos de los sistemas educativos, y repensar nuevas políticas integrales que aborden de forma integral la suspensión de las escolarizaciones de los adolescentes.

Las causas por la que los estudiantes interrumpieron su escolaridad antes de ingresar a los contextos de privación de libertad el 40 % argumento por ejemplo “soy pobre”, los problemas económicos en las familias de origen produjeron el abandono de sus escolaridades argumentando que tenían que “salir a trabajar, para la comida”; el 25% interrumpió sus estudios por problemas en los sistemas familiares (fallecimientos, divorcios o nacimiento del primer hijo); el 24% argumento que por las adicciones (drogas y alcohol) asociadas al delito de robo para el consumo de estupefacientes influyo en abandonar su escolaridades; el 7% abandono los estudios a causa del delito realizado por ejemplo “me vine a estudiar a la cárcel”, y el 4% por expulsión del establecimiento escolar en el que estaba realizando su educación.

Coincidiendo con lo que expresado por Blazich, G. (2007), acerca de que la educación en los contextos de encierro revela una realidad educativa entre exclusión y marginalidad, que se asocia con bajos niveles educativos, y que alertan sobre las necesidades de formación de este colectivo, si desde las instancias responsables se les pretende dar alguna oportunidad real de construir un proyecto de vida distinto al delito.

La investigadora concluye que cada persona, posee una historia educativa que fue interrumpida por la pobreza, marginalidad, adicciones, delitos y numerosas causas en la adolescencia. Los contextos de encierro permiten a que aquellos jóvenes adultos que desean finalizar sus escolaridades interrumpidas y construir un nuevo proyecto de vida que facilitara en el futuro una inclusión sociolaboral, una vez concluido su encarcelamiento.

Dyson, A. (2001) y Ainscow, M. (2003), señalan que la inclusión social ha sido asociada con la reducción de la exclusión. Por lo tanto, es un concepto relativo donde la exclusión puede ser juzgada solamente comparando las circunstancias de algunas personas con otras, en un determinado lugar y en un determinado momento; y como un concepto normativo que pone énfasis en el derecho de las personas a tener una calidad de vida dentro de la sociedad. Así mismo tiene un componente económico implícito, ser incluido significa ser empleado, tener un nivel de vida aceptable y tener oportunidades de mejorar la empleabilidad y los ingresos.

La representación de inclusión social en la investigación pone de manifiesto que los estudiantes no pueden tener una unicidad en la representación de esta, por su condición de encarcelados. El 27% expresan que no tendrán una inclusión social argumentando que por haber estado encarcelados van a ser siempre discriminados, estigmatizados como por ejemplo “delincuentes”, “estamos condenados por la justicia y la sociedad”. Esta conclusión se asocia al promedio del tiempo de las condenas que oscilan entre los tres y los siete años; los estudiantes explican que ven muy lejana la inclusión social y la asocian al etiquetado (Becker, H.1995) y la estigmatización (Goffman, E. 1995) argumentando por ejemplo que “no son aceptados por la sociedad por haber estado presos”.

Los autores Dyson, A. (2001), Ainscow, M. y Miles, S. (2008), ratifican esta confusión respecto al concepto de educación inclusiva, afirmando justamente, que es confuso y resbaladizo, dirigido a dar respuesta a la exclusión, o como un medio de promoción de educación para todos. La educación inclusiva, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

Si bien el concepto de educación inclusiva puede parecer actual o novedoso, hace varios años que la comunidad internacional se dotó de instrumentos importantes, al insistir en el derecho de todas las personas a beneficiarse de una educación sin discriminación. Las diferentes intervenciones descritas relacionaron el concepto de educación inclusiva a términos como: derecho a la educación, equidad, participación, transformación, reformas educativas diversas y flexibles.

Los organismos internacionales en conferencias y foros mundiales sobre la educación inclusiva tratan de que los países hagan efectivo el derecho a la

educación mediante la integración de todos los estudiantes, el respeto a sus diversas necesidades, capacidades y características, y la supresión de todas las formas de discriminación en el contexto del aprendizaje. La educación inclusiva debe orientarse a políticas y prácticas educativas, a partir del hecho de que la educación es un derecho humano fundamental y constituye la base de una sociedad más justa y equitativa.

Coincidiendo con Parés, B. R. (2003) y Echeita Sarrionandia, G., (2013), quienes sostienen que la inclusión en términos educativos debe ir más allá de la presencia y de la participación para llegar hasta el logro académico. Los estudiantes no pueden considerarse incluidos hasta que no se adquieran las aptitudes necesarias para participar en la sociedad y en el empleo, y/o hasta que la diferencia entre sus aptitudes y las de sus iguales sea aceptada y valorada desde la sociedad.

La inclusión educativa en los contextos de encierro supone que los estudiantes tengan oportunidades equivalentes de aprendizaje, independiente de sus antecedentes sociales/culturales. Se trata de proveer una oferta que atienda a la diversidad y que sea adecuada a las particularidades de los estudiantes, sin que ello redunde en la fragmentación del sistema educativo; para ello, este tiene que tener capacidad de dar respuesta frente a las necesidades educativas de cada grupo y cada estudiante.

Las políticas de inclusión de las personas encarceladas en la Argentina, implementadas desde la Subsecretaría de Gestión Penitenciaria y la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario implican acciones dirigidas a promover la inclusión social de las personas privadas de libertad, sin embargo, no se traducen en las representaciones sobre la inclusión que manifestaron los actores de esta investigación. El desarrollo de prácticas educativas inclusivas es muy complejo en un contexto que cambia continuamente; comprender el ámbito de la inclusión permite la reflexión y el debate para que los estudiantes se vean beneficiados en servicios educativos de calidad.

Se concluye que la inclusión laboral es vivenciada por los sujetos de la muestra como anhelada dirigida a alcanzar trabajos categorizados una vez alcanzado el cumplimiento de su pena. Mientras que la inclusión social es

representada como imposible de alcanzar debido a las estigmatizaciones y discriminaciones que la sociedad posee de las personas encarceladas.

Los contextos de encierro imponen a los estudiantes una vivencia ambigua de la inclusión social y laboral, que no será resuelta sino se aplican políticas y estrategias de educación inclusiva, que afronten dichos problemas en un marco de políticas intersectoriales, promoviendo entornos escolares adaptados para un aprendizaje efectivo que integren a todos los estudiantes, respetando la igualdad y el ejercicio de la educación en términos de derechos.

6.1. A MODO DE CIERRE, PROSPECTIVAS

A modo de cierre de esta investigación proponemos realizar algunas propuestas hacia los Complejos Penitenciarios de la provincia de Mendoza, a la manera de recomendaciones para ser transferidas a los decisores de los sectores de educación, como el Ministerio de Educación, Dirección General de Escuela, Universidad Nacional de Cuyo y las autoridades del Servicio Penitenciario de la provincia de Mendoza, integrantes del Sistema de Justicia y Seguridad Pública de la provincia, para implementar, complementar o crear nuevas estrategias que redunden en una mayor inclusión sociolaboral del procesado o condenado cuando obtenga su libertad.

Es de suma importancia presentar las sugerencias para mejorar la educación en los contextos de privación de la libertad de los estudiantes entre ellas se destacan: sala de informática con acceso a internet, mayor asistencia de docentes, carreras técnicas y terciarias, sector o módulos destinados para estudiantes con comodidades para realizar las actividades escolares, bolsa de trabajo cuando egresen de los complejos penitenciarios, mayor cantidad de horas de clases, mejorar la atención médica y psicológica en los servicios de salud, y coordinar, entre el sector de educación y los agentes del servicio penitenciario

provincial, las salidas de los pabellones para realizar sus escolarizaciones/ carreras de grado.

Se considera que es necesario que en el futuro se ajusten ciertos aspectos que son imprescindibles para el cumplimiento de las leyes y normativas vigentes en el territorio nacional. Que se aplique la Ley de Educación Nacional n. ° 26206 con el marco normativo específico para la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad, que propone la inclusión sociolaboral, entendiéndose que la educación no es un beneficio, ni es parte del tratamiento del interno, sino que es un derecho de todo ciudadano.

Para continuar avanzando en la gestión de las políticas educativas de las personas privadas de la libertad es imprescindible asumir un estilo que contemple el trabajo intersectorial, interjurisdiccional e interministerial. Dado que la escuela en los contextos de encierro es una institución que funciona dentro de otra, y que ambas son de diferentes dependencias gubernamentales, por lo cual es necesario realizar articulaciones con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos; Ministerio de Educación; Ministerio de Seguridad y Justicia; Dirección General del Servicio Penitenciario; para que se generen espacios de acuerdo, intercambio de experiencias y búsqueda de solución a los obstáculos que se presentan en los contextos de encierro.

El Ministerio de Educación, Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza, junto al Instituto de Formación Penitenciaria del Ministerio de Seguridad, y Dirección General del Servicio Penitenciario, amplíen la oferta educativa con la creación del profesorado en educación para los agentes penitenciarios (cuatro años); con formación en las áreas jurídicas, humanísticas y técnicas destinada a la inclusión sociolaboral de las personas privadas de libertad.

Sería oportuno que se amplié la oferta educativa de nueve unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo, a través del Programa de Educación Universitaria en los Contextos de Encierro; con las facultades de Educación; Arte y Diseño; Ciencias Aplicadas a la Industria; Ciencias Económicas; Ciencias Médicas; Odontología; Ingeniería; Ciencias Agrarias; Ciencias Exactas y Naturales. Y los Institutos Tecnológicos Universitarios (ITU); Instituto de Seguridad Pública (IUS), con sus respectivas carreras de grado, terciarias y técnicas; a fin de

permitir la elección, posibilidad del ejercicio vocacional y la construcción de un futuro profesional que posibilitara una futura inclusión laboral.

Consolidar el vínculo entre la escuela y la sociedad, implementando jornadas, cursos y seminarios entre las instituciones educativas que funcionan en los contextos de encierro, y las instituciones escolares que funcionan fuera de los complejos penitenciarios, para que la comunidad mendocina abandone los estigmas e incluya socialmente a las personas encarceladas.

Ampliar la formación y capacitación de docentes, coordinadores y directivos con talleres, cursos, seminarios, encuentros y accesibilidad al Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Contextos de Encierro que otorga el Ministerio de Educación de la Nación a través de la D.G.E. Fortaleciendo y propiciando espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas en los contextos de encierro que involucre a los docentes en una discusión sobre su rol; intercambiando experiencias que fortalezcan las mismas; proponiendo y discutiendo estrategias de intervención pedagógica en las que se cristalice el respeto a la diversidad, la inclusión y el cumplimiento de los derechos de acuerdo a los lineamientos de políticas de Derechos Humanos.

Articular la educación al trabajo con ofertas educativas de formación profesional relevante y pertinente a las necesidades de los contextos laborales locales, realizando convenios con empresas, proyectos de formación vinculados a emprendimientos productivos para fortalecer la inclusión social. Ampliar las propuestas de educación no formal con cursos, talleres y seminarios que cumplan una función de contención; proveyendo herramientas para el desarrollo de aptitudes de socialización, cultura y expresiones artísticas.

Se requiere mejorar la infraestructura y el equipamiento escolar en los contextos de encierro de Mendoza, los cuales se encuentran deteriorados, insuficientes e inadecuados para atender a las necesidades de docentes y estudiantes. Con acuerdos y convenios entre el Ministerio de Justicia, los Servicios Penitenciarios de la Provincia de Mendoza, integrante del Sistema de Justicia y Seguridad Pública con la Dirección General de Infraestructura para la mejora de los edificios en los contextos de privación de libertad.

Como aporte a la educación y al campo de las teorías de las representaciones sociales, se concluye que la educación en los contextos de encierro debe tender a abrir el diálogo entre todos los actores que conforman el sistema educativo, superando las normativas y reglamentaciones del servicio penitenciario.

Luego de realizar la investigación, la representación social educativa que evocan los complejos penitenciarios de Mendoza es una imagen a semejanza del “Caballo de Troya”, donde una parte del muro del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer, fueron, literalmente, destrozados para situar por siempre la educación como “el espacio de libertad” en los contextos de encierro.

Al hacer referencia a que las conclusiones son "a modo" de cierre, se sostiene que las representaciones sociales educativas en los contextos de encierro, son un campo de investigación que debe seguir siendo indagado, con el propósito indispensable de obtener una educación de calidad, favoreciendo la inclusión sociolaboral de los procesados y condenados.

CAPITULO 7
APARATO ERUDITO

7.1. Anexo I: Cuadro de investigaciones educativas en contextos de encierro

Autor, Año País	Palabras Claves.	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Tootoonchi A. (1993); EE. UU	educación universitaria; prisiones; actitudes; reinserción.	Determinar la efectividad de la educación universitaria en el cambio de actitudes de los internos hacia la vida. Explorar las actitudes hacia los programas educativos para prevenir que los presos regresen a la cárcel si son liberados.	Cuantitativa y cualitativa Encuesta auto. - administrada Cuestionario; Escala de Likert; Preguntas abiertas	Ciento cincuenta y ocho internos matriculados en la enseñanza universitaria de las instituciones correccional de Maryland (Hagerstewn); Massachussets; Pondville, Norfolk, Shirley Walpole	La educación universitaria produjo en los internos un cambio en las actitudes hacia la vida; aumentaron su confianza auto conciencia, y autoestima Los sujetos creen que su conducta puede mejorar a través de la formación y tendrá un impacto positivo en sus vidas cuando estén libres.
Kaplan C. (1995) Argentina; Buenos Aires	educación; representaciones sociales; docentes; efecto de destino.	Conocer la representación de los profesores sobre el talento y la inteligencia de los estudiantes. Interpretar la incidencia potencial de las categorías de los juicios profesorales sobre la subjetividad de los estudiantes. Relacionar los juicios profesorales con la práctica educativa.	Cualitativa de carácter exploratorio.	Tres escuelas medias públicas con población escolar de diferentes sectores sociales y con distintas orientaciones: bachiller; técnica; danza. Se realizo sesenta y una entrevistas de profundidad, con una guía de pautas semi - estructurada.	Los profesores adoptan una diversidad de metáforas sociales referidas al talento y la inteligencia de sus estudiantes Hay un tipo de creencia social a la que adhieren los profesores referida a la inteligencia en términos de talentos innatos.
Nari, M. et.al. (2000) Argentina; Buenos Aires	educación formal; cárcel de mujeres; deserción educativa.	Conocer las expectativas de la oferta educativa y los factores de la vida carcelaria que influyen en el acceso o deserción de las internas a la educación	Entrevistas semi - estructuradas en profundidad a internas, personal profesional, de seguridad y jerárquico del S.P.F. dentro de la Unidad Penal	Trece internas mujeres, una asistente social; director de la Unidad 3 del SPF	Las internas dicen que nada de lo que aprenden es provechoso por lo tanto abandonan sus estudios. Los objetivos institucionales no corresponden a las necesidades de las internas

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Jiménez, J. (2003). España	Contextos de desarrollo; antecedentes familiares; prisión.	Se analizó la calidad del contexto familiar y educacional de los niños que viven con sus madres en prisión; y cómo esa situación afecta su nivel de desarrollo	Escala Home: la influencia del estatus socio económico sobre la evaluación del entorno del hogar; la calidad del contexto familiar y educacional de los niños que viven con sus madres en prisión. Escala de Brunet - Lézine evalúa el desarrollo de los niños y como el encierro afecta el mismo.	Cuatro cárceles de mujeres de Sevilla. Ciento veintiunos madres y ciento veintisiete niños (seis mujeres tenían 2 niños que vivían con ellas en prisión)	La escala de Home mostro puntajes bajo en juego. Los puntajes en la escala de Brunet-Lézine dieron que el nivel de desarrollo es similar a la población infantil en general. El CI de los niños tiende a decaer a los dieciocho meses; producto de encontrarse en prisión con sus madres.
Scarfó, F. (2003). Argentina; Buenos Aires	derecho a la educación; reinserción; derechos humanos.	Evaluar el valor que los prisioneros le otorgan a la educación y a los derechos humanos en las cárceles argentinas.	Trabajo de sondeo y recuperación de opiniones en el ámbito escolar. Entrevista; encuesta	Treinta estudiantes de las escuelas con sede en cárcel Unidades Penales N ° 1; L. Olmos y N ° 9 de La Plata.	Los estudiantes evalúan el derecho a la educación con una visión positiva, optimista y esperanzadora. Se reconoce a la educación como oportunidad de crecimiento personal para la vida actual y futura.
Torre, M.E. (2005). EE. UU	educación superior en prisión; impacto del programa de acción afirmativa; reincidencia.	Analizar el programa de acción afirmativa de educación superior a personas condenadas	Estudio de 4 años de investigación acción cualitativo y cuantitativo.	Doscientas mujeres presas matriculadas en un programa del colegio de Bedford Hills Correctional Facility de máxima seguridad del estado de Nueva York.	La educación para los prisioneros transforma su vida, reduce el crimen y ayuda a la reinserción a la comunidad facilitando un ahorro a la sociedad.
Skogstad, P. (2006). Australia	variables sociales cognoscitivas; intención de buscar ayuda en prisión; angustia psicológica; sentimientos suicidas.	Evaluar si las intenciones de los prisioneros de buscar ayuda para un problema emocional; sentimientos suicidas, pueden ser predichas usando la Teoría del comportamiento planificado	Estudio transversal Estudio piloto para desarrollar medidas del TPB. Cuestionarios de auto- informe	Quinientos veintisiete prisioneros hombres de seis prisiones de Nueva Zelanda.	Los prisioneros con más años de educación tienden a buscar ayuda psicológica, frente a los problemas de angustia e ideas suicidas.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Benegas, y Fornasero, (2004) Argentina Córdoba	representaciones sociales; formación profesional, métodos de enseñanza, experiencias pedagógicas, enseñanza superior.	Analizar las representaciones sociales de estudiantes y docentes universitarios del profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales y su correspondencia con diversos modelos pedagógicos vigentes en el proceso de formación docente.	Encuestas semi-estructuradas y entrevistas en profundidad	Setenta y seis estudiantes y treinta y seis docentes de la carrera de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales	Los estudiantes en un proceso meta cognitivo pueden advertir desde que perspectiva pedagógica fundamentan su teoría y futura práctica docente. Los docentes universitarios plasman con su práctica profesional modelos pedagógicos contruidos a lo largo de todo el proceso formativo.
Blazich, G; Millán, S; Viedma Rojas, A. (2007) Argentina Corrientes	educación de adultos, educación en cárcel, reinserción, educación y exclusión social	Visualizar la oferta educativa en las unidades penitenciarias y ver si las mismas son un factor de reinserción.	Exploratorio descriptivo	Trescientos cincuenta internos de la unidad penitenciaria de hombres y mujeres. Cinco entrevistas semi estructuradas a directivos y responsables de educación	Los internos tienen necesidad de formarse educativamente para concretar un proyecto de vida distinto. El deseo de aprender está condicionado por la historia individual y social.
Meek, R. (2007). Inglaterra	psicología social; padres; jóvenes delincuentes; educación; posible personalidad; prisión.	Explorar las aspiraciones y preocupaciones de educación hacia sus hijos de padres jóvenes en prisión	Análisis de contenido con método cualitativo. Cuestionario de educación de personalidades posibles. Hoja en blanco con un ejercicio de pensar su rol de padre ahora y en el futuro en la educación de sus hijos.	El estudio fue realizado en una prisión de Inglaterra Treinta y nueve prisioneros padres entre 18 a 21 años que participaron en un curso de educación para el cambio de su rol como educadores de sus hijos.	Los padres afirman que su rol en la educación de sus hijos es negativo por estar en prisión. Las aspiraciones hacia la educación de sus hijos son de preocupación por no estar presente en todo momento en su formación.
Lovart, T. (2007) España	inserción; educación no formal; teatro.	Las personas detenidas, a causa del aislamiento y separación que padecen respecto a la sociedad, viven situaciones de malestar que pueden generar con el tiempo bloqueos físicos y mentales; dificultad de expresarse y comunicarse; miedo y rechazo de la sociedad exterior. Minimizar el daño en las personas privadas de libertad a través de la educación.	Taller Teatro adentro. Educación no formal	Veinte internos del centro penitenciario de Quatre Camins, Barcelona, España	Se promovió la competencia personal de los reclusos. El teatro facilitó el proceso de rehabilitación social. Se logró desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través del trabajo teatral y fotográfico.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Acín, A. (2008) Argentina Córdoba	escolaridad en cárcel; alumnos presos; trayectorias educativas; identidades	Reflexionar sobre algunos de los significados que adquiere la educación para las personas privadas de libertad y en qué aporta la misma en la construcción de nuevos sentidos para sus vidas y perspectivas a futuro.	Investigación de tipo exploratorio, Relato biográfico, entrevista en profundidad.	Entrevistas a seis estudiantes universitarios del P.U.C. Facultad de Filosofía y Humanidades de Córdoba	El reencuentro con la educación genera satisfacciones y posibilidad de proyección hacia el futuro, imprimiéndoles nuevos sentidos a sus vidas y colaborando en el proceso de reconstrucción identitaria.
Einhorn L. (2008) EE. UU	parejas; prevención; encarcelamiento; prisión; educación; matrimonio	Evaluar las ventajas de la educación en las relaciones de parejas, observar si cambian las actitudes de los prisioneros a través del programa de educación matrimonial.	Taller: Programa de educación y prevención matrimonial dentro y fuera de la cárcel. Cuestionario de auto-informe antes y después de haber recibido el taller. Las variables del programa son: dedicación, satisfacción en la relación confianza, habilidades de comunicación, amistad e interacciones negativas.	Diecisiete instituciones correccionales de Oklahoma. Participaron doscientos cincuenta y cuatro internos: ciento dieciséis hombres y ciento treinta y ocho mujeres. El taller se dictó con los internos que tenían parejas después de la visita y con internos que estaban solos. Las clases eran una vez por semana durante 2 hs por un total de 6 semanas.	Los internos mejoraron sus relaciones matrimoniales. Se observó un cambio de actitud en la comunicación. El encarcelamiento deteriora las relaciones con las parejas, el programa aportó modos constructivos de comunicación positiva para expresar las emociones previniendo la solidez de las relaciones para cuando el interno este fuera de prisión.
Reybold E. L. (2008) EE. UU	educación para adultos; identidad profesional; socialización; desarrollo de carreras.	Explorar las ventajas del educador de adultos su identidad profesional en el rol académico. La socialización y el carácter distintivo influyen en la identidad profesional.	Investigación longitudinal cualitativa. Entrevistas (indaga la identidad profesional, éxito en la carrera, ética profesional y transición de la carrera, estatus obtenido)	Facultad de Educación de adultos USA. Participaron ocho miembros; siete mujeres y un hombre. Siete instituciones de educación de adultos.	Existe una tensión entre la identidad profesional de médico en la educación de adultos y el académico. Se pondera el rol académico en la facultad porque fortalece los valores sociales.
McMurrin, M. (2009). Inglaterra	entrevista de motivación; tratamiento, rehabilitación de delincuentes, reincidencia.	Analizar el impacto de la entrevista de motivación en poblaciones de delincuentes. Realzar la retención y el contrato en el tratamiento; motivación para el cambio comportamental.	Bases de datos y sitios web de la entrevista de motivación	Trece estudios publicados y seis resúmenes de disertación de la entrevista de motivación (MI) para delincuentes	La entrevista de motivación para delincuentes permite mejorar el cambio de comportamiento de conductas de ofensas, el compromiso en el tratamiento reduce la reincidencia.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Millán S., Blazich G. y Foutel L. (2009) Argentina	educación de adultos; educación en cárcel; reinserción; educación y exclusión social	Describir los perfiles socios demográficos y académicos de las personas adultas privadas de libertad; sus demandas y motivaciones referidas a la educación.	Exploratorio y descriptivo	Trescientos cincuenta internos de la unidad penitenciaria provincial de hombres y federal de mujeres.	Las ofertas educativas para los prisioneros tienen connotaciones positivas en cuanto a la percepción de uno mismo. El estudio abre nuevas puertas cuando se sale en libertad
Sellen, J. L. (2009). Inglaterra	evaluación de motivación; delincuentes; inventario de adaptación del delincuente	Examinar la motivación de los delincuentes para el tratamiento de inclusión y el mejoramiento de la ofensa sobre el logro de los objetivos de vida.	Entrevistas. Inventario evaluación de cambio. Cuestionario de motivación al tratamiento. Inventario personal de adaptación para delincuentes	Prisión de Gales; ciento veintinueve hombres adultos: sesenta y cuatro en programa tratamiento de delincuentes y sesenta y cinco en clases de educación básica.	El inventario ofrece entender los objetivos de vida y la estructura de motivación del delincuente, además permite visualizar habilidades prosociales.
Modecki, K. L. (2009). EE.UU.	encarcelamiento; transmisión de educación de padres a hijos; prácticas de educación; educación en familias frágiles.	Analizar las prácticas de educación, los niveles alcanzados, el tiempo de encarcelamiento con respecto a la transmisión y la relación con la fragilidad en las familias de hombres encarcelados.	Entrevista, cuestionario demográfico; Inventario de dimensiones de educación; Escala de Likert.	Cincuenta hombres encarcelados afroamericanos de 18 a 49 años. Treinta y nueve hombres de Virginia Central y once hombres de Virginia del Norte	La educación proporciona ventajas a los padres encarcelados y permiten una mejor relación con sus hijos y familias. El tiempo en prisión aumenta la fragilidad en las familias y son factores de riesgo acumulativo como la pobreza y la violencia.
Farrington, D. (2009). Inglaterra	transmisión intergeneracional del delito; factores de riesgo; intervención.	Analizar la transmisión intergeneracional en relación con el delito de padres a hijos y los factores de riesgo.	Estudio longitudinal de tres generaciones en el desarrollo delictivo y el comportamiento antisocial. Entrevista a jóvenes entre 8 a 14 años; entrevista a los padres, cuestionario a los profesores.	Cuatrocientos once hombres del sur de Londres de clase obrera de origen británico y trescientos veinte niños de seis escuelas primarias estatales.	El grado de transmisión delictiva intergeneracional disminuye cuando se controla los factores de riesgos socio económicos e individuales. La intervención y la supervisión familiar pueden reducir el grado de cometer actos delictivos en los hijos.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
McMurrán, M. (2009). Inglaterra	solución de problema, ansiedad, depresión; prisión; rehabilitación	Examinar la relación entre la capacidad de resolución de los problemas en la prisión, con los niveles de ansiedad y depresión	Inventario de resolución de problemas social. Escala de depresión y ansiedad.	Sesenta y ocho delincuentes adultos masculinos de tres prisiones de South Wales Inglaterra.	Los altos niveles de miedo y ansiedad incapacitan al sujeto en la solución de problemas constructivos en la cárcel. Intervenir en la resolución de problemas puede asistir a prisioneros angustiados y deprimidos a enfrentarse con el encarcelamiento y esforzarse en su rehabilitación.
Alós Moner R., Artiles A., Miguélez F., Gibert Badia F. (2009) España	reinserción social; centros penitenciarios; presos; trabajo asalariado; encuesta de opinión.	El trabajo penitenciario tiene una función educativa a largo plazo supone el aprendizaje del tiempo, pautas de autodisciplina, conformación de grupos; genera valores asociados con el esfuerzo, la autonomía individual y el auto sustento económico. El trabajo, facilita el control, incide en la estabilidad emocional y reduce la conflictividad y la ociosidad.	Investigación cuanti -cualitativa Encuesta a los internos que trabajan en los talleres. Entrevistas a expertos responsables del sistema penitenciario y entrevistas exploratorias con presos de cada taller.	Seiscientos noventa y un hombres y mujeres de nueve cárceles de Cataluña España.	El trabajo proporciona un salario a los reclusos, que les permite cubrir necesidades personales o de ayuda a la familia; contribuye a pasar mejor el tiempo en prisión y evitar situaciones conflictivas; proporciona hábitos laborales y mejora las relaciones sociales. Tiene función educativa en la adquisición de hábitos y valores vinculados a la reinserción.
Brown S.; Amand M.; Zamble E. (2009). Canadá	reincidencia criminal, evaluación de riesgo dinámico, predicción	Evaluar los factores de riesgo estáticos y dinámicos que podrían predecir la reincidencia criminal.	Encuesta, Índice de percepción de problemas, Escala de estrés percibido, Escala de afecto, Escala de supervisión de cumplimiento, Cuestionario de afrontamiento de situaciones Entrevista de afrontamiento.	Ciento treinta y seis hombres adultos a puntos de ser liberados de las instituciones federales de mediana o máxima seguridad de Ontario Canadá	Los asesores de riesgo en la reincidencia criminal deben tener en cuenta los factores dinámicos: como el apoyo social y apoyo familiar y los factores estáticos como el comportamiento en la prisión, que son indicadores de evaluación para una positiva reinserción social
Mazzitelli Aguilar, Guirao, A. & Olivera, (2009) Argentina Mendoza	educación, profesional, psicología social, represen_ tación.	Identificar la estructura y el contenido de las representaciones sociales sobre la docencia	Estudio exploratorio Técnicas de evocación y jerarquización; escala de Likert.	Cincuenta y ocho docentes, Treinta y nueve de nivel secundario y diecinueve docentes del profesorado del nivel universitario.	La representación de los profesores sobre la docencia se estructura en torno a su identidad, en relación con los significados y el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Graziano, F. et. al. (2009) Argentina Buenos Aires	juventud, cárcel, violencia institucional	Analizar la situación específica de los jóvenes detenidos como grupo vulnerable de la violencia institucional de la gobernabilidad intramuros.	Trabajo de campo análisis de datos cuanti -cualitativo. Encuesta. Técnica de observación participante. Registro de campo etnográfico	Cinco unidades penales de la provincia de Buenos Aires. Jóvenes detenidos de 18 a 24 años.	Las prácticas del sistema penitenciario vulneran los derechos de las personas y se ejecutan a través del uso de la violencia como forma de regulación institucional en la población más joven.
Daroqui A, et. al. (2009) Argentina Buenos Aires	cárceles; discurso disciplinario, tercerización de violencia; poder evangelista.	Evaluar el funcionamiento y la estrategia de tercerización del ejercicio del poder en los pabellones evangelistas en la vida intramuros en ciertos grupos de presos.	Trabajo de campo; encuesta; entrevistas al personal penitenciario y a los detenidos: Observación y confección de registro de campo.	Novecientos cuarenta y ocho hombres, pertenecientes a veinticinco pabellones evangelistas de la Unidad n. °1 de Olmos de La Plata Buenos Aires	La cárcel configura una tercerización del disciplinamiento de los internos en manos de una administración eclesial. Es un sistema que evita la acción directa del personal penitenciario a partir de la constitución de un régimen de control informal, dando lugar a un mecanismo de regulación de la vida en las cárceles que acarrea mínimos costos al sistema penal.
Poehlmann J., et. al. (2010).	niños, cárcel, encarcelamiento paterno, prisión, visita	Analizar los factores positivos en la relación de los padres encarcelados con sus hijos. Para los niños, el tener algunos de los padres encarcelados, configura un riesgo de tener problemas de comportamiento, fracaso académico, y abuso de sustancia.	Análisis de las investigaciones de la relación entre padres encarcelados y sus hijos. Análisis del modelo ecológico, microsistema, mesosistema y exosistema	Se analizó las visitas de diez estados de USA; Arizona, Florida, Louisiana, Massachusetts. Michigan, Nebraska, Pennsylvania, Virginia, Washington, Wisconsin	El contacto de los niños con sus padres encarcelados es necesario. Las visitas con intervención en cada nivel contextual son positivas por tanto es necesario el contacto por correo, personal etc.
Senter, A, et. al. (2010) EE. UU	psicólogos de correccional, agotamiento, satisfacción de trabajo, tensión	Examinar el trabajo de los psicólogos y su satisfacción, desgaste profesional en comparación entre el trabajo en los servicios públicos y privados. Examinar la participación académica	Se aplico un cuestionario demográfico. Inventario de Burnout de Maslach. Cuestionario de Satisfacción de Minessota y Escala de satisfacción con la vida.	Doscientos tres psicólogos; empleados de correccionales; empleados en asuntos de veteranos; centro de asesoramiento de universidad y hospitales psiquiátricos públicos.	Los psicólogos que trabajan en correccionales experimentan agotamiento, disminución de la satisfacción en el trabajo y con la vida. La participación en las actividades profesionales predice niveles más bajos de Burnout.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Gerace A.; Day A. (2010) Australia	rehabilitación criminal, impacto de programas religiosos, educación en cárceles.	Examinar los resultados de un curso cristiano religioso que ofreció a los prisioneros meditar sobre sus experiencias y la habilidad de perdonar como así también la sensibilidad empática	Inventario, Índice de reactividad interpersonal. Escala de Perspicacia; Cuestionario de tratamiento Escala perdón de mí y perdón del otro.	Treinta y ocho internos masculinos de una prisión de seguridad en Australia	Los programas religiosos a prisioneros son acertados en la rehabilitación. La toma de perspectiva y la empatía aumento levemente y la capacidad de perdonar arrojo pequeñas diferencias.
Hooks, G. (2010) EE. UU	educación; nivel de empleo, encarceldamiento	La construcción de la prisión ofrece ventajas significativas económicas a áreas locales.	Análisis de datos cuantitativos de prisiones de los Estados Unidos desde 1960 para evaluar el impacto de estas prisiones sobre el público.	Análisis de las cárceles de USA desde 1976 al 2004.	La construcción de la prisión impide el crecimiento económico en sectores rurales, produce un impacto negativo con relación al trabajo y al sector educativo.
Arpini A., et al (2011) Argentina Mendoza	contextos de encierro, derechos humanos, calidad de vida	Promover espacios de diálogo y de reflexión sobre las propias prácticas con un enfoque orientado a la promoción, defensa y garantía de los Derechos Humanos, a fin de elaborar proyectos tendientes a mejorar la calidad de vida y de trabajo en contextos de encierro.	Se trabajo con penitenciarios, durante los años 2009, 2010 y 2011. Curso/taller, implementación de metodologías de la comunidad de indagación filosófica y dinámica de grupo focal.	Agentes penitenciarios, profesionales, directivos y docentes que trabajan en el sistema penitenciario de Mendoza	Abrir espacios institucionales de reflexión sobre las prácticas penitenciarias, desarrollar formas de relaciones humanas que promuevan el cuidado de sí mismo, del compañero de trabajo y de los internos; mejorar las condiciones de trabajo de los agentes y profesionales penitenciarios a través de proyectos elaborados e implementados por ellos mismos.
Sagastizabal, M. Miano, M. (2011) Argentina Santa Fe	formación, educación y empleo, transición a la vida activa, mercado de trabajo, economía rural.	Comprender la relación entre el mercado de trabajo y los conocimientos escolares	Cuestionario de preguntas abiertas a docentes, padres y estudiantes de tres instituciones educativas de Santa Fe Argentina	Noventa y un habitantes de una comuna de Santa Fe. 20 docentes de nivel inicial y EGB, 18 docentes de nivel medio, 20 estudiantes de Polimodal, 11 estudiantes de media y 22 padres de estudiantes.	Reestructuración del mercado laboral y su integración en el mercado de trabajo influyen en las concepciones de docentes, padres y estudiantes acerca del conocimiento que debe tenerse para acceder a las empresas.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Okhakhu, M. (2011) Nigeria	prisión, educación popular, teatro, corrección, reintegración.	Establecer la relación entre el teatro y la educación tradicional en la prisión correccional de Benin en Nigeria	Talleres de Teatro comunitario con la finalidad de adquirir habilidades y aprendizajes correccional en los prisioneros	Quinientos detenidos en la prisión de Benin en Nigeria	El teatro Popular sirve como plataforma para lograr la corrección de valores, la reforma y la reintegración de los prisioneros.
Jovanić, G. (2011) Serbia	inclusión, prisiones, educación profesional, ofensa	Analizar la necesidad de un programa de educación flexible y lograr cambios de calidad del comportamiento, la autoimagen y relaciones con otros internos, así como el alfabetismo y la formación	Cursos de información sobre el desarrollo infantil; exploración del cólera; resolución de conflictos y cursos de arte.	Prisiones en Serbia	Las innovaciones de la educación en la prisión permiten a los prisioneros a estar preparados para la reintegración e inclusión social sobre su liberación.
Farrington, D. (2011) EE. UU	escuela, intimidación, bullying, ofensa posterior criminal.	La relación entre la intimidación en la escuela y la ofensa posterior	Estudio longitudinal y meta- análisis	Veintiocho publicaciones e investigaciones sobre bullying.	La intimidación puede predecir la posterior conducta criminal porque ambos son manifestaciones conductuales de la personalidad antisocial.
Hastings M.E. (2011) EE. UU	guía de apreciación de riesgo de violencia, validez, internos, género, reincidencia	Examinar la validez de la Guía de Apreciación de riesgo de la violencia y la diferencia entre hombres y mujeres	Inventario de evaluación de la personalidad; Guía de riesgo de la apreciación de la violencia	Los participantes fueron cuatrocientos setenta y tres adultos; trescientos veintiocho hombres y ciento cuarenta y cinco mujeres encarceladas en una cárcel de Washington D.C.	La guía de apreciación de riesgo de violencia predijo la mala conducta institucional durante el encarcelamiento y la reincidencia en la post liberación en los hombres no en las mujeres
Crisafulli, L. (2011) Argentina Córdoba	cárcel, representa_ ciones sociales, reinserción social	Analizar en el discurso del personal la representación social de la reinserción	Entrevistas, encuesta semi-estructurada a agentes de seguridad, técnicos e internos.	Establecimiento penitenciario N°9 con régimen semi-abierto en la provincia de Córdoba Argentina	La reinserción es considerada como un significativo donde el significado es dudoso, oscuro y ambiguo. Los discursos que atraviesan a la prisión legitiman las practicas argumentando que, por el presupuesto, la seguridad y la reinserción se efectúan los actos de lo que no puede hacerse.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Loper, A. (2011) EE. UU	parientes en prisión, madres encarceladas, educación de los padres, prisioneros	Analizar la eficacia de una intervención educativa para mejorar el bienestar emocional de las internas y mantener una comunicación positiva con los niños.	Se analizó un curso de estudio. Los objetivos del curso son que las internas logren habilidades para controlar la tensión y la reacción emocional en cuanto a la separación con sus hijos, así como fortalecer la comunicación con sus familias.	Noventa mujeres madres encarceladas en diversas prisiones de Virginia, Estados Unidos.	Una vez finalizado el curso de estudio las mujeres redujeron la tensión y tuvieron un mejor ajuste emocional y mejoró la comunicación entre las madres y los niños.
Gil-Monte, Figueiredo-Ferraz, H., & Valdez-Bonilla, H. (2012) México	agotamiento, inventario de agotamiento español, tensión de trabajo, análisis de factor, salud mental	Evaluar en los empleados que trabajan en la prisión los niveles de agotamiento, tensión y salud mental hacia el trabajo.	Inventario de Agotamiento	Mil ciento treinta y uno empleados de la prisión de Jalisco México. El 62% eran hombres y el 38% mujeres. El 88,5% eran guardias y el resto son trabajadores sociales, psicólogos y personal administrativo.	Los resultados hallados fueron altos en la escala de entusiasmo y agotamiento con respecto al trabajo
Piotrowski, C. (2012) EE. UU	prisión, programas educativos en cárceles.	Analizar el contenido cualitativo de documentos gubernamentales de educación en los programas educativos en las prisiones.	Documentos de programas educativos de la Justicia Penal periódica, Índice, PsycINFO, NCJRS e Internacional PAIS	Ocho documentos claves del gobierno de programas educativos en las cárceles de USA	La educación y la alfabetización en los programas de la prisión tienen un impacto positivo en la reducción de la reincidencia.
Paredes A.; et.al. (2012) Argentina Mendoza	instituciones carcelarias, resiliencia, redes sociales	Indagar la relación entre la resiliencia y las redes sociales que mantienen un grupo de mujeres privadas de libertad	Diseño no experimental de tipo transaccional correlacional. Entrevista estructurada para evaluar factores de riesgo, protección potencial resiliente para contextos carcelarios. Entrevista para análisis de las redes sociales	Doce mujeres de la Unidad n.º III Penal de mujeres de Mendoza Argentina	Lo que fomenta la resiliencia son las redes de apoyo informales; padres, amigos, maestros. La multiplicidad de ámbitos de relación que las mujeres posean posibilita un mejor afrontamiento de la situación, adaptación al contexto, disminuyendo los efectos de la prisionización y favorecería la reinserción social futura.

Autor, Año País	Palabras Claves	Objetivos	Metodología Instrumentos	Población	Resultados
Juri M. y Mercado P. (2012) Argentina Córdoba	escuelas en contextos carcelarios, representaciones sociales, escuelas secundarias	Indagar acerca de las representaciones sobre la escuela media y los aprendizajes que en ella se producen en los estudiantes privados de libertad	Análisis e interpretación cualitativa de datos. Entrevista a estudiantes e informantes claves.	Veintiséis estudiantes hombres y mujeres de 18 a 29 años y hombres mayores de 30 años de la escuela de las unidades penitenciarias perteneciente al B ° San Martín y de Bower de la provincia de Córdoba, Argentina	La representación de escuela que construyen los sujetos presos no es diferente a la de una persona que no está en la cárcel; sí lo es en relación al espacio del contexto de encierro, el que le imprime otros matices a la representación de lo educativo de la experiencia carcelaria con la experiencia escolar previa de los sujetos
Bierie D. (2013) EE. UU	prisión, violencia, justicia procesal, interno, agravio	Evaluar el funcionamiento del sistema interno administrativo para procesar y responder a quejas de los internos cuyo fin es aliviar las tensiones de los mismos resolviendo los problemas	Se utilizaron los datos mensuales de quejas depositadas o gravadas sobre un período de 7 años en las prisiones federales	Prisiones de Virginia USA. Los datos de quejas abarcan desde enero del 2000 a diciembre del 2007	Los datos muestran que resultados distributivos de negación o subvención no predicen la violencia de los internos dentro de la prisión. La violencia aumenta cuando las respuestas y los rechazos de las quejas se responden tardíamente.
Gordon D., et.al. (2013) EE. UU	hombres, masculinidad, encarcelamiento, apoyo de pares.	Evaluar el reingreso a reducir las tasas de reincidencia de los hombres para reintegrarse a la comunidad. Examinar la relación entre normas masculinas y el apoyo de pares.	Entrevista semi - estructurada. Inventario de conformidad con las normas masculinas (CMNI-22) Escala de pares de familia Texas Cristian University	Ciento treinta y nueve hombres afroamericanos del establecimiento penitenciario de Connecticut EEUU. Los sujetos participaron de un programa comunitario de reentrada a la comunidad. Los sujetos fueron seleccionados a 3 – 6 meses de su libertad.	Existe poca relación entre la aprobación de las normas masculinas y la longitud de un individuo con el tiempo en prisión. Hay una significativa relación entre el apoyo de pares y la duración en la prisión. El apoyo de pares es un factor protector durante la reintegración a la comunidad.

7.2. Anexo II: Actividades realizadas en la investigación

Lugar	Fecha	Actividad realizada
Oficina de la D.G.E. Pasaje Lemos 535 ciudad Mendoza	27/05/2015	Entrevista a la Coordinadora Provincial de Educación en Contexto de encierro de la provincia de Mendoza
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Oficina de Educación	01/06/2015	Entrevista al Subalcaide SCPA. Jefe División Educación. Coordinador de Educación del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Oficina de Administración	01/06/2015	Conversación con la encargada del servicio penitenciario área de administración del Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer	01/06/2015	Visita al complejo penitenciario y al sector de educación. Presentación de la coordinadora del PEUCE de la UNCuyo
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer.	02/06/2015	Entrega de credencial docente para ingresar al Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	02/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 3 ° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas; 2 ° año de Filosofía.
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	02/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 3 ° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas; 2 ° año de Abogacía.
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	02/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Trabajo Social. Complejo penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	02/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Trabajo Social. Complejo penitenciario n. ° III Almafuerde
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	02/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 3 ° año Trabajo Social y 1 ° Comunicación Social. Complejo penitenciario n. ° III Almafuerde
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	04/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 2 ° año Comunicación Social. Complejo penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	04/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Trabajo Social. Complejo penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	04/06/2015	Entrevista Coordinadora Pedagógica PEUCE de la UNCuyo
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	04/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Trabajo Social. Complejo penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	04/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Profesorado de Historia. Unidad n. ° III Penal de mujeres
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	04/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Trabajo Social. Unidad n. ° III Penal de Mujeres
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. PEUCE	04/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Trabajo Social. Unidad Penal de mujeres

Actividades realizadas en la investigación

Lugar	Fecha	Actividad realizada
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Ciencias Políticas y Administración de empresas. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 2° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 2° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año de Comunicación Social. Complejo penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	10/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año de Comunicación Social y 1° año de Abogacía. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año de Ciencias Políticas y Administración de empresas; 1° año de Abogacía. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 2° año Licenciatura en Letras. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1 ° año Comunicación Social. Complejo penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Trabajo Social. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Trabajo Social y 1° año Comunicación Social. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Licenciatura en Letras. Complejo Penitenciario n ° I Boulogne Sur Mer

Actividades realizadas en la investigación

Lugar	Fecha	Actividad realizada
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Trabajo Social. Unidad n. ° III Penal de mujeres
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	11/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Licenciatura en Letras. Unidad n. ° III Penal de mujeres
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	18/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Licenciatura en Letras. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	18/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Licenciatura en Letras. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector PEUCE	18/06/2015	Entrevista estudiante educación superior 1° año Profesorado de Historia. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	21/07/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	21/07/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	21/07/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	21/07/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	23/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	23/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	23/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	23/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	23/07/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	23/07/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer

Actividades realizadas en la investigación

Lugar	Fecha	Actividad realizada
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	28/07/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	05/08/2015	Entrevista estudiante segundo ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	05/08/2015	Entrevista estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	05/08/2015	Entrevista estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	05/08/2015	Entrevista estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	05/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer. Sector escuela, aula	05/08/2015	Entrevista estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	11/08/2015	Entrevista estudiante segundo ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	11/08/2015	Entrevista estudiante segundo ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer

Actividades realizadas en la investigación

Lugar	Fecha	Actividad realizada
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	11/08/2015	Entrevisto estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	11/08/2015	Entrevisto estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer Sector Biblioteca	11/08/2015	Entrevisto estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° I Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Oficina del Prefecto	18/08/2015	Presentación y pedido de autorización para la realización de la investigación
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Oficina del sector de Educación	19/08/2015	Entrevista al Subalcaide SCPA. Jefe División Educación. Coordinador de Educación del Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe.	19/08/2015	Visita y presentación de la directora del CEBJA N°3-255. Presentación de la investigación y pedido de autorización.
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	26/08/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	26/08/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	26/08/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	26/08/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	26/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	26/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevista docente Ciencias Naturales primer ciclo básico de adultos y jóvenes adultos. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevisto estudiante segundo ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevista estudiante segundo ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevista docente Lengua y Literatura de tercer ciclo orientado adultos y jóvenes adultos. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe

Actividades realizadas en la investigación

Lugar	Fecha	Actividad realizada
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. sector adultos	27/08/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevista estudiante EGB 1. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevista docente alfabetizadora EGB 1 y EGB 2 adultos. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos	27/08/2015	Entrevista docente EGB 1 y EGB 2 Taller de arte socioculturales
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Sector patio	27/08/2015	Entrevista directora CENS N°3-494 Espacio de Libertad aula anexa del Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers adultos.	31/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	31/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos.	31/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos.	31/08/2015	Entrevista docente de Inglés EGB 2 y primer ciclo básico adultos. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe y Boulogne Sur Mer
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector adultos.	31/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector adultos.	31/08/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos.	31/08/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos.	31/08/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos	01/09/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos	01/09/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos	01/09/2015	Entrevista docente Salud tercer ciclo orientado adulto y jóvenes adultos. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe y Complejo Penitenciario n. ° III Almafuerde

Actividades realizadas en la investigación

Lugar	Fecha	Actividad realizada
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos	01/09/2015	Entrevista docente Física y Química tercer ciclo orientado adultos y jóvenes adultos. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos	01/09/2015	Entrevista estudiante primer ciclo básico. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos	01/09/2015	Entrevista estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula containers sector jóvenes adultos	01/09/2015	Entrevista estudiante tercer ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos.	01/09/2015	Entrevista estudiante EGB 2. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe
Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe. Aula sector adultos.	01/09/2015	Entrevista estudiante segundo ciclo orientado. Complejo Penitenciario n. ° II San Felipe

7.3. Anexo III: Consentimiento informado para participantes de la investigación

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por la Lic. Granados Graciela Viviana, de la Universidad Nacional de Cuyo, del Doctorado en Educación. La investigación se basa en el análisis de la relación de la educación en contextos de encierros y la posterior inclusión socio laboral.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 30 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante esta entrevista se escribirá solo los datos personales y se gravará las preguntas que se realizaran sobre educación en contexto de encierro, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre esta investigación, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en ella. Igualmente, puede retirarse en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por la Lic. Graciela Viviana Granados. He sido informado (a) del objetivo de la misma.


Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Firma del Participante

Fecha

Complejo Penitenciario

7.4. Anexo IV: Admisión y relevamiento de alfabetización de los internos a los complejos penitenciarios



SERVICIO PENITENCIARIO
DE LA PROVINCIA DE MENDOZA
DIRECCIÓN GENERAL

versión: 1.0

3.A. ADMISIÓN – TRASLADO

3

FECHA:

DÍA	MES	AÑO

1. APELLIDOS Y NOMBRES:.....

2. NIVEL EDUCATIVO:

2.1 Ninguno

	completo	incompleto		completo	incompleto
2.2 Primario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.6 EGB 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Secundario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.7 EGB 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Terciario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.8 EGB 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Universitario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.9 Polimodal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. GRADO DE ESCOLARIDAD ALCANZADO:.....

4. PRESENTA CERTIFICACIÓN Sí No 4.1 ¿Cuál?

5. ABANDONO Sí No 5.1 Causa de abandono

5.2 Edad a la que abandona

6. ¿TUVO PROBLEMAS DE CONDUCTA EN LA ESCUELA?.....

7. ¿TUVO PROBLEMAS PARA RELACIONARSE CON LOS MAESTROS – COMPAÑEROS?.....

8. ¿TENÍA APOYO DE SU FAMILIA PARA ESTUDIAR?.....

9. CONTINUIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO.....

COORDINACIÓN DE TRATAMIENTO
- 1/1 -
DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA

Educación Prisionaria

RELEVAMIENTO SOBRE EL GRADO DE ALFABETIZACION DE INTERNOS

Fecha:/...../.....

COMPEJO/UNIDAD

APELLIDOS Y NOMBRES DEL INTERNO

Nº DE PRONTUARIO **EDAD:**

ENTREVISTA

Punto 1) Indicar el máximo nivel educativo alcanzado.

.....
.....

Punto 2) Indicar donde curso estudios por última vez.

.....
.....

Punto 3) Dictar una oración al entrevistado.

.....
.....

Punto 4) Para resolución.

a) $4+3=$

b) $7-11=$

Punto 5) Observaciones del entrevistador/a.

.....
.....

.....

Personal Interviniente

7.5. Anexo V: Documentos Normativos

Leyes, Convenios y Resoluciones	Declaraciones, Convenciones, Pactos, Foros y Conferencias
Constitución de la Nación Argentina (1853) Reformada y concordada por la Convención Nacional Ad Hoc, el 25 de Setiembre de 1860 y con la reforma de las convenciones de 1866, 1898, 1957 y 1994.	Declaración Americana de los Derechos y Deberes del hombre (1948). Bogotá, Colombia.
Ley Educación Común n. ° 1420 (1884)	Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Paris, Francia.
Ley Federal de Educación n. ° 24195 (1993)	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960). Paris, Francia.
Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad n. ° 24660 (1996)	Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1965).
Acuerdo Marco para la educación de Jóvenes y adultos. Serie A, n. °21. Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
Convenio de Cooperación de Desarrollo Educativo (2000).	Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969). San José, Costa Rica.
Convenio de Cooperación de Tierra del Fuego Antártida e islas del Atlántico Sur (2004)	Conferencia General UNESCO (1976) 19.a reunión Nairobi, Kenia.
Convenio de Cooperación Educativa de Buenos Aires (2005)	Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979)
Convenio de Cooperación Educativa de la provincia de Río Negro (2005)	Convención contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes (1984)
Ley Educación Nacional n. ° 26206 (2006)	Declaración mundial sobre la Educación para Todos (1990). Jomtien, Tailandia,
Convenio de Cooperación Educativa en el marco de la Ley n. ° 24.660 (2006). Buenos Aires, Argentina.	Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (1993). Viena, Austria.
Convenio Marco de Cooperación Educativa (2008). Mendoza	V Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994). El Cairo, Egipto.
Convenio de Cooperación Académica. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza (2008)	Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Salamanca, España.
Consejo Federal de Educación (2008) Resolución CFE N°52/08. Anexo I. Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro.	Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995). Copenhague, Dinamarca.

Leyes, Convenios y Resoluciones	Declaraciones, Convenciones, Pactos, Foros y Conferencias
Consejo Federal de Educación. Resolución n. °84/09. Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. (2009)	IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995). Beijing, Pekín.
Consejo Federal de Educación. Resolución n. ° 103/10. Anexo I. Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria.	II Conferencia de las Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (1996). Estambul, Turquía.
Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n. ° 118/10 Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2010)	V Conferencia internacional de educación de las personas adultas (1997). Hamburgo, Alemania.
Consejo Federal de Educación. Resolución CFE n. °127/10. La educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional. (2010)	Foro Mundial sobre la Educación Marco de Acción (2000). Dakar, Senegal.
Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad n. ° 26695 (2011)	Conferencia Internacional de Educación UNESCO – OEI (2008), Ginebra, Suiza.
	VI Conferencia Internacional de educación de las personas adultas. (2009). Belém, Brasil.
	Foro Mundial sobre la Educación (2015), Incheon, República de Corea.

CAPITULO 8
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Abric, J. C. (1994). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En Del Vecchio, S. (2015) *Representaciones Sociales: aportes para una reflexión epistemológica, teórica y metodológica*. 1ª ed. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Acedo, C., (2008) (editora). *Educación inclusiva*. Perspectivas, n. ° 145. Revista trimestral de educación comparada, vol. XXXVIII, n. ° 1, marzo 2008. Ginebra, Suiza. Publicado por la Oficina internacional de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <https://www.ibe.unesco.org/>
- Acín, A. (2008). *Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: La perspectiva de alumnos del programa universitario en la cárcel*. *Cuadernos de Educación*. Año VI, n. ° 6, (pp.351-365) Córdoba, Julio 2008. Recuperado de: <https://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/>.
- Acín, A. (2009). *Sobre los sentidos de la educación para las personas privadas de libertad. Un análisis desde el programa universitario en la cárcel*. (Ponencia) V Congreso Nacional y II Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos: La educación ante el cambio de época. Recuperado de: <https://www.rizomaeducaciondejovenesyadultos.wordpress.com/>
- Acín, A. (2009). *Educación de Adultos en Cárceles: Aproximando algunos sentidos* Revista Interamericana de educación de adultos. Año 31 / No. 2 / (pp.1-17) julio – diciembre 2009. Recuperado de: <https://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/>.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. The University of Manchester. Ponencia por presentar en San Sebastián, octubre de 2003. Recuperado de : <https://www.web.mac.com/> pdf.
- Ainscow, M. (2006). *El próximo gran reto: La mejora de la escuela inclusiva*. Recuperado de: <https://www.ite.educacion.es>.
- Ainscow, M.; Miles, S. (2008). *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?* Dossier Educación Inclusiva. Perspectivas, vol. XXXVIII, n. ° 1, pp. 17-44. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Recuperado de: <https://www.ibe.unesco.org.pdf>
- Alós Moner, R.; Artiles A.; Miguélez Lobo F.; Gilber Badia, F. (2009). *¿Sirve el trabajo penitenciario para la reinserción? Un estudio a partir de las opiniones de los presos de las cárceles de Cataluña*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis) n. ° 127, pp.11-31. Recuperado de: www.reis.cis.es/

- Álvarez Villareal, L. (2009). *Reseña de Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión de Michel Foucault*. Dikaion. Año 23, N ° 18, pp.363-367. Diciembre 2009. Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/>
- Aguerrondo, I. (2009). *La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento*. Innovación Educativa, vol. 9, núm. 47, abril-junio, 2009, pp. 33-43 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo>
- Ambrosini, F. (2009). *Educación: la base de una sociedad más justa*. (Tesis de grado). Universidad del Aconcagua. Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. Mendoza.
- Andreozzi, M. (1996). *Docencia y evasión del conocimiento*. En revista IICE, núm.9. Buenos Aires: Miño y Dávila editores. Citado en Ilvento, M.C. (2005). Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. Revista de ciencias de la Educación, n. ° 1, (pp.109-129).
- Asociación de la Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: www.rae.es/
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales, 127, pp. 1-84. FLACSO, sede académica Costa Rica. 1° edición. Octubre 2002.
- Arpini, A. ; Rochetti, C. ; Ripamonti, P. ; Gabriele, A. ; Sara, L. (2011). *Circulación de la palabra en contextos de encierro. Espacios de diálogo y reflexión sobre las propias prácticas*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela – CIIFE. Facultad de Filosofía y Letras – UNCuyo.
- ATLAS.ti 6 (2011) *User Manual by ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH, Berlin*. All rights reserved. Version : 339.20111116. Recuperado de : atlasti.com/wp-content/uploads/2014/05/atlasti_v6_manual.pdf
- Baltard, L. (1829). *Architectonographie des prisons*. En Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 5° edición. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Banchs, M. A. (1982). *Efectos del contacto con la cultura francesa sobre la representación social del venezolano*. En Interamerican Journal of Psvchology, Vol.2, pp.111-120. En Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital, N°2, pp.1-25.

- Banchs, M. A. (2000). *Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*. Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version, 8. Peer Reviewed Online Journal. 1-15. Recuperado de: [https:// www.spuni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](https://www.spuni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm)
- Becker, H. (1995). En Coulon, A. *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica. pp. 60-61.
- Benegas, M. A. y Fornasero, S. (2004). *Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. II, núm. 2, diciembre 2004, pp.161-176.
- Beriain, J. (1990). *La dialéctica de la racionalización. Momento genealógico deconstructivo*. En Beriain, J. Representaciones colectivas y proyecto de modernidad. Barcelona: Anthropos.
- Bierie, D. (2013). *Procedural Justice and Prison Violence: Examining Complaints Among Federal Inmates (2000-2007)*. Psychology, Public Policy and Law, Vol.19, N° 1, 15-29. American Psychological Association. DOI: 10.1037/a 0028427.
- Blanco, R. (2007). *Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación*. Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados, OREALC/UNESCO, Santiago, Chile, diciembre de 2007
- Blazich, G. (2007). *La educación en contextos de encierro*. Revista Iberoamericana de educación OEI. n. ° 44, agosto. 2007, pp.53-60. Recuperado de: <https://www.rieoei.org/rie>.
- Blazich, G.; Millán, S. y Viedma Rojas, A. (2007). *La educación en establecimientos penitenciarios argentinos: estudio de algunas cárceles de las ciudades de Resistencia y Corrientes*. Instituto de investigaciones en educación. Facultad de Humanidades – UNNE- Revista digital n. ° 1, p.1-25. Recuperado de: [https://www. hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos](https://www.hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Revisión y adaptación: Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita. Recuperado de: <https://www.ite.educacion.es>.

- Bravo, H. (1988). *Bases Constitucionales de la educación Argentina*. En Ambrosini, F., 2009. Educación: la base de una sociedad más justa. Universidad del Aconcagua. Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas. Mendoza
- Brigido, A. M. (2008). *Sociología de la Educación*. Córdoba. Editorial: Brujas.
- Brocca, M. (2006). *Entre la resocialización y el control: reflexiones sobre la acción punitiva estatal*. (Tesis de Licenciatura en Filosofía). Córdoba. (pp.1-80) Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Citado en Acín, A. (2009). Educación de Adultos en Cárceles: Aproximando algunos sentidos. Revista Interamericana de educación de adultos.
- Brown, S. L., Amand, M., Zamble, E. (2009). *The Dynamic Prediction of Criminal Recidivism: A Three-wave Prospective Study*. Law Hum Behav. 33:25–45. DOI 10.1007/s10979-008-9139-7
- Cabrera, M.E. (2011). *El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica*. Pensar y hacer educación en contexto de encierro, n. ° 5. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Campbell, T. (1988). *Siete teorías de la sociedad*. 2a edición. Buenos Aires: Cátedra Teorema.
- Castorina, J. A. (compilador) (2003). *Representaciones Sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2003). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. (pp. 9-27) En Castorina, J. A. (compilador) (2003) Representaciones Sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa
- Ciafardini, M.; Olaeta, H. y Gándaras Costa, M. (2012). En Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2012). Presidencia de la Nación. Una gestión penitenciaria integral. El aporte del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) pp. 13-14. Recuperado de: www.jus.gob.ar/media/.pdf.

- Colanzi, I. (2015). *Los varones con las penas y las mujeres con los chicos. Concepciones que sustentan las prácticas frente a las mujeres y el contexto de encierro punitivo*. XI Jornadas de Sociología, pp. 1-23. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: [https:// www.gesec.com.ar/publicaciones](https://www.gesec.com.ar/publicaciones).
- Constitución de la Nación Argentina (1994). Sancionada por el Congreso General Constituyente el 1° de mayo de 1853. Reformada y concordada por la Convención Nacional Ad Hoc, el 25 de Setiembre de 1860 y con la reforma de las convenciones de 1866, 1898, 1957 y 1994. Honorable Cámara de Diputados. Argentina Provincia de Mendoza.
- Consejo Federal de Educación (2008). *Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro*. Resolución CFE n. ° 52/08. Anexo I. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/>.
- Consejo Federal de Educación (2009). *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Resolución n. ° 84/09. Buenos Aires, 15 de octubre del 2009. Recuperado de: <https://www.inet.edu.ar/pdf>.
- Consejo Federal de Educación (2010). *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Resolución CFE n. ° 118/10. Documento Base Educación de jóvenes y adultos. Buenos Aires. Septiembre 2010. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar>.
- Consejo Federal de Educación (2010). *Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria*. Resolución CFE n. ° 103/10. Anexo I. Buenos Aires. Recuperado de: www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/
- Consejo Federal de Educación (2010). *La educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional*. Resolución CFE n. ° 127/10. Buenos Aires. 13 de diciembre de 2010. Recuperado de: <https://www.entrerios.gov.ar/>.
- Crisafulli, L. (2011). *En el nombre de la reinserción social*. VII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Investigaciones María Sáleme de Burnichón. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: [https://www. publicaciones.ffyh.unc.edu.ar](https://www.publicaciones.ffyh.unc.edu.ar)
- Cosman, B. (2000). *La educación en los establecimientos penitenciarios*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/education/uie/online>.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Daroqui, A. ; Maggio, N. ; Bouilly, M. ; Motta, H. (2009). *Dios agradece su obediencia: la tercerización del gobierno intramuros en la cárcel de Olmos*. XXVII Congreso ALAS. Buenos Aires 2009. GT 28: Socialización y violencia pp: 3-10. Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos - Instituto de Investigaciones Gino Germani - FCS - UBA. Recuperado de: [https:// www. gespydhiigg sociales.uba.ar /publicaciones-2/ponencias/](https://www.gespydhiigg_sociales.uba.ar/publicaciones-2/ponencias/)
- Del Vecchio, S. (2015) *Representaciones Sociales: aportes para una reflexión epistemológica, teórica y metodológica*. 1ª ed. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- De Maeyer, M. (2008). *La educación para todos en el ámbito penitenciario*. Instituto de la Unesco para el aprendizaje a lo largo de la vida. Bruselas. Recuperado de: <https://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994). *Introduction : entering the field of qualitative research*. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona España: Gedisa.
- Díaz, M. C. (1992). (Comp.). *Psicología Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. España: Eudema Universidad.
- Di Giacomo, J. (1987). *Teoría y método de análisis de las representaciones sociales*. En Páez, D. et. al. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representaciones (287-297)*. Madrid: Fundamentos.
- Di Pietro, S. (2004). *El concepto de socialización y la antinomia individuo/sociedad en Durkheim*. Revista Argentina de Sociología, vol.2, n. ° 3, noviembre – diciembre, 2004, (pp. 95-117). Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Dirección General de Escuelas (2012) *Plan FinEs*. Mendoza Gobierno. Recuperado de: www.educandomendoza
- Doise, W. (1993). *Debating Social Representations*. En Del Vecchio, S. (2015) *Representaciones Sociales: aportes para una reflexión epistemológica, teórica y metodológica*. 1ª ed. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Durkheim, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor.
- Durkheim, E. (1982). *La división social del trabajo*. Madrid: Editorial Akal.

- Duveen, G. & Lloyd, B. (2003). *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*. En J. A. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 29-40). Buenos Aires: Gedisa.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión*. En Verdugo Alonso M. A; Jordán de Urries Vega, F. De Borja. *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amaru.
- Echeita Sarrionandia, G. (2000). *De los derechos a la política: ámbitos de intervención y procesos de cambio para avanzar hacia una educación de calidad para todos*. Máster Iberoamericano en Integración de Personas con Discapacidad, Área 3, CD, INICIO, Salamanca, España.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013) *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo Voz y Quebranto*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 11, Número 2, pp.100-118. Recuperado de : <https://www.rinace.net/reice/.pdf>
- Einhorn, L. (2008). *PREP Inside and Out: Marriage Education for Inmates*. Family Process, 47(3), 341-356. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=34189447&lang=es&site=ehost-live>
- Enguita, M. F. (1999). *Sociología de la educación*. Barcelona, España: Ariel
- Erlandson, D. A. ; Harris, E. L. ; Skipper, B.L. y Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry*. London: Sage. En Valles Martínez, M. S., (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión Metodológica y práctica profesional. España: Síntesis, S.A.
- EUROsocial, CIEP (2007). *Seminario Educación en contextos de encierro: el ejemplo argentino*. Aligant - Vivancos, N. & Galera García, L. Buenos Aires. Abril del 2007. Recuperado de: [https:// www.ciep.fr/](https://www.ciep.fr/).
- Farr, R. M. (1986). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. (dir.). *Psicología social*. Vol.2, Pensamiento y vida social. *Psicología social y problemas sociales*. (pp.495-506). Barcelona: Paidós.
- Farr, R. M. (1988). *Escuelas europeas de Psicología Social: la investigación de representaciones sociales en Francia*. En Revista mexicana de Sociología. (pp.641-658) Año XLV vol. XLV. Instituto de Investigaciones sociales/UNAM. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/>.

- Farrington, D. (2011). *School bullying and later criminal offending*. Criminal Behaviour & Mental Health, 21(2), 77-79. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=58757444&lang=es&site=ehost-live>
- Fideli, R. y Marradi, A. (1996). *Entrevista* En Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. N. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. 1ª ed. Buenos Aires: Emecé Editores
- Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freud, S. (1976). *Psicología de las masas y análisis del yo*. 1921 Sigmund Freud. Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Frigerio, G. (2009). *Sistema carcelario argentino*. Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires. Primera parte. Recuperado de: <https://www.robertexto>
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 5ª edición. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Pensar y hacer educación en contexto de encierro, n.º 4. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.
- Galfione, M. C. (2013). *Psicología, delincuencia y control social en la Argentina. Una lectura de los aportes de José Ingenieros a los debates en torno a la cuestión criminal*. Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política, N°17, pp.71-95, enero, ISSN 1698-7950. Recuperado de: <https://www.universitas.pdf>.
- García, M., Vilanova, S.; Del Castillo, E.; Malagutti, A. (2007). *Educación de Jóvenes y Adultos en contextos de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 44/1 – 25 de septiembre de 2007 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- García Pablos de Molina, A. (1988). *Manual de Criminología*. Madrid. Editorial Espasa.
- Gerace, A. (2010). *Criminal Rehabilitation: The Impact of Religious Programming*. Journal of Psychology & Christianity, 29(4), 317-325. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=58107122&lang=es&site=ehost-live>

- Giacchino de Ribet M. (2010). En Gagliano, R. *La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso* Pensar y hacer educación en contextos de encierro N°4. Ministerio de Educación de la Nación.
- Gilly, M. (1986). *Psicosociología de la educación*. (pp. 601-626) citado en Moscovici, S. (Dir.) (1986) *Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.
- Gil-Monte, P. R., Figueiredo-Ferraz, H., & Valdez-Bonilla, H. (2012). *Factor Analysis of the Spanish Burnout Inventory Among Mexican Prison Employees*. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne des Sciences Du Comportement, DOI: 10.1037/a0027883. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pdh&AN=201215514-001&lang=es&site=ehost-live>
- Gil Villa, F. (2002). *La exclusión social*. España: Editorial Ariel S.A.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company. Pp.101-115. Traducción original Floreal Fomi. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/>
- Goffman, E. (1995). *Estigma: la identidad deteriorada*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Amorroutu.
- Gordon, D., Hawes, S., Perez-Cabello, M., and Brabham-Hollis, T., Lanza S. & Dyson, W. (2013) *Examining Masculine Norms and Peer Support Within a Sample of Incarcerated African-American male*. Psychology of Men & Masculinity, Vol.14, N° 1, 59-64. American Psychological Association. DOI: 10.1037/a0028780.
- Graziano, F.; Guemureman, S.; Jorolinsky, K.; López, A.; Pasin, J. (2009). *Juventud y violencia intramuros. Ser joven al interior de las cárceles bonaerenses argentinas*. Revista Observatorio de Juventud. Instituto Nacional de la Juventud. Juventud y Violencia. Año 6, n. ° 23, septiembre. ISSN: 0718-3119.
- Grossman, D. (2008). *Democracia, educación para la ciudadanía e inclusión: un enfoque multidimensional* (pp.45 -60) En Acedo, C., (2008) (editora). Perspectivas, n. ° 145. Revista trimestral de educación comparada, vol. XXXVIII, n ° 1, marzo 2008. Ginebra, Suiza. Recuperado de: <https://www.ibe.unesco.org/>

- Guichard, J. (1996). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes
- Hastings, M. E. (2011). *Predictive and Incremental Validity of the Violence Risk Appraisal Guide Scores with Male and Female Jail Inmates*. *Psychological Assessment*, Vol.23, N° 1, 174-183. American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/a0021290.supp>
- Herzlich, C. (1979). *La representación social: sentido del concepto*. En Moscovici, S. (compilador) *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Planeta.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5° edición. México: Mc Graw Hill/ Interamericana editores, S.A.
- Hisse, M. C. (2009). *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Buenos Aires: 1a ed.; Ministerio de Educación de la Nación, p.p.1-26, ISBN 978-950-00-0720-7. Recuperado de : <https://www.bnm.me.gov.ar/pdf>
- Hooks, G. (2010). *Revisiting the Impact of Prison Building on Job Growth: Education, Incarceration, and County-Level Employment, 1976–2004*. *Social Science Quarterly* (Blackwell Publishing Limited), 91(1), 228-244.
- Ibáñez Gracia, T. (coord) (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai
- Ilvento, M. C. (2005). *Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados*. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. ° 1, (pp.109-129). Recuperado de: <https://www.dialnet.unirioja.es>.
- Jason, B y Larrondo, M. (2007). *La inclusión educativa en la argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro*. Taller Regional preparatorio sobre educación inclusiva. UNESCO. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007. Recuperado de: <https://www.ibe.unesco.org/pdf>
- Jiménez, J. (2003). *When home is in jail: child development in Spanish penitentiary units*. *Infant & Child Development*, 12(5), 461-474. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=11818965&lang=es&site=ehost-live>

- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. (pp. 469-494) En Moscovici, S. (Dir.) (1986) *Psicología Social*. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona. Paidós.
- Jodelet, D. (2008). *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. *Cultura y representaciones sociales*. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. *Revista electrónica de ciencias sociales*, Año 3, n. ° 5, septiembre 2008. México, D.F. Recuperado de: <https://www.culturayrs.org.mx/revista/num5>.
- Jovanić, G. (2011). *The role of education in the treatment of offenders*, Vol.26. Issue 2, p. 79-82, ISSN: 02682141. DOI: 10.1111/j.1467-9604.2011.01481. Recuperado de: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=60394505&lang=es&site=ehost-live>.
- Juri, M. y Mercado, P. (2012). *Escuelas y aprendizajes en contextos carcelarios*. *Revista Contextos de Educación*. Universidad Nacional de Córdoba. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas UNRC. Recuperado de: <https://www.hum.unrc.edu.ar/>
- Kaplan, C. (1995). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Lavado, D. (1999). *Derecho Penal y Criminología: El impacto de los derechos humanos en el pensamiento penal y criminológico*. (Tesis Maestría en Criminología). Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza.
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. 3° edición. España: Mc Graw Hill/ Interamericana de España, S.A.U.
- Ley Educación Común n. ° 1420 (1884). APDH. Recuperado de: <https://www.apdh-argentina.org.ar/pdf>
- Ley Federal de Educación n. ° 24195 (1993). Recuperado de: <https://www.fadu.uba.ar/institucional/leg.pdf>
- Ley Educación Nacional n. ° 26206 (2006). Recuperado de: <https://www.infoleg.gov.ar>

Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad n. ° 24660 (1996). Recuperado de: <https://www.ppn.gov.ar>.

Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad n. ° 26695 (2011). Recuperado de: <https://www.ilo.org>

Loper, A. (2011). *Improving the Emotional Adjustment and Communication Patterns of Incarcerated Mothers: Effectiveness of a Prison Parenting Intervention*. Journal of Child & Family Studies, 20(1), 89-101. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=57390147&lang=es&site=ehost-live>

López, F. (1999). *El profesor: su educación e imagen popular*. México: Universidad Nacional Autónoma. Tesis para optar por el grado de doctor en pedagogía. En Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales, 127, pp-1-84. FLACSO, sede académica Costa Rica. 1° edición. Octubre 2002.

López, M. D. (2010). *La educación en las cárceles de la provincia de Buenos Aires: entre una legislación incluyente y su violación permanente ¿Ejercicio de un derecho?* Questión, Revista especializada en periodismo y comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Pata. Buenos Aires. Vol. 1, n. °27. Recuperado de: <http://www.perio.unlp.edu.ar/>

Lopresti, L. (2012). *La gestión penitenciaria desde la perspectiva de derechos humanos*. En Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Una gestión penitenciaria integral. El aporte del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP). pp. 127-135. Recuperado de: <http://www.jus.gob.ar/>

Lovart, T. (2007). *Educación en contextos de encierro: el ejemplo argentino. Teatro y educación no formal en cárceles*. Informe Seminario. Formación de Formadores. Abril 2007, p. 25-29. Disponible en: EUROsocial Educación Resultados del Sector Educación CIEP. Recuperado de <http://www.ciep.fr/.../eurosocial-educacion>.

Lucas, Ch. (1838). *De la réforme des prisons*. En Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 5° edición. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- MacDonald y Tipton (1993). *Using documents*, en Gilbert N. (comp.) *Reasearching social life*, London : Sage, pp.187-200) Citado en Valles Martínez, M. S., (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión Metodológica y práctica profesional. España: Síntesis, S.A.
- Magendzo, A. (2002). En Scarfó, F. *El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos*. Revista IIDH, núm. 36, edición especial sobre educación en derechos humanos, pp. 291-324. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica.
- Marková, I. (1996). *En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales*. En Páez, D. y Blanco A. (Eds.) *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. pp. 163-182 Madrid, España: Aprendizaje.
- Martínez, A. (2005). *Cárcel y trayectorias psicosociales: actores y representaciones sociales*. España: Alberdania S.L.
- Martínez Domínguez, B. (2005). *Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 9, núm. (1). Universidad de Granada. España. Recuperado de: www.redalyc.org/
- Martínez García, M.F. y García Ramírez, M. (1992). *Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales*. (pp.390-400). Citado en Díaz, M. C. (Comp.) *Psicología Social: Métodos y Técnicas de Investigación*. España: Eudema Universidad.
- Martínez, J. y Litvachky, P. (2005). *La tortura y las respuestas judiciales en la provincia de Buenos Aires*. En: CELS; *Colapso del sistema carcelario*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. N. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. 1ºed. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En Rodrigo M.J; Rodríguez A. y Marrero J. (1993) *Las Teorías Implícitas*. Madrid : Visor. pp. 243 - 270.
- Maxwell, J. (2004). *Using qualitative methods for causal explanations*. *Field Methods*, 16 (3), pp.243-264. Citado en Vasilachis de Gialdino I., (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona España: Gedisa.

- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A., & Olivera, A. (2009). *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura*. Educación, Lenguaje Y Sociedad, 6(6), 265-290. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=51161622&lang=es&site=ehost-live>
- McMurran, M. (2009). *Motivational interviewing with offenders: A systematic review*. Legal & Criminological Psychology, 14(1), 83-100. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=36560099&lang=es&site=ehost-live>
- McMurran, M. (2009). *Social problem solving, anxiety, and depression in adult male prisoners*. Legal & Criminological Psychology, 14(1), 101-107. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=36560100&lang=es&site=ehost-live>
- Mendoza Gobierno (2015) *Complejos Penitenciarios*. Servicio Penitenciario Mendoza. Recuperado de: www.penitenciaria.mendoza.gov.ar
- Mendoza Leca, O. (2011). *Historia del penal de Mendoza*. Monografías. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Recuperado de: <https://www.monografias.com>
- Mendizábal, N. (2007). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. pp. 65-103. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona España : Gedisa.
- Meek, R. (2007). *The parenting possible selves of young fathers in prison* Psychology, Crime & Law, 13(4), 371-382. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&an=25727490&lang=es&site=ehost-live>
- Meira Cartea, P. (2005). *Problemas ambientales globales y educación ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático*. En Del Vecchio, S. (2015) *Representaciones Sociales: aportes para una reflexión epistemológica, teórica y metodológica*. 1ª ed. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Microsoft Windows (2007) *Office-excel*. Coporation. Sistema Operativo. Recuperado de: office-excel-2007.waxoo.com/
- Míguez, D. (2004). *Los pibes chorros*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

- Millán, S., Blazich, G. y Foutel, L. (2009). *La educación de adultos en contextos de encierros: la valoración de los internos*. Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades UNNE. I Jornadas de Comunicaciones en Investigaciones Educativas. Recuperado de: <https://www.hum.unne.edu.ar/>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993). *Plan Social Educativo*. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar>.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1999). *Acuerdo Marco para la educación de Jóvenes y adultos. Documentos para la concertación. Serie A, n. ° 21*. Consejo Federal de Cultura y Educación. Septiembre de 1999. República Argentina. Recuperado de: [https:// www.fmmeduacion.com.ar](https://www.fmmeduacion.com.ar).
- Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Convenio de Cooperación de Desarrollo Educativo*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Buenos Aires 24 de mayo. Recuperado de: [https:// www.repositorio.educacion.gov.ar/](https://www.repositorio.educacion.gov.ar/)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2003). *Problemas significativos que afectan a la educación en establecimientos penitenciarios*. I Jornadas Nacionales de Educación en Establecimientos Penitenciarios. Secretaría de Educación y Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires, octubre 2003. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar/>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Convenio de Cooperación de Tierra del Fuego Antártida e islas del Atlántico Sur*. Gobierno provincial de Tierra del Fuego, Antártida e islas del Atlántico Sur. Buenos Aires 14 de junio del 2004. Recuperado de: [https:// www.repositorio.educacion.gov.ar](https://www.repositorio.educacion.gov.ar).
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *Problemas significativos que afectan a la educación en establecimientos penitenciarios*. Documento elaborado en el marco del Seminario Virtual. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires. Setiembre del 2004. Recuperado de: [https://www.me.gov.ar .pdf](https://www.me.gov.ar.pdf)
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). *La articulación como estrategia de gestión*. II Jornadas Nacionales en Establecimientos Penitenciarios. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Programa Nacional Educación en Establecimiento Penitenciarios y de Minoridad. Buenos Aires. 28 al 30 de Setiembre de 2004. Recuperado de: [https:// www.me.gov.ar](https://www.me.gov.ar).

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004). *“Todos a estudiar”*. Secretaría de Educación. Programa Nacional de Inclusión Escolar. Recuperado de: www.oei.org.ar/edumedia/.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Convenio de Cooperación Educativa*. Ministerio de Justicia de la provincia de Buenos Aires y la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires 06 de Setiembre del 2005. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Convenio de Cooperación Educativa*. Ministerio de gobierno de la provincia de Río Negro y Ministerio de Educación de la provincia de Río Negro. Buenos Aires. 6 de Setiembre del 2005. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/>
- Ministerio de Educación de la Nación (2005). *La educación en contextos de encierro en el marco de los Objetivos del Bicentenario*. III Jornadas Nacionales. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires. 22 al 24 de noviembre de 2005. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar/curriform/pen>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2005). *“Volver a la escuela”*. Secretaría de Educación. Programa Nacional de Inclusión Educativa. Recuperado de: <https://www.trabajo.gov.ar/left/estadisticas/>.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2006). *Convenio de Cooperación Educativa en el marco de la Ley N ° 24.660*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Buenos Aires 11 de Julio del 2006. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar>.
- Ministerio de Educación de la Nación, (2006). *Las consecuencias del encierro en la subjetividad. Cultura y educación en el proceso de inclusión*. IV Jornadas Nacionales y Seminario Interdisciplinario. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Educación en Contextos de Encierro. Buenos Aires. Noviembre del 2006. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar/curriform/>.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación (2006). *Guía para la Formulación de Proyectos de Inclusión para Adolescentes y Jóvenes con Causas Judiciales*. Ministerio de Desarrollo Social, Secretaría de Políticas Sociales y Desarrollo Humano, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social. Buenos Aires 2006. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar>.

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Presidencia de la Nación (2006). *Ley de Financiamiento Educativo*. Recuperado de: www.me.gov.ar.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *Educación en contextos de encierro. Programación 2007*. Dirección Nacional de Gestión Curricular, Formación Docente. Buenos Aires 2007. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar>.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *La experiencia argentina en política educativa para los contextos de encierro*. I Seminario Internacional. Dirección General de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires, abril del 2007. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar/>.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007). *Educación en contextos de encierro, desafíos, problemas y perspectivas*. I Encuentro regional. Dirección Nacional de Gestión Curricular, Formación Docente. Buenos Aires, 14 al 18 de mayo. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar>.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2007). *El desafío de construir una modalidad para la educación en contextos de encierro*. Encuentro Nacional y V Jornadas Nacionales. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Educación en Contextos de Encierro. Buenos Aires. 4 y 5 de octubre. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar>.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2008). *Ejes políticos y consensos para un planeamiento federal compartido*. VI Jornadas Nacionales de Educación en contexto de Encierro. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Buenos Aires. 19 y 20 de junio. Recuperado de: <https://www.redlece.org/>
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Convenio Marco de Cooperación Educativa*. Dirección General de Escuelas, Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad, Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos, Ministerio de Salud de la provincia de Mendoza. Mendoza. Noviembre del 2008. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Convenio de Cooperación Académica*. Universidad Nacional de Cuyo. Dirección General de Escuelas, Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos. Mendoza. Noviembre del 2008. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar>.

- Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Acta complementaria del convenio marco de cooperación educativa*. Dirección General de Escuelas, Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad, Ministerio de Gobierno, Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Mendoza. Mendoza. Noviembre. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar/curriform/>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009). *Nuevas funciones de las bibliotecas en contextos de encierro y desafíos al rol de los bibliotecarios*. II Seminario Internacional de Educación en Contextos de Encierro. Educación en Contextos de Encierro; EURO social; Sector Educación; CIEP; OEI. Buenos Aires. Septiembre del 2009. Recuperado de: <https://www.repositorio.educacion.gov.ar/>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2009). *Lineamientos políticos y estratégicos de la modalidad*. VII Jornadas de Educación en Contextos de Encierro y Mesa Federal. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Buenos Aires. Octubre del 2009. Recuperado de: <https://www.me.gov.ar/>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2010). *Experiencias significativas en la construcción de identidad y visibilidad de la Modalidad*. VIII Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Educación en Contextos de Encierro. Buenos Aires, noviembre del 2010. Recuperado de: <https://www.portal.educacion.gov.ar>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2011). *Evaluación de avances estratégicos políticos de la gestión 2007- 2011*. IX Jornadas Nacionales Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Educación en Contextos de Encierro. Buenos Aires, septiembre del 2011. Recuperado de: <https://www.une.edu>
- Ministerio de Educación (2011). *II Encuentro del Proyecto Tutores Sociopedagógicos para Pabellones de Máxima Vulnerabilidad*. Buenos Aires; 19 de diciembre. Recuperado de: <https://bibliotecasabiertas.wordpress.com>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2012). *Una mirada integral de la educación en contexto de encierro desde el paradigma de la restitución de derechos*. IV Seminario Internacional y X Jornadas Nacionales de Educación en Contexto de Encierro. Buenos Aires, noviembre del 2012. Recuperado de: <https://www.direcciondecontexto-encierro.blogspot.com>

- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2013). *Prioridades de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente y de la normativa nacional e internacional vigente*. V Seminario Internacional y XI Jornadas Nacionales de Educación en contextos de privación de libertad. Chaco, Argentina, 16 de septiembre. Recuperado de: <https://www.direcciondecontexto-encierro.blogspot.com/>
- Ministerio de Educación de la Nación (2013) *Jornadas del MERCOSUR de Educación Universitaria en Cárcel desde un enfoque de derechos* Secretaría de Políticas Universitarias. Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba y Programa Universitario en la Cárcel (PUC) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. 18, 19 y 20 de septiembre. Córdoba, Argentina Recuperado de: <https://www.ffyh.unc.edu.ar/>
- Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación (2014). *Primer Encuentro Nacional de Centro de Actividades Juveniles en contextos de Encierro*. Buenos Aires. 30 de Setiembre. Recuperado de: portales.educacion.gov.ar/
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2014). *XII Jornadas Nacionales de educación en Contextos de Encierro: De la inclusión a la calidad educativa en los contextos de encierros*. Red Girasoles II Blog oficial de la Coordinación Nacional de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro. Octubre. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.bibliotecasabiertas2.wordpress.com/>
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2015). *XIII Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro 2003- 2015: historia de un camino recorrido. Desafíos para continuar*. Modalidad Educación en Contextos de Encierro. Buenos Aires. Red Girasoles II Blog oficial de la Coordinación Nacional de la Modalidad de Educación en Contextos de Encierro. Recuperado de: <https://bibliotecasabiertas2.files>.
- Ministerio de Educación y Deportes (2016). *Un camino hacia la libertad*. III Jornada de Educación en contextos de encierro y I Jornada de Problemáticas en Gestión de la Seguridad. Universidad Blas Pascal; 24 y 25 de junio. Recuperado de: www.ubp.edu.ar
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). Secretaría de Gestión Educativa. Coordinación Nacional Modalidad Educación en Contextos de Encierro. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestion_educativa

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación (2012). *Una gestión penitenciaria integral*. El aporte del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP). Recuperado de: www.jus.gob.ar/.
- Ministerio de Trabajo (2006). *Programa Nacional de Inclusión Educativa. Judicializados*. Secretaria de Educación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Recuperado de: [https:// www.trabajo.gov. ar/left/](https://www.trabajo.gov.ar/left/).
- Mireles Vargas, O. (2011). *Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación*. Revista Electrónica Sinéctica, núm.36, enero-julio, 2011, pp. 1-11. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México. Recuperado de: [https://redalyc. uaemex](https://redalyc.uaemex).
- Modecki, K. (2009). *Associations Between Individual and Family Level Characteristics and Parenting Practices in Incarcerated African American Fathers*. Journal of Child & Family Studies, 18(5), 530-540. Recuperado de: [http://search.ebscohost.com/login.aspx ?direct=true&db=pbh&AN=43919464&lang=es&site=ehost-live](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=43919464&lang=es&site=ehost-live)
- Mondino, E. (2006). *Las cárceles en argentina*. Defensor del Pueblo de la Nación. Recuperado de: [https://www.defensor. gov.ar](https://www.defensor.gov.ar).
- Montero Mesa, L. (2000). *Las contribuciones de las instituciones a la profesionalización de los profesores: Estudio de sus características en Galicia*. Trabajo de Investigación. Universidad de Santiago de Compostela.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea Digital, n. °2, pp.1-25. Recuperado de: [https://www. blues.uab. es/](https://www.blues.uab.es/).
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Paris: PUF. En Del Vecchio, S., 2015. *Representaciones Sociales: aportes para una reflexión epistemológica, teórica y metodológica*. 1ª ed. Mendoza : Universidad del Aconcagua.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des Minorités Actives*, Paris : PUF. En Del Vecchio, S. (2015) *Representaciones Sociales: aportes para una reflexión epistemológica, teórica y metodológica*. 1ª ed. Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Moscovici, S. (Dir.) (1986). *Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.

Nari, M.; Fabre, A.; Hauser, S.; Calandra, N.; Fraguas, N. y Friedman, J. (2000). *Encierro y resistencia en las cárceles de mujeres en Argentina*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Prepared for delivery at the 2000 meeting of the latin american studies association, Hyatt Regency hotel Miami, March 16-18, 2000, p.1-33. Recuperado de: <https://www.google.com.ar/lasa.internacional.pitt.edu/Lasa2000/Nari>

Normas APA (2016) *Edición 6*. Disponible en: normasapa.net Actualizaciones APA

Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. En Scarfó F., Pérez Lallí F., Montserrat I. (2013) Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Educacao & Realidade*, Porto Alegre, v.38, n.1, pp.71-92.

Neuman, F. (2008). Citado en UNESCO, OEI. *Educación en prisiones en Latinoamérica: Derechos, libertad y ciudadanía*. Brasilia, Brasil, septiembre del 2008, pp. 124-148.

O.E.A. (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del hombre*. Aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.oas.org/>.

O.N.U. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Asamblea de las Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948. Paris. Francia. Recuperado de: <https://www.un.org/es/documents/>

O.N.U. (1965). *Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial*. Asamblea General de las Naciones Unidas. 21 de diciembre de 1965. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/>.

O.N.U. (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Naciones Unidas. Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966. Recuperado de: <https://www.ohchr.org>.

O.N.U. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos. Conferencia Especializada Interamericana sobre Derechos Humanos*. San José, Costa Rica; 7 al 22 de noviembre de 1969. Recuperado de: <https://www.oas.org/.../tratados>.

O.N.U. (1979). *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer*. Asamblea General de las Naciones Unidas. 18 de diciembre de 1979. Recuperado de: <http://www.un.org/womenwatch>.

- O.N.U. (1984). *Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas crueles, Inhumanas o Degradantes*. Asamblea General de las Naciones Unidas. 10 de diciembre. Recuperado de: <http://www.ohchr.org>.
- O.N.U. (1993). *Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos*. Asamblea General de Naciones Unidas. Viena, 14 al 25 de junio. Recuperado de: <http://www.un.org/es/development/devagenda/humanrights.shtml>
- O.N.U. (1994). *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo*. Quinta Conferencia de las Naciones Unidas. El Cairo, Egipto. 5 a 13 de septiembre. Recuperado de: <http://www.un.org/es/development/>
- O.N.U. (1995). *Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Cuarta Conferencia. Pekín, Beijing del 4 al 15 de septiembre. Recuperado de: <http://www.fcm.unr.edu.ar/ingreso>
- O.N.U. (1995). *Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social Implementación y Seguimiento de los Acuerdos de la Cumbre Social*. Dinamarca, Copenhague 6 al 12 de marzo. Recuperado de: <https://www.cinu.org.mx>
- O.N.U. (1996). Conferencia de las Naciones Unidas sobre Asentamientos Humanos (HABITAT II). Turquía, Estambul, 3 al 14 de junio. Recuperado de: <http://www.un.org/es/development/devagenda/habitat.shtml>
- Okhakhu, M. (2011). *Enhancing Correctional Education Through Community Theatre: The Benin Prison Experience*. Education, 131 (3), 525-532. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=59789044&lang=es&site=ehost-live>
- Olivera, A.; Hernández, F.; Lima Gutiérrez, J.; Corona Serrano, M. (2016). *Formación profesional y competencias docentes en el estado de Tlaxcala*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Recuperado de: www.scielo.org.pe/scielo
- Operti, R. (2009). *La Educación Inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. XV Coloquio de Historia de la Educación: La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días. Organizado por la Sociedad Española de Historia de la Educación y de la Universidad Pública de Navarra. Pamplona, España, del 29 de junio al 1 de julio de 2009.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2007). *Eficacia de las políticas educativas entre países con metas sociales, económicas y políticas comunes*. Recuperado de: <https://www.scielo.org.ve/scielo>.

- Ortiz Casallas, E. M. (2013). *Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa*. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XIX, n. ° 1, enero-marzo, 2013, pp.183-193. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo>.
- Ortiz, C. (2003) citado en Parés, B. R. (compilador). *Educación de las personas con discapacidad. Una tarea que se construye*. 1° edición. Mendoza 2003. Facultad de Educación Elemental Y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Serie Cátedra –Educación Especial N°1. Mendoza.
- Páez, D. (1987). *Características, funciones y proceso de las representaciones sociales*. En Páez, D. et al. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. pp. 297-317 Madrid: Fundamentos
- Páez, D., Ayestaran, S., De Rosa. (1987). *Representación social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social*. En Páez, D., Coll, S. Pensamiento, Individuo y Sociedad: cognición y representación social. Madrid, España: Fundamentos.
- Paredes, A; Arrigoni F.; Muñoz Rodríguez, M. (2012). *Redes sociales y resiliencia en comunidad carcelaria de mujeres*. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza, Argentina.
- Parma, C. y Mangiafico, D. (2009). *Derribando Muros*. Mendoza. Editorial Universidad del Aconcagua.
- Parés, B. R. (2003) compilador. *Educación de las personas con discapacidad. Una tarea que se construye*. Facultad de Educación Elemental Y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. 1° edición. Serie Cátedra –Educación Especial N°1. Mendoza.
- Piña, J. y Mireles, O. (2006). *La perspectiva sociológica de las representaciones sociales para el estudio de la globalización*. Citado en Ortiz Casallas, E. M. (2013) *Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa*. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XIX, num.1, enero-marzo, 2013, pp. 183-193. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo>.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. En Moscovici, S. (Dir.) (1986). *Psicología Social. Vol.2, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona. Paidós.

- Piotrowski, C. J. (2012). *Prison-Based Educational Programs: A content analysis of government documents*. *Education*, 132(3), 683-688. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=73342115&lang=es&site=ehost-live>
- Poehlmann, J., Dallaire, D., Loper, B., Shear, L. (2010). *Children's Contact With Their Incarcerated Parents*. Research Findings and Recommendations. American Psychological Association 0003-066X/10. Vol. 65, No. 6, 575–598 DOI: 10.1037/a0020279
- Pryor, J. B., Reeder, G. D. & Monroe, A. E. (2012). *La infección de las malas compañías: El estigma por asociación*. *Diario de Personalidad y Psicología Social*, 102 (2), 224-241. doi: 10.1037/a0026270
- Rangel, H. coord. (2009). *Mapa regional Latinoamericano sobre educación en prisiones. Notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. CIEP, Euro social, Sector Educación, Unión Europea. Recuperado de: <http://www.ciep.fr/>.
- Reybold, E. L. (2008). *Practitioner – Faculty Dialectic: Balancing Professional Identities in Adult Education*. *Journal of Adult Development*, 15(3/4), 140-147. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=35143657&lang=es&site=ehost-live>.
- Rodrigo, M. J; Rodríguez, J.; Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas*. Madrid: Visor
- Salinas R. (2006). *El problema carcelario: límites del castigo*. Buenos Aires. Editorial Capital Intelectual.
- Sagastizabal, M., & Miano, M. (2011). *Conocimientos escolares y posibilidades laborales: concepciones de docentes, alumnos y padres acerca de las posibilidades de trabajo en función de la formación escolar recibida y deseada*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, ISSN 1668-4753; Vol. VIII, n. ° 8 diciembre. p.p. 129-150. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=77850532&lang=es&site=ehost-live>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. 1° ed. Buenos Aires: Lumiere.

- Scarfó, F. J. (2003). *El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos*. Revista IIDH, n. ° 36, edición especial sobre educación en derechos humanos, pp. 291-324. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.uned.es/dpto-derecho-politico/framepenit>.
- Scarfó, F.J. (2006). *Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano*. Grupo de estudio sobre educación en cárceles (GESEC)/ La Plata. Provincia de Buenos Aires. Argentina. Mayo- agosto 2006. Recuperado de: <https://www.atzimba.crefal.edu/>
- Scarfó, F. J.; Albertina, I.; Preafán, M. y González, B. (2007) *El rol del educador de adultos en las cárceles*. Decisio enero - abril 2007. Grupo de estudios sobre educación en cárceles (GESEC) / La plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Scarfó, F.J. (2008). *La educación pública en los establecimientos penitenciarios en Latinoamérica: Garantía de una igualdad sustantiva*. pp. 111-138. En Encuentro regional de Latinoamérica de educación en establecimientos penitenciarios 27 y 28 de marzo. Brasilia.
- Scarfó, F., Pérez Lallí, F., Montserrat, I. (2013). *Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina*. Educacao & Realidade, Porto Alegre, v.38, n.1, pp. 71-92.
- Scarfó, F. J.; Inda, M. A.; Dappello, M. V. (2014). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de derechos humanos*. GESEC (Grupo de Estudio sobre Educación en Cárceles). Buenos Aires, Argentina, pp.419-434. En Rodino, A. M; Tosi, G.; Zenaide, M. N.; Fernández, M. B. (2014). *Cultura y educación en derechos humanos en América latina*.
- Sellen, J. (2009). *Validity of the offender version of the Personal Concerns Inventory with adult male prisoners*. Psychology, Crime & Law, 15(5), 451-468. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=41880416&lang=es&site=ehost-live>
- Senter, A., Morgan, R, Serna- Mcdonald C., Bewley, M. (2010). *Correctional Psychologist Burnout, Job Satisfaction, and Life Satisfaction*. American Psychological Association, Vol. 7, No. 3, 190–201 1541-1559/10 DOI: 10.1037/ a 0020433
- Skogstad, P. (2006). *Social-cognitive determinants of help-seeking for mental health problems among prison inmates*. Criminal Behaviour & Mental Health, 16(1), 43-59. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=20737550&lang=es&site=ehost-live>

- Sileoni, A. E. (2010). En Gagliano, R. *La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso*. Pensar y hacer educación en contexto de encierro, n. ° 4. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Buenos Aires.
- Suárez, D. (1995). *Curriculum, formación docente y construcción social del magisterio*. En revista II CE, num.7. Buenos Aires. pp. 58-66 Citado en Ilvento, M.C. (2005). Las representaciones sociales en la investigación de la práctica educativa: el desafío de investigar a partir de un concepto de contornos poco delimitados. Revista de ciencias de la Educación, N°1, pp. 109-129.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1979). *An integral theory of social conflict*. En Páez, D. et al. 1987. Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social. pp. 297-317. Madrid: Fundamentos.
- Torre, M. (2005). *Bar None: Extending Affirmative Action to Higher Education in Prison*. Journal of Social Issues, 61 (3), 569-594. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=17879561&lang=es&site=ehost-live>
- Torrecilla Hernández, L. (2008). *Escuela y cárcel: La disciplina escolar en el contexto del mundo carcelario en la España del siglo XIX*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretaria de publicaciones e intercambio. ISBN 13:9788484484714.
- Tootoonchi, A. (1993). *College education in prisons: The inmates' perspectives*. Federal Probation, 57 (4), 34. (Colegio de educación en las cárceles: Las perspectivas de los internos de Libertad Condicional Federal) Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=9406030270&lang=es&site=ehost-live>
- UNESCO (1960). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza*. París, 14 de noviembre al 15 de diciembre de 1960. Recuperado de: portal.unesco.org/.
- UNESCO (1976). *Programa para 1977-1978 en educación*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Actas de la Conferencia General 19.a reunión Nairobi, 26 de octubre al 30 de noviembre. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/pdf>.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre la Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia, marzo de 1990. Recuperado de: <http://www.inclusion-ia.org>.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994. Recuperado de: <https://www.unesco.org/>
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación, Marco de Acción Dakar Senegal*. 26 al 28 de abril. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/i>
- UNESCO (2005). *Educación para Todos. El imperativo de la calidad*. Publicado en 2004 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/pdf
- UNESCO (2007). *Agenda de la convocatoria al Taller Regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina*. Recuperado de: www.ibe.unesco.org/
- UNESCO (2009) *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009: Superar la desigualdad por qué es importante la gobernanza*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris, Francia. Recuperado de: unesdoc.unesco.org/.
- UNESCO, (2014) *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos*. Mascate (Omán) 12-14 de mayo de 2014. Declaración final de la Reunión Mundial sobre la EPT de 2014. *El Acuerdo de Mascate*. Recuperado de: <https://www.unesco.org/>.
- UNESCO (2015). *Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en 2030. Transformar vidas mediante la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Foro Mundial sobre la Educación. Incheon, República de Corea, 19 a 22 de mayo. Recuperado de: es.unesco.org/world-education-forum-2015.
- UNESCO - CONFINTEA V (1997). *La declaración de Hamburgo la agenda para el futuro*. V Conferencia internacional de educación de las personas adultas. 14 - 18 de Julio de 1997. Recuperado de: <http://www.unesco.org>.
- UNESCO - CONFINTEA VI (2009). *Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de los adultos*. Conferencia Internacional de educación de las personas adultas. Belém: Brasil 1-4 de diciembre de 2009. Recuperado de: <https://www.unesco.org/en/confiteavi>.

- UNESCO - OEI (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica: Derechos, libertad y ciudadanía*. Brasilia, Brasil, septiembre del 2008. Recuperado de: <http://www.oei.es/pdfs/prisiones.pdf>.
- UNESCO - OIE (2008). *Conclusiones y Recomendaciones emanadas de la 48a reunión de la Conferencia 37 Internacional de Educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Oficina Internacional de Educación. Ginebra, Suiza. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/>.
- UNESCO - OEI. (2008) *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra, 25 a 28 de noviembre. Recuperado de: <https://www.ibe.unesco.org/>.
- Universidad Buenos Aires (2016). *Que no te la cuenten*. III Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Facultad de Letras y Filosofía. UBA. Buenos Aires. 27 de octubre. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/>
- Universidad Nacional de Cuyo (2008) *Programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro* (PEUCE) Recuperado de: www.uncuyo.edu.ar/
- Universidad Nacional de Cuyo (2010). *IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria y las IX Jornadas Nacional de Extensión Universitaria*. Universidad Nacional de Cuyo; Secretaría de Extensión Universitaria y Secretaría de Políticas Universitarias. Mendoza, 10 al 12 de noviembre del 2010. Recuperado de: <https://www.unsl.edu.ar/>
- Universidad Nacional de Cuyo (2014). *Capacitación a tutores estudiantiles para trabajar en los contextos de encierro*. Mendoza. 25 de abril. Programa de Educación en Contextos de Encierro. Recuperado de: <http://www.uncuyo.edu.ar/>
- Valsangiacomo Blanco, F. J. (2012). En Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Una gestión penitenciaria integral. El aporte del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) pp.124-125. Recuperado de: <https://www.jus.gob.ar/>
- Valles Martínez, M. S., (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Reflexión Metodológica y práctica profesional. España: Síntesis, S.A.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona España: Gedisa.

Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires. 2° ed. Editorial Manantial.