



Una Teoría Fundamentada sobre la enseñanza formal  
de la Filosofía en contexto de encierro: experiencias  
de tres profesores uruguayos.

TESIS DE MAESTRIA EN DOCENCIA DE LA  
EDUCACION MEDIA

Luis David Cal Fernández

Universidad CLAEH

Programa de Educación

Tutora: Mag. Julia Leymonié

Montevideo

2020

## **Resumen**

La presente investigación está enfocada en el estudio de las prácticas de enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro en el Uruguay, que se desarrollan en el marco del programa Educación en Contexto de Encierro (E.C.E), implementado por el Consejo de Educación Secundaria (CES), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Este programa se apoya en la consideración de que toda persona tiene derecho a la educación, incluso aquellas privadas de libertad, en el entendido que la educación constituye un valor imprescindible para la reducción de vulnerabilidad generada por las condiciones de encierro.

El propósito de esta investigación es explorar, describir y analizar las prácticas de enseñanza que desarrollan en las cárceles de Uruguay tres profesores de Filosofía, con el fin de identificar las dimensiones más valoradas, y conocer los dispositivos utilizados en sus cursos. Como se trata de un campo poco explorado, se ha elegido una metodología de investigación de corte cualitativo, con un diseño basado en la Teoría Fundamentada, con la intención de preservar el relato genuino de los actores implicados. El análisis de los datos recogidos señala que los perfiles de los estudiantes internos, la lógica penitenciaria, y la normativa del programa E.C.E, condicionan y singularizan las prácticas de enseñanza. Se espera que estos resultados sean de utilidad para la construcción de criterios didácticos específicos que mejoren las prácticas de enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro.

**Palabras claves:** Derecho a la Educación, Contextos de Encierro, Vulnerabilidad social, Enseñanza de la Filosofía.

## **Abstract**

The purpose of the present investigation is to explore and analyze the teaching practices of Philosophy in confinement contexts in Uruguay. The Education in Confinement Context (E.C.E, as per acronym in Spanish) program developed by the Council of Secondary Education (CES, as per acronym in Spanish) of the National Public Education Administration (ANEP, as per acronym in Spanish) of Uruguay is implemented as a guarantee of certain constitutive rights inherent to all persons. Within this framework, Education becomes an essential value for the reduction of vulnerability generated by confinement conditions. This research aims to explore, describe and analyze their teaching practices, to identify the dimensions assessed, and to know the devices used in their courses. A qualitative research methodology has been chosen, with a design based on grounded theory, with the intention of preserving the genuine account of the actors involved. The analysis of the collected data indicates that the profiles of the internal students, the penitentiary logic, and the regulations of the E.C.E program condition and singularize the teaching practices.

**Keywords:** Right to Education, Confinement Contexts, Social Vulnerability, Philosophy Teaching.

# Contenido

Introducción .....	1
Capítulo 1 .....	3
Problema de investigación .....	3
1.1 Problema de investigación .....	4
1.2 Justificación teórica y personal del problema .....	7
1.3 Objetivos de la investigación .....	9
Capítulo 2 .....	10
Estado del arte .....	10
2.1 La enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro.....	11
Capítulo 3 .....	15
Metodología de la Investigación .....	15
3.1 La investigación cualitativa.....	16
3.2 Diseño metodológico según la Teoría Fundamentada.....	16
3.3 La Entrevista como instrumento de recolección de datos .....	20
3.4 Muestra teórica.....	21
3.5 Etapas del trabajo de campo.....	22
Capítulo 4 .....	24
Marco teórico .....	24
4.1 La Educación como un Derecho Universal .....	25
4.2 El Derecho a la Educación en cárcel .....	27
4.3 La Institución Cárcel .....	29
4.3.1 La situación de Encierro.....	31
4.4 Los fines de la Educación en Contextos de Encierro .....	33
4.5 Antecedentes de la Educación en Contextos de Encierro en Uruguay.....	41
4.6 El concepto de Enseñanza .....	45
4.7 Reformulación 2006.....	57
Capítulo 5 .....	61
Trabajo de campo: Datos obtenidos .....	61
5.1 Descripción y análisis de las entrevistas a docentes de Filosofía con trayectoria en Contextos de Encierro. ....	62
Capítulo 6 .....	84
Codificación de los datos obtenidos.....	84
6.1 Categorías surgidas de las entrevistas .....	85
6.2 Diferencias y similitudes de las categorías emergidas de las entrevistas .....	92
6.3 Método de validación de los datos obtenidos.....	93

Capítulo 7 .....	97
Discusión y problematización de las categorías emergidas de los relatos docentes .....	97
7.1. Discusión y problematización de las categorías .....	98
Capítulo 8 .....	112
Conclusiones: Enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro .....	112
Conclusiones finales en torno de una enseñanza de la Filosofía adecuada a contextos de encierro .....	113
Referencias Bibliográficas .....	118
<b>Anexo 1.</b> El crecimiento de la matrícula de estudiantes en contextos de encierro en Uruguay entre 2015 y 2017 .....	127
<b>Anexo 2.</b> Esquema del diseño metodológico por Teoría Fundamentado .....	128
<b>Anexo 3.</b> Otros fragmentos de las entrevistas .....	129

## **Introducción.**

Esta investigación pretende explorar y analizar las prácticas de enseñanza de docentes de Filosofía en Contextos de Encierro en el Uruguay. Desde el año 2002 el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay viene implementando un programa de educación para personas privadas de libertad (Educación en Contexto de Encierro, E.C.E), a pesar de lo cual el Consejo de Formación en Educación (C.F.E) no ha acompañado satisfactoriamente este proyecto político educativo. Las orientaciones didácticas que reciben los estudiantes de profesorado de Filosofía respecto de la enseñanza en Contextos de Encierro son muy escasas. Es así que los profesores que han actuado y actúan en estos contextos, se encuentran diseñando, de forma autodidacta y en solitario, sus propuestas filosóficas adaptadas –a su entender- a condiciones de encierro.

Este trabajo de tesis se podría comenzar exponiendo algunas preguntas en torno de la enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro, sin embargo, se ha decidido desarrollar poco a poco el problema en cuestión, para que el lector pueda ir pensando sus interrogantes, lo que le permita comparar de manera crítica los planteos y aspectos que se irán exponiendo a lo largo de toda la investigación.

El presente documento recoge un proceso de trabajo de casi dos años, estructurado de la siguiente manera:

- Capítulo 1: Presentación el problema de investigación y de las principales preguntas que guiaron el trabajo, así como de las razones del surgimiento de esta tesis.
- Capítulo 2: Estado del Arte. Se estructura desde una lógica diacrónica, haciendo una exposición de distintas experiencias y trabajos de tesis en torno de la enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro.

- Capítulo 3: Desarrollo del diseño metodológico de la investigación y los procedimientos específicos utilizados en la realización del estudio, basado en la Teoría Fundamentada.
- Capítulo 4: Presentación del marco teórico inicial al trabajo de investigación, que luego será revisado y complementado con las dimensiones emergidas del trabajo de campo.
- Capítulo 5: Presentación de los datos codificados obtenidos del trabajo de campo.
- Capítulo 6: Construcción de las categorías de análisis por teoría fundamentada.
- Capítulo 7: Desarrollo de una instancia de discusión y problematización entorno de las categorías surgidos del trabajo de campo.
- Capítulo 8: Presentación de algunas consideraciones resultadas de los datos obtenidos por teoría fundamentada, respecto de las dimensiones que se deben valorar para comenzar a construir una didáctica de la Filosofía adecuada a Contextos de Encierro.

# **Capítulo 1**

## **Problema de investigación**

En este primer capítulo se procederá a desarrollar los aspectos fundamentales del problema de la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro, iniciando con una aproximación al universo del programa Educación en Contextos de Encierro, seguido de una justificación teórica y personal sobre la necesidad de investigar las prácticas de enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro en el Uruguay.

## **1.1 Problema de investigación.**

En Uruguay las actuales políticas educativas generan escenarios cada vez más complejos, exigiendo una redefinición de los fines, formas y dispositivos adecuados para desarrollar prácticas de enseñanza. Un ejemplo de ello sería la convivencia entre las Instituciones Penitenciaria y Educativa, específicamente en lo que refiere a la enseñanza formal de la Filosofía en la Educación Media. Para Gil Cantero (2010), los centros penitenciarios concentran la condición paradójica de pretender ser un espacio de castigo por la reclusión en el momento presente del interno, y un espacio de reeducación en el futuro del recluso. Esta paradoja sería una de tantas dificultades por la cuales la pedagogía ha entrado escasamente a las prisiones. Lo extraño sería que en muchos países el ámbito penitenciario se considera desde la misma legislación un proyecto de educación y no sólo de castigo, o si se prefiere de rehabilitación y reeducación. Esta misma idea es planteada por Caride y Gradaille (2012), cuando afirman que las cárceles son escenarios hostiles, que se vuelven paradójicos cuando son partícipes de habilitar nuevas oportunidades distintas a la situación de encierro. En cambio Scárfo (2006), intenta ir en una línea diferente, y marca una distancia con el enfoque netamente disciplinar que presentan las instituciones carceleras. Desde su visión, las prisiones no deben ser entendidas meramente como espacios de privación de libertad, sino como instituciones que únicamente garantizan la privación de libertad ambulatoria, ya que los otros derechos – como educación- se mantienen.

Tradicionalmente la educación formal y no formal fue una gran ausencia en el Sistema Penitenciario uruguayo. Desde la perspectiva de Bada (2010), esta situación se empieza a revertir a partir del año 2002, cuando se firma el convenio entre la Dirección Nacional

de Cárceles del Ministerio del Interior y el Consejo de Educación Secundaria (C.E.S)<sup>1</sup>. En 2006, se promulga la Ley 17.897, denominada de “Humanización de las Cárceles”, reglamentando la redención de pena por estudio y trabajo llevando a finales del año 2009 a que Educación Secundaria contara con 110 docentes trabajando en 12 establecimientos de Reclusión. En un informe del Comisionado Parlamentario (2017), se destaca que hasta el año 2011 prácticamente no habían aulas ni cursos de educación formal –primaria, secundaria o técnica- en todo el sistema, limitando la formación a puntuales centros del área Metropolitana. Entre los años 2015 y 2017, la matrícula de inscriptos al programa E.C.E<sup>2</sup> se incrementa de 1697 a 2901 estudiantes. En términos porcentuales, esto representa un incremento del 14,94 % a 24,56 % de la población total de personas privadas de Libertad (Informe E.c.e 2015-17). Estas últimas cifras arrojan algunas cuestiones interesantes a reflexionar: primero sería el número de internos vinculados al programa de educación, ya que a finales del año 2017, son aproximadamente 3000 estudiantes destacando un crecimiento en la matrícula aproximado de un 10 % en dos años.<sup>3</sup> En lo que refiere a Formación Docente, y más específicamente a la didáctica de la Filosofía, se continúan pensando prácticas adecuadas a instituciones tradicionales de enseñanza lo que supone un determinado tipo de curso y población que mucho difiere de las condiciones de enseñanza en contextos de Encierro. Este hecho genera una deficiencia en la formación de grado, ya que la dimensión curricular práctica no puede

---

<sup>1</sup> \_ Con la expresión C.E.S se está haciendo referencia al Consejo de Educación Secundaria. Cuando nos referimos a programa oficial se está hablando de Ciclo Básico y Bachillerato.

<sup>2</sup> \_De ahora en más se utilizara la denominación E.C.E para hacer mención a Educación en Contextos de Encierro.

<sup>3</sup> \_ En el informe los coordinadores del programa de E.C.E destacan que muchos de los logros del programa no son cuantificables por la variable del proceso penal uruguayo donde casi el 80 % de los privados de libertad en este último trienio no está penado, afectando el diseño y seguimiento del programa. La experiencia de encarcelamiento sin condena dista notoriamente de cualquier concepto de rehabilitación. Los datos del Censo 2010 declaran que el 41,8% de los privados de libertad está preso en condición de penado y sólo un 47,8% se encuentra procesado (Banchero, 2016).

acompañar las propuestas político educativas que se implementan a nivel país. La continua desprofesionalización docente es producida por la masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento y ha puesto a las naciones en la encrucijada de optar por reformas educativas fundamentalmente de dos tipos: (1) basadas en la equidad y (2) en el desarrollo de capacidades (Darling y Hammond 2012, citada en Ruffinelli 2016). Además, la ausencia de profesionalización docente aparece asociado al bajo estatus del oficio, a su escasa valoración social, a su baja remuneración, a las inciertas o no cualificadas condiciones de desempeño laboral. Por este motivo, la profesionalización docente requiere una formación permanente que contribuya a un status superior en la perspectiva de un cambio cultural de la profesión (Camargo y Cols. 2004).

Hace casi una década que docentes de Filosofía desarrollan su actividad en E.C.E, y no se han sistematizado ni analizado sus prácticas de enseñanza. Se desconoce si su concepción de Filosofía y su forma de enseñar en Contextos Encierro es la misma que utilizan en el sistema tradicional. Una primera iniciativa con respecto a pensar las prácticas de enseñanza de la Filosofía en cárcel, fue el encuentro nacional de docentes de Filosofía de Contextos de Encierro, coordinado por la inspección de asignatura celebrado el 30 de Septiembre de 2017 en *La Casa de Alicia*.<sup>4</sup> El objetivo de la inspección fue empezar a conocer la realidad de Contextos de Encierro. Ahora bien, más allá de esa instancia, son escasos los marcos o referencias por el cual un novel profesor de Filosofía en E.C.E pueda tomar como antecedente para diseñar prácticas. La Didáctica de la Filosofía de Formación Docente no posee referencia alguna respecto de Contextos de Encierro. En lo que refiere a la experiencia didáctica de quien suscribe, fue docente de

---

<sup>4</sup> \_La Cátedra Alicia Goyena es un Aula Magna perteneciente al Consejo de Educación Secundaria. Está ubicada en la calle Pablo de María 1079, ciudad de Montevideo. El lugar, convertido en museo y sede de actividades académicas y culturales fue la casa de la profesora Alicia Goyena, docente de trayectoria, y directora del Instituto Femenino Batlle y Ordóñez durante treinta y tres años consecutivos (wikip.com)

Filosofía en Contextos de Encierro entre los años 2012 y 2017, en una unidad de mínima seguridad en la ciudad de Durazno. En esos años de trabajo, recibió escasos aportes didácticos por parte de la coordinación del programa E.C.E como de la Inspección de asignatura, en lo que respecta a la adecuación de cursos formales de Filosofía en Contextos de Encierro.

## **1.2 Justificación teórica y personal del problema.**

De acuerdo a lo antes mencionado, surgen algunas interrogantes ¿Cuál es sentido de la Educación en contextos de encierro en Uruguay? ¿Es el mismo que en la Escuela tradicional? Para Bada (2010), la educación en Cárcel tiene como finalidad que los educandos recuperen su condición de ciudadanos de pleno Derecho. En cambio Frejtman y Herrera (2010) insisten que el fin de la educación en Cárcel es ofrecer espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales, avanzado así en mayores niveles de equidad, superando la desigualdad y la exclusión educativa. En esta misma línea van Martel y Pérez (2007), para quienes la educación en cárcel debe reguardar la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. Para Banhero (2016), la educación en cárcel pretende reducir la vulnerabilidad social generada por las condiciones de encierro, contrarrestando la supremacía del currículo oculto o “efecto cárcel”, que plaga de aprendizajes relativos a la sobrevivencia en un establecimiento carcelario. Sobre este último punto, Limachi (2009) plantea que la finalidad de la educación en cárcel es la readaptación social de la persona, fomentando la construcción de sentidos para un nuevo proyecto de vida, que eviten la reincidencia en la vida criminal.

Ahora bien ¿Estos aspectos se evidencian en la lógica curricular del programa E.C.E? ¿A qué se debe el incremento de su matrícula en estos últimos años? ¿Han acompañado los cursos de Formación Docente la propuesta y crecimiento del programa E.C.E? ¿Es lo mismo enseñar en un Liceo que enseñar contexto de encierro? ¿Se deben pensar en aspectos específicos para desarrollar una didáctica adecuada a contextos de encierro? ¿No es momento de empezar a discutir una posible profesionalización docente adecuada a E.C.E? En los hechos, muchos de estos planteos siguen sin respuesta y el programa E.C.E funciona y continua su crecimiento con los programas oficiales de Ciclo Básico Plan 93 EE y para Segundo Ciclo Plan 94 (E.c.e en C.E.S). Estos programas son semestrales y los estudiantes privados de libertad son evaluados en categoría de “Libres”, mediante un examen presencial legitimado por un tribunal de tres docentes. En su origen, estos dos programas fueron pensados en la década de los noventa, para una población adulta en el turno nocturno, pero ¿Cuáles fueron las razones de la implementación de estos programas? ¿Existen similitudes entre la población adulta y la población en contextos de encierro? ¿Debería tener E.C.E un programa específico? En lo que respecta a los profesores de Filosofía, ¿enseñan los profesores de Filosofía en contextos de encierro de la misma forma que enseñan en los Liceos?, en caso de que no sea así ¿Modifican su diseño curricular? ¿Qué hacen? ¿Cuáles son sus razones? ¿Cuál es su sentido sobre la enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro? Además ¿Existe un consenso entre ellos o difieren en las dimensiones que valoran? ¿Podrían acordaren la necesidad de una didáctica de la Filosofía adecuada a Contextos de Encierro?

A excepción de los docentes que han estado vinculados a E.C.E, al momento no existe en el Uruguay un marco conceptual al cual un novel profesor de Filosofía en contexto de encierro pueda recurrir como referencia para el desarrollo de sus prácticas. Inclusive, se presenta el problema de que cualquier docente de Filosofía en lista de C.E.S, puede ser

notificado para integrar tribunales de evaluación en E.C.E, sin tener conocimiento alguno sobre este programa. Si el objetivo es profesionalizar la carrera docente, se hace necesario profundizar en las prácticas didácticas que refieran a cursos formales de Filosofía fuera del ámbito escolar tradicional, como es el caso de E.C.E.

### **1.3 Objetivos de la investigación.**

De acuerdo con lo expresado anteriormente, esta investigación se propone indagar y sistematizar las prácticas de enseñanza de tres profesores<sup>5</sup> de Filosofía con experiencia en la enseñanza formal en Contextos de Encierro con el fin de:

- Analizar las características de sus prácticas, explorando en profundidad las razones de sus planificaciones y los dispositivos que utilizan.

De acuerdo a las evidencias recogidas en el trabajo de campo y en función del marco metodológico seleccionado para el estudio:

- Explicar las razones de las similitudes o diferencias en torno de:
  - las dimensiones que valoran
  - los dispositivos que emplean
  - sus criterios de evaluación
  - su concepción sobre el sentido de la Filosofía en E.C.E

---

<sup>5</sup> \_ En este punto es necesario que destacar la siguiente salvedad: cuando se utilice el termino profesor o profesores, se está haciendo referencia tanto a docentes del género masculino como femenino.

## **Capítulo 2**

### **Estado del arte**

El siguiente Estado del Arte se estructura desde una perspectiva diacrónica (histórica), exponiendo distintos trabajos de Tesis y experiencias referidas a la Enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro, que se han desarrollado en Uruguay, España y Reino Unido. Al final de la exposición, se procederá a realizar una crítica respecto de las limitantes de estas experiencias y trabajos, justificando una vez más las razones y objetivos de esta investigación.

## **2.1 La enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro.**

En lo que refiere a experiencias de trabajos de en contextos de encierro, en el año 2011 surge un proyecto piloto de llevar talleres de Filosofía a las cárceles en Sevilla (España) y uno de los profesores a cargo es Eduardo Vergara. En estos talleres se presenta la Filosofía como una herramienta práctica, para reflexionar sobre los problemas y las acciones. Se trata de un enfoque de trabajo en una Filosofía aplicada y no tan academicista. Este proyecto fue auspiciado por el grupo de investigación filosófica de la Universidad de Sevilla y la ONG Solidarios (Revista *Nada*, 2012). En esta primera experiencia se puede notar cómo se explicita un posicionamiento con respecto a la enseñanza de la Filosofía, orientada más a problemas prácticos de la vida y no como un corpus histórico de conocimiento acumulado. La dificultad de esta experiencia radica en que no se desarrolla demasiado sobre si existen dimensiones afectivas e institucionales específicas que inciden al momento de enseñar Filosofía en condiciones de encierro.

Otro proyecto de Filosofía en cárcel en España, es el desarrollado por Gemma Fabra Rando, en el Centro Penitenciario de la isla de Menorca. El mismo está amparado por la Cruz Roja, y consiste en un programa de reinserción social basado en contenidos y procedimientos puramente filosóficos. Se realizan sesiones grupales, a modo de aula, en las que se trabaja principalmente dos áreas: Lógica y Metafísica. Según Fabra, no basta con enseñar Filosofía sino que se debe lograr que el aprendizaje de la misma tenga una repercusión real en la conducta racional, emocional y práctica de los internos. Para ella, la Filosofía en la Cárcel abre una posibilidad de libertad con la que los internos no contaban. Desde su perspectiva, la “Mente” deja de ser otra celda para convertirse en una puerta hacia una realidad abierta en la que pueden actuar. Destaca además la necesidad de ciertos métodos pedagógicos “especiales”, debido a que los internos son personas de extrema sensibilidad, y es necesaria la empatía dado que la falta de libertad hace que su

estado emocional sea delicado. Pero por otro lado, - dice Fabra- la falta de distracciones favorece la concentración, y se puede promover un nivel de confianza positivo (Revista *Equanima*, 2012). Al igual que la experiencia anterior, Fabra supone una determinada concepción de la enseñanza de la Filosofía en cárcel, enfocada a conseguir determinadas repercusiones prácticas en las acciones de los internos, destacando además la necesidad de ciertos métodos especiales. Se podría objetar aquí, que su noción de “Métodos especiales”, se reduce estrictamente a la dimensión emocional, no atendiendo a otras dimensiones como la didáctica, institucional o política. La población en Cárcel es adulta, muchos vienen de fracasos escolares, y la lógica penitenciaria en ocasiones puede condicionar el desarrollo de los cursos.

Otra experiencia de Filosofía en Cárcel, es encabezada por Sira Abenoza, profesora del Departamento de Ciencias Sociales de ESADE Business and Law School. Este es un proyecto de Filosofía tras las rejas que se lanza a favor de la creación de espacios de diálogo democrático. Se trata de un curso que busca promover el pensamiento crítico a través del diálogo, rompiendo las barreras mentales que generan los prejuicios y que impiden desarrollarnos como personas. Para conseguir este cometido, se ponen en común ideas y pensamientos sobre temas claves como: “conocerse a sí mismo”, “¿qué es la felicidad?”, “¿qué es el miedo?”, “¿qué es la responsabilidad?”, y se los contrasta con las ideas de algunos filósofos. El documental realizado a partir del curso Filosofía en la cárcel, producido por *Mediapro*, fue el ganador del Premio al Mejor Documental en la SEMINCI 2015 (*Americaeconomia*, 2016). Al igual que las experiencias anteriores, este proyecto supone que la reflexión filosófica tiene efectos favorables en personas en condiciones de encierro, pero no hace alusión a las dimensiones que se deben valorar al momento de generar un espacio de reflexión filosófica en condiciones particulares como lo es una cárcel.

En lo que refiere a trabajos de tesis, Palombo (2015) presenta su tesis de grado en Psicología en donde investiga el conocimiento que emerge de la enseñanza Formal de la Filosofía en las cárceles del Uruguay, y su vínculo interdisciplinario con el trabajo de los Psicólogos que trabajan ahí. Desde su análisis, la enseñanza de la Filosofía en E.C.E permite un encuentro con el “otro”, en un escenario de problematización y reposicionamiento de roles que puede propiciar un encuadre de pensamiento distinto, de producción de conocimientos, de interrogación de condiciones de vida y posibilidades de cambio que serían esenciales en este contexto. Como los trabajos anteriores, la tesis de Palombo supone las potencialidades que debería tener la enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro, pero no menciona nada con respecto a las dificultades que supone enseñar a una población con altos índices de fracasos escolares o dificultades respecto de la dimensión afectiva. Gran parte de su trabajo se limita a enumerar los posibles debates filosóficos que se pueden generar en condiciones de encierro y lo favorable que estos pueden ser para el posterior trabajo de los psicólogos/as en dicho contexto. Además, no rescata la experiencia ni testimonio didáctico de profesores de Filosofía con experiencia de trabajado en este campo, algo vital para intentar replicar sus prácticas a otros centros.

En Escocia, en el año 2016, Szifris publicó su tesis Doctoral donde investiga el impacto de los talleres de Filosofía en Cárcel. En este trabajo exploró la relevancia que tenía en los reclusos participar del diálogo filosófico para el desarrollo de su “auto-comprensión”, en la mejora de un vocabulario que proporcione una autodefinition alternativa. Su investigación suponía que los talleres de Filosofía en cárcel, funcionan como espacios que fomentan la “autorreflexión” y el desarrollo de habilidades de comunicación pro sociales. Estas habilidades, son esenciales en la reformulación de una auto-comprensión, que es crucial para el “desistimiento” (Desistir del delito). Toda esta Literatura

criminológica del “desistimiento”, supone que el recluso debe reconstruir su identidad, y es ahí que el diálogo filosófico toma protagonismo. El trabajo de Szifris, al igual que los anteriores, supone las potencialidades de la reflexión Filosófica en Contextos de Encierro, pero se enfoca más en rescatar el testimonio de aquellos reclusos que participaron en la experiencia, y no en las dimensiones que deben atender aquellos profesores que pretendan replicar o reproducir una experiencia similar.

En conclusión, los estudios realizados al momento suponen que la reflexión filosófica podría llegar a ser favorable en condiciones de encierro, pero no se enfocan en las condiciones que posibilitan una práctica de enseñanza de la Filosofía en estos contextos. Por este motivo, esta investigación pretende rescatar el relato de aquellos profesores de Filosofía con experiencia de trabajo en E.C.E en Uruguay. Al describir, sistematizar y analizar sus prácticas de enseñanza, se podría contar con testimonios directos que permitan encontrar las dimensiones que valoran, sus similitudes o diferencias, para empezar a construir una didáctica de la Filosofía adecuada a contextos de encierro.

## **Capítulo 3**

### **Metodología de la Investigación**

La enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro es un campo didáctico poco explorado en el Uruguay, lo que ha determinado la realización de una investigación de corte netamente cualitativo. Por este motivo, los relatos de los docentes que serán analizados son de vital importancia para empezar a comprender el significado que ellos otorgan a sus prácticas de enseñanza de la Filosofía. Para cuidar la singularidad de sus testimonios, esta investigación tiene un diseño metodológico basado en la Teoría Fundamentada, ya que pretende construir los conceptos implicados a partir de los datos obtenidos en el campo.

### **3.1 La investigación cualitativa.**

Por tratarse de una investigación en el campo educativo se seleccionó un enfoque cualitativo. Para Fernstermacher (1989), los métodos de investigación cualitativos son de corte exploratorio, generadores de hipótesis, descriptivos o interpretativos. Se trata de construcciones inductivas que arriban a categorías teóricas que parten de los atributos de los datos (Yuni y Urbano, 2014). Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos, por lo que la acción indagatoria se mueve de forma dinámica entre los hechos y su interpretación, resultando en un proceso circular que no es siempre lineal ( Sampieri, 2014). La particularidad del enfoque cualitativo reside en ser un proceso flexible, con etapas interrelacionadas, centrándose sobre todo en el estudio de los sujetos, con el propósito de comprender a las personas en su contexto social. El análisis de datos, centrado en los sujetos, desarrolla criterios de tipo holístico, en el sentido de que se observa y estudia a los individuos en todas las dimensiones de su realidad (Mejia, 2011).

El proceso de análisis cualitativo requiere de múltiples lecturas con la intención de reconstruir la realidad en su contexto concreto y, además, con la intención de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que ocurre. Por estos motivos, el testimonio de los profesores de Filosofía con trayectoria en contextos de encierro es de vital importancia para empezar a comprender la significación que ellos otorgan a sus prácticas de enseñanza.

### **3. 2 Diseño metodológico según la Teoría Fundamentada.**

El diseño metodológico por el cual se estructura esta investigación se conoce como Teoría Fundamentada. En este diseño la recolección de datos, el análisis y la teoría surgida de ellos guardan estrecha relación entre sí, al punto que el investigador no debe comenzar con una teoría preconcebida, sino que la misma debe emerger de los datos (Straus y

Corbin, 1998). Es un método comparativo constante, que permite codificar y analizar los datos de manera simultánea, posibilitando la creación de conceptos (Giraldo, citado en Padilla, Vega y Rincón, 2014; Charmaz, 2015). En este diseño metodológico es vital la fundamentación de conceptos en los datos de la experiencia, exigiendo la creatividad del investigador para encontrar y denominar categorías, integrando de manera realista el conjunto de datos brutos desorganizados (Straus y Corbin, 1998). El análisis basado en Teoría Fundamentada no es lineal: comienza directamente recolectando datos, sin categorías previas, que luego a partir de su comparación, generan categorías de análisis codificación abierta, para vincularse entre sí codificación axial, en una tarea continua de contrastación de las categorías y datos, describiendo sus propiedades, afinando su definición en relación con otras categorías para construir una teoría o modelo. Las categorías son en definitiva “temas” de información básica, identificados en los datos para entender el proceso o fenómeno al que hacen referencia (Sampieri, 2014). La codificación es el primer paso para asumir una postura analítica respecto de los datos. Los códigos son activos, inmediatos y breves. Definen una acción como también presunciones implícitas en los procesos.. Lo curioso es que cada dato puede moldear datos previos, en el sentido que genera un nuevo “código”, permitiendo analizar los datos anteriores desde otro enfoque. La Teoría Fundamentada es un método comparativo con el cual el investigador compara datos con datos, datos con categorías, y categorías con categorías, buscando de esa forma encontrar convergencias y divergencias (Charmaz, 2015)

Este diseño metodológico posee algunas variantes. Glaser, por ejemplo, rechaza el planteo de Strauss y Corbin (1998) por ser muy organizado en la clasificación de categorías, promoviendo una estructura para comprobar una teoría en vez de construirla. A su modo de ver, se perdía el espíritu inicial donde la teoría surge de los datos más que de un sistema de categorías prefijadas. Por este motivo, Glaser propone un diseño más

emergente, que mantiene la teoría surgida de los datos en sí, pero evita las clases de categorías central, causal, intervinientes, contextuales (Glaser citado en Sampieri, 2014). En cualquiera de los dos diseños, (sistemático o emergente), el investigador en el diseño de Teoría Fundamentada es muy sensitivo a la teoría que germina. Debe proveer suficientes detalles de forma de que quien revise el estudio pueda ver el desarrollo conceptual y la inducción de las relaciones entre categorías o temas.

En lo que refiere a esta investigación, se procederá a describir los relatos didácticos de docentes de Filosofía en Contextos de Encierro, para ver si luego de su descripción y sistematización, se pueden encontrar dimensiones y dispositivos comunes entre ellos. Para Dibarboure (2008), cuando usamos las narrativas con la finalidad de indagar, como ocurre con las biografías docentes o los trabajos sobre el pensamiento del profesor, nos enfrentamos a lo metodológico, ya que las investigaciones narrativas están asociadas a las formas o modos de recordar, de construir y reconstruir las prácticas. La narrativa significa tanto el fenómeno como el método. En vez de elevar los códigos a un nivel objetivo, el investigador puede formular preguntas de cómo y por qué desarrollaron esos códigos. Los hechos humanos están compuestos por objetos llenos de significados, y los significados subjetivos emergen de las experiencias. Se debe comprender cómo las personas definen sus situaciones y actúan en función de ellas. El aprender qué significan las cosas para la gente, permite comprender lo que ellas hacen al respecto, desde el punto de vista de su mundo. Dichas consideraciones motivan al investigador a construir un análisis inductivo, en lugar de imponer conceptos estructurales en la situación. Al concentrarse en los significados y los procesos, es necesario abordar los niveles subjetivos, situacionales y sociales, uniendo las declaraciones de muchos participantes de la investigación como si fueran piezas de un rompecabezas. Las personas son activas, creativas, actúan y no simplemente se comportan. Intenta solucionar problemas en sus

vidas. Los investigadores necesitan aprender cómo, cuándo y por qué actúan de esa forma los participantes (Charmaz, 2015). Las narrativas docentes muestran qué es lo que ellos hacen y qué saben sobre lo que hacen. Cuando se recupera la experiencia, se sistematiza y se conceptualiza sobre estos saberes, que son producto de reflexiones. La experiencia elegida sobre la temática debe ser significativa por alguna razón que justifique ser comunicable. Para Litwin (2008), recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza nos permite reconstruir las múltiples voces que se hacen presentes en los encuentros educativos de docentes y estudiantes. Reconocer que estas experiencias se plasman en escenarios institucionales y conforman escenas de profunda significación pedagógica y didáctica.

Con respecto al problema de la validez, las investigaciones cualitativas tienden a ser controvertidas. Como se mencionó, no se cuenta desde un comienzo con definiciones acabadas de conceptos y se carece de claridad y exhaustividad acerca del dominio específico de contenido de lo que se intenta medir. Por esta razón, es necesaria la construcción de un reconocimiento intersubjetivo que legitime la investigación. Desde la perspectiva de Seid (2016), en la Teoría Fundamentada son vitales los procedimientos del “muestreo teórico”, la comparación constante entre datos y categorías, y el criterio de “saturación teórica”. El “muestreo teórico” se caracteriza por no estar definido previamente a la etapa de trabajo de campo, y la selección de casos se determina por su potencial para refinar o expandir conceptos. En lo referido a los datos, debe haber una consistencia y ajuste constante con la teoría generada. La “saturación teórica” es entendida como la situación en que añadir nuevos casos no aporta información significativa adicional para el desarrollo conceptual y la generación de teoría. Lo que se satura teóricamente son las categorías conceptuales con las que se trabaja. Se trata de instancias en que la nueva información resulta redundante. Estos procedimientos que

permiten producir conocimiento válido están entrelazados, puesto que el “muestreo teórico” se realiza de manera simultánea a la codificación y análisis de datos, hasta alcanzar la saturación.

En lo que respecta al análisis de datos, el procedimiento de comparación constante es fundamental para lograr la validez de las categorías que se construyen. La regla básica de la comparación constante consiste en que cada incidente que se codifica en una categoría, debe ser comparado con los demás incidentes codificados en dicha categoría. De este modo, se generan propiedades de las categorías, características que las definen y le dan significado. A medida que progresa el análisis, la comparación pasa a efectuarse entre incidentes y propiedades de una categoría, validando los conceptos simultáneamente a su elaboración y afinamiento. Cuando al comparar incidentes con propiedades de una categoría las modificaciones se tornan menores y menos relevantes, la teoría se está solidificando. El desarrollo de ideas de mayor generalidad y abstracción contribuye a dar sentido teórico a datos tan diversos, elaborando una teoría integrada. La mayoría de las hipótesis y conceptos deben provenir de los datos y ser trabajados en relación con los datos permanentemente a lo largo del proceso de investigación. Los procedimientos rectores que permiten lograr la validez son el “muestreo teórico” y la comparación constante hasta lograr satisfacer el criterio de saturación teórica.

### **3.3 La Entrevista como instrumento de recolección de datos.**

El instrumento por el cual se obtendrán los datos en esta investigación es la entrevista. Desde la perspectiva de Callejo Gallego (2002), la distancia de la entrevista con respecto a una conversación ordinaria se encuentra en el nivel pragmático. Una conversación ordinaria puede tener múltiples sentidos pragmáticos, pero el principal sentido pragmático de la entrevista se encuentra en la investigación. Se trata de un habla para ser observada que busca aproximarse a las experiencias de los sujetos. Para Yuni y Urbano

(2014), en la entrevista el instrumento de la investigación es el mismo investigador quien, a través de preguntas y respuestas logra la comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, citado en Sampieri 2014). Por ser un diseño metodológico basado en la Teoría Fundamentada, en la cual no se parten de categorías prefijadas, las entrevistas serán abiertas, debido a que permiten un acceso más directo a los significados que los docentes otorgan a sus experiencias. Además, al ser entrevistas abiertas permiten la libertad al investigador de introducir nuevas preguntas adicionales, generando condiciones más favorables para el surgimiento de conceptos (Sampieri 2014). Las preguntas que el investigador realiza van emergiendo de las respuestas del entrevistado y se centran fundamentalmente en la aclaración de los detalles con la finalidad de profundizar en el tema objeto de estudio. Aunque este tipo de entrevista se caracteriza por la carencia de estructura y la no dirección, no hay que olvidar que las entrevistas deben desarrollarse bajo la dirección y el control del investigador (Blasco y Otero, 2008).

### **3.4 Muestra teórica.**

Las unidades de observación de esta investigación son las prácticas de enseñanza de tres profesores de Filosofía con más de cuatro años de trabajo en Contextos de Encierro, y las unidades de análisis están orientadas en interpretar los sentidos explícitos e implícitos de sus discursos con respecto a la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro. El orden de las entrevistas no se realizó atendiendo a la antigüedad de los docentes en el programa, ya que no se intenta verificar un concepto o hipótesis determinada con anterioridad. Se espera que los docentes relaten sus experiencias más significativas, para luego observar si surgen experiencias comunes, proclives a codificar y transformarse en categorías conceptuales de análisis. Estas categorías constituyen el conocimiento generado a partir del campo y se entrelaza con las preguntas que se hicieron a los datos

dando como resultado una Teoría Fundamentada de la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro. Como se mencionó con anterioridad, el análisis de la Teoría Fundamentada no es lineal, sino que el surgimiento de una nueva categoría puede provocar una redefinición de las entrevistas anteriores. Para Yuri y Urbano (2014), en cada entrevista se encuentra un potencial “caso” informativo, ya que se trata de comprender teóricamente un fenómeno particular.

### **3.5 Etapas del trabajo de campo.**

*Etapa 1:* Acuerdos para la entrevista. Se contacta a los profesores de Filosofía con experiencia de trabajo en contextos de encierro, y se les explicita las intenciones de la investigación. El objetivo es favorecer la confianza y evitar malentendidos. Se acuerda con ellos que la entrevista tiene una duración de 60 a 90 minutos, en el sitio que los entrevistados consideren más conveniente. Se utilizan seudónimos para designar a los docentes y lugares, impidiendo de esa forma posibles dificultades legales. Además, todo entrevistado accede al borrador final de su narración antes de la publicación de la investigación por si desea realizar alguna corrección o sugerencia.

*Etapa 2:* Recolección de datos. Se realizó una entrevista al mes, comenzando la primera en el mes de junio de 2019 y se finalizó la última entrevista en el mes de agosto del mismo año.

*Etapa 3:* Ordenamiento de los datos recogidos. Posteriormente a cada entrevista se prosiguió a transcribir la misma para poder trabajar los diferentes sentidos en los discursos.

*Etapa 4:* Comienzo de la codificación de los datos. Luego de tener la transcripción de la entrevista, se prosigue con la etapa de análisis y codificación de los relatos. El objetivo es buscar los temas o dimensiones que destaca el entrevistado.

*Etapa 5:* Búsqueda de similitudes y diferencias. Con respecto a los temas y dimensiones identificados en los relatos, se empiezan a buscar mediante comparaciones, similitudes y/o diferencias entre los datos de los tres entrevistados. El objetivo es mejorar la codificación de los datos, en lo que respecta a sus propiedades y límites.

*Etapa 6:* Construcción de la teoría. Luego de tener los datos codificados, jerarquizados y problematizados, se prosigue al intento de comenzar a construir un mapa conceptual que pueda arrojar algunas explicaciones y fundamentaciones en torno de la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro.

## **Capítulo 4**

### **Marco teórico**

El siguiente Marco Teórico presenta los conceptos fundamentales implicados en este trabajo de investigación, pretendiendo contribuir a la comprensión de la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro desde sus aspectos normativos, pedagógicos, didácticos y éticos. Como se mencionó anteriormente, el diseño metodológico de esta investigación está basado en la Teoría Fundamentada, por lo cual se prevé una exploración del fenómeno en cuestión. Por esta razón, luego de codificar y analizar los datos obtenidos de la experiencia, será necesario revisar y complementar el Marco Teórico propuesto inicialmente con las categorías que hayan surgido de los datos de la experiencia.

#### **4.1 La Educación como un Derecho Universal.**

La educación es concebida como un Derecho Natural, constitutiva a toda persona, y se encuentra explicitada en la Declaración Universal de los Derechos humanos.

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...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. (DUDH, 2015, art. 26)

Sumado a esto, la Convención de Unesco de 1960 relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, plantea eliminar toda forma de discriminación por raza, religión o cultura en la educación. En esta Convención, más allá de la obligatoriedad y gratuidad de la educación expresada en la declaración de 1948, se incorporan otros sentidos del derecho a la educación como son la igualdad de acceso a otros niveles educativos, incluyendo a las personas con escaso o nulo contacto escolar (Ruiz Muñoz, 2012). También el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 es un tratado multilateral que reconoce los mencionados derechos e insta mecanismos para su protección y garantía. En el artículo N° 132 expresa que los Estados Partes en el “Pacto” reconocen el derecho de toda persona a la educación, orientándose hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, para participar efectivamente en una sociedad libre (Montanez, 2015).

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos de 1990, en su artículo N°3 sobre *Universalizar el acceso y promover la equidad*, sostiene una activa tarea para modificar las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje de los grupos desamparados (Unesco, 1990). La Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos en 1997, señala la “educación a lo largo de toda la vida como un “Derecho”, reconociendo a los Estados como actores

fundamentales para garantizar el Derecho a la Educación, particularmente de las poblaciones vulnerables (Ruiz Muñoz, 2012). El Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal, 2000), reafirma el compromiso de cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos. En este foro, se acuerda que los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar para que se alcancen los objetivos de la Educación para Todos.

En el Uruguay, la Ley General de Educación N° 18.487 (2008), establece en algunos de sus artículos los siguientes puntos: el artículo 1° la educación como derecho humano fundamental, comprometiendo al Estado a garantizar y promover una educación de calidad para todos sus habitantes a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa; artículo 2°, reconoce el goce y el ejercicio del derecho a la educación, que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna; artículo 4°, la educación tendrá a los Derechos Humanos consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; artículo 5°, Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas, organizando los contenidos en función de los educandos; artículo 6°, todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna; artículo 8°, el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

El programa E.C.E está instalado en la totalidad del territorio uruguayo, y se ampara en normativas internacionales y nacionales. Su propuesta se fundamenta en una concepción de educación como un aspecto vital a la condición del ser humano, debido a que es la educación la que 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 (Nuñez citado en Martel y Pérez 2007). Para Scárfo (2006), quien no reciba o no haga uso de este Derecho pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano/a, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad. Pertenecer a la sociedad, participar de manera real en ella y constituirse en un ciudadano, son algunas de las oportunidades que nos brinda la educación a los seres humanos. Es la Educación en sus distintas formas y modalidades que deviene al ser humano biológico en ser social, en persona. La Educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización humana, la vía de su conversión en un ser social (Turbay Restrepo, 2000)

#### **4.2 El Derecho a la Educación en cárcel.**

En lo que refiere al Derecho a la Educación en el contexto carcelario, la declaración Universal de los Derechos Humanos en prisiones destaca los siguientes puntos.

Se ofrecerán y alentarán actividades educativas y culturales, y se dará a los reclusos accesos a una biblioteca adecuada... Las actividades educativas en las cárceles tenderán a desarrollar plenamente la personalidad humana, teniendo presentes los antecedentes de orden social, económico y cultural del recluso La instrucción de los Analfabetos y de los reclusos jóvenes será obligatoria, y la administración deberá prestarles particular atención...Deberá procurarse contar con la mayor participación posible de la comunidad exterior en las actividades educativas y culturales desarrolladas en las cárceles. (DH y las prisiones, NY, Ginebra, 2005, cap. VI)

Las Naciones Unidas insisten que la Educación en prisiones no se puede concebir como un tratamiento, sino como la continuidad de un Derecho Universal a toda persona, pero

confinado de forma transitoria a un lugar específico (Machín, 2010). La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) apoya la formación de la Red Latinoamericana de Educación en Prisiones RedLECE. Esta Red considera a la educación para las personas privadas de su libertad como un Derecho Humano a lo largo de toda la vida y no como una oferta opcional. Participan de la Red: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Paraguay, Perú y Uruguay (Unesco, 2008).

Desde la perspectiva (Martel y Pérez, (2007), al momento de formular las políticas de educación en establecimientos penitenciarios, los Estados deben orientarse al desarrollo de toda la persona, teniendo presentes los antecedentes de orden social, económico y cultural del recluso. En lo que respecta a este último punto, Frejtman y Herrera(2010), destacan que los presos en su mayoría ni están locos ni son personas con discapacidad, son sujetos que han transgredido la ley y merecen ser considerados como adultos responsables de sus actos. Insisten que no están enfermos, por lo cual no ha de dárseles “tratamiento”. Desde su visión, el preso no es un anormal, su persona y conducta no está gravemente enferma, sino el ambiente al que la conducta adaptativamente ha de responder. Las personas detenidas en establecimientos penales son una muestra de vulnerabilidad social y exclusión, son sujetos que no le sirven a la sociedad. Su encarcelamiento temporal no es una respuesta suficiente al fenómeno de la delincuencia. En esta línea Scárfo (2006) afirma que la reinserción social no debe ser entendida como un beneficio para la persona detenida, sino como un dispositivo de seguridad social contra nuevos delitos. Para Garibaldi, (2010) no puede haber rehabilitación ni reinserción social posible sin participación de la educación. Si bien esta no es una variable suficiente, en el sentido en que inciden otros factores, sí es necesaria.

### **4.3 La Institución Cárcel.**

Desde la perspectiva de Foucault (2015), en la cárcel el individuo es encerrado para privar su libertad, considerada como un derecho y un bien. En toda penalidad funciona un sistema de coacción y de privación de obligaciones y de prohibiciones. No se trata de un sufrimiento físico, sino que se basa en una economía de ciertos derechos suspendidos. Para Goffman (2001), la Cárcel es una “Institución total”, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo comparten en su encierro una rutina diaria de residencia y trabajo, administrada formalmente. Esta vida de “encierro”, por razones de seguridad impone la supervisión, el control, y la disciplina (Frejtman, y Herrera2010). Siguiendo este análisis con respecto al control disciplinar, Zaffaroni, (2015) destaca que el panóptico es un aparato arquitectónico ideado para que con el mínimo esfuerzo se pudiese obtener el máximo de control en un “tratamiento disciplinante”, abarcando además las pautas del trabajo industrial. Lo escaso de los recursos para la contención de la masa de personas institucionalizadas, fuerza a los operarios a establecer el “statu quo” de poder dentro de la institución que se logra con los líderes naturales (en forma expresa o tácita) y al mismo tiempo cumple la función de fijar los roles asociados a los estereotipos. Las instituciones totales, inevitablemente fijan roles y proveen de un entrenamiento para que los seleccionados sigan produciendo comportamientos que vuelvan a determinar su selección punitiva. Los “prisonizados” se convierten en una suerte de personal no pago de los sistemas penales, necesario para que estos sigan funcionando, porque de lo contrario se interrumpiría su proceso de retroalimentación. Esta “clientelización” no puede considerarse un fenómeno conspirativo, sino como un simple resultado de la necesidad y de intereses corporativos meramente sectoriales, en el que los protagonistas de ambos lados están muy lejos de sospechar su funcionalidad estructural.

A principios del siglo XIX, la cárcel en el Uruguay era simplemente un lugar de detención que aseguraba que la persona acusada de un delito no escapara mientras esperaba una sentencia. La culminación de la Guerra Grande supuso una suerte de año cero a partir del cual comenzaba a conformarse una nueva sociedad. El trato que se les daba a los presos pasó a ser un termómetro para medir el grado de civilización de la nación. Esta prédica revelaba un cambio en la concepción del delito, y la posibilidad de redención del delincuente comenzó a ser creíble, imponiendo a la población comportarse de manera civilizada y aplacar su deseo de venganza. La concepción del trabajo, como un agente que acostumbrará a “cierta clase” carente de hábitos sociales a la subordinación y a la disciplina, son una clara muestra de la mentalidad civilizada en su máxima expresión. Evidencia además la concepción de una sociedad que es responsable de los delitos que cometen sus ciudadanos. Se trata de una idea de la penitenciaría como una obra benéfica y humanitaria, que ubicaría al país a la altura de la civilización y del progreso en los tiempos que vivimos (Roldos y Rey, 2015). La prisión tal cual la venimos conociendo desde hace algo más de 160 años, es un efectivo dispositivo de disciplina social. Ella es un excelente analizador acerca del tipo de sociedad que pretende producirse, de mantenimiento y producción de un territorio hacia el cual derivan todos los “desechos institucionales”. La prisión y sus prácticas de encierro son procedimientos de escisión social (Arbesún, citado en Banchemo, 2015). Para Amorelli (2016), siguiendo en la línea de Foucault, la cárcel busca convertir al sujeto encarcelado en fuerza útil y cuerpo dócil. Desde la perspectiva de Zaffaroni (2015), el aparato penitenciario forma parte de la compleja red de agencias que configuran el sistema penal. La operatividad general de los sistemas penales presenta algunas características que son estructurales (que no pueden suprimirse en la medida en que no se suprima el ejercicio de poder punitivo). Las instituciones penitenciarias presentan un estereotipo de preso, de corrupción y violencia,

como también su efecto reproductor. Los aparatos penitenciarios del tercer Mundo presentan un panorama con cárceles superpobladas; condiciones higiénicas, sanitarias y alimentarias deficientes; alto grado de violencia carcelaria, personal penitenciario mal remunerado y poco especializado o directamente militar o policial, predominio muy grande de presos sin condena; escasas posibilidades de instrucción y de trabajo institucional, marcadas diferencias en el trato de los presos y corruptelas de diferente gravedad en las prácticas internas (tráfico de privilegios, venta de alcohol y otros tóxicos, intermediación en la satisfacción sexual, comercio con los permisos de visitas, entrada de paquetes, manejos presupuestarios poco claros, en particular con la provisión de alimentos y permisos de salida para delinquir.

#### **4.3.1 La situación de Encierro.**

Desde la perspectiva de Foucault (2015), las prisiones no disminuyen la tasa de criminalidad, sino más bien la extienden, multiplican y transforman. La detención provoca reincidencia ya que la prisión no puede dejar de fabricar delincuentes, por el tipo de vida que llevan los detenidos. Las coacciones violentas por parte de la autoridad, los abusos de poder, y las organizaciones delincuentes, solidarias entre sí, dispuestas a complicidades futuras, son aspectos habituales en estas instituciones. Esta misma idea es afirmada por Zaffaroni (2015), para quien la prisión o “institución total”, provocaba siempre efectos “deteriorantes” en los prisioneros. Pero la generalización del efecto “deteriorante”, no es producto intencional, no hay operador de prisión que trate de deteriorar a los presos ni que invente formas de hacerlo con ese fin, sino que su principal preocupación es el sostenimiento del orden, para lo cual debe reequilibrar permanentemente el “statuo quo” de poder interno naturalmente inestable. El deterioro carcelario o *prisonización* es solo el efecto inevitable de las medidas que deben tomarse

para establecer y sostener el “statu quo”. Respecto de los operadores carcelarios, padecen el efecto nocivo que se deriva de la estructura de poder, al punto que se configura un proceso de deterioro paralelo a la *prisonización*, que bien puede denominarse “carcelización”. Se trata de una tensión provocada por un cruce de temores que frecuentemente alcanza grados de intenso miedo, mediante entes reales y amenazantes: presión política, militar, medios de comunicación, grupos internos. A este cruce de temores no puede menos que generar un estado de estrés casi continuo, que sería el signo más característico del deterioro “carcelizante”. Todo parece indicarnos que las condiciones laborales de permanente estrés, sumadas a la sensación de culpa por las concesiones al “statu quo”, no pueden tener un efecto saludable en los funcionarios u operarios.

En 2009, el informe del relator de las Naciones Unidas Manfred Nowak, evidenció la violación de Derechos Humanos por parte del Estado uruguayo y marcó un punto de inflexión para el sistema penitenciario. Si bien existían otras denuncias a nivel local, este informe tuvo un importante impacto político y dejó al país en una situación incómoda en el plano internacional. Producto de ello, el gobierno convocó a la oposición e instaló un ámbito de discusión sobre seguridad pública que propicia la Ley de Emergencia Carcelaria y una revisión profunda del sistema penitenciario nacional (González, V., Rojido, E., Trajtenberg, 2015). Para Garcé y Santos, (2015) este informe causó un gran impacto en el ambiente político y en la opinión pública, que fue decisivo para la mejora del sistema carcelario. Al culminar su estadía el Relator de Naciones Unidas expresó su asombro por el nivel de vulneración de derechos en las cárceles uruguayas, a las que comparó con las peores del mundo, en particular con las de Guinea Ecuatorial.

Volviendo a las características internas la situación de encierro provoca altos niveles de ansiedad y dependencia respecto de la institución, ya que es quien diagrama su vida

cotidiana (horarios, espacios de circulación, asuntos personales). Esto se puede denominar como “efecto cárcel”, y está compuesto por un conjunto de disposiciones que van desde la desconfianza, el riesgo de aparecer como vulnerables, los códigos, reglas de trato y tipificaciones propios del lugar, la memoria y narrativas que hacen a personas, espacios y situaciones que cargan de historia el propio establecimiento penitenciario (INR – MEC. 2014, citado en Banchemo. 2016). Para Martel y Perez (2007), la violencia es una característica presente en lo cotidiano del encierro carcelario. Dentro de los códigos de este mundo, las peleas son diarias pero no sólo responden a enfrentamientos entre pares, sino entre los internos y la autoridad.

#### **4.4 Los fines de la Educación en Contextos de Encierro.**

Como decíamos, para Gil Cantero (2010), los centros penitenciarios concentran la condición paradójica de pretender ser un espacio de castigo por la reclusión en el momento presente del interno y, además un espacio de reeducación en el futuro del recluso. Esta misma idea es planteada por Caride y Gradaille (2012), al afirmar que las cárceles son escenarios hostiles, que se vuelven paradójicos cuando son participes de habilitar nuevas oportunidades distintas a la situación de encierro. Scárfo (2006), intenta ir en una línea diferente, y marca una distancia con el enfoque netamente disciplinar que presenta sobre las instituciones carceleras. Desde su visión, las prisiones no deben ser entendidas como espacios de “privación de libertad”, sino como instituciones que únicamente garantizan la “privación de libertad ambulatoria”, ya que los otros derechos –como educación- se mantienen. En esta línea también se encuentra Felipe Machín (2010), para quien la pérdida transitoria del derecho a la libertad ambulatoria no debería permitir la pérdida de los demás derechos, entre los que se encuentra el de la educación. En diversos países de América Latina, parece haber una mayor sensibilidad con relación a la

privación de libertad, expresando un extremo cuidado en el uso de las palabras, al punto que los presos son llamados personas privadas de libertad, las cárceles son Unidades de Internación de Personas Privadas de Libertad, y el encarcelamiento se denomina rehabilitación. Estas y otras modificaciones se instalan en Uruguay a partir de la creación del Instituto Nacional de Rehabilitación.<sup>6</sup>

Ahora bien, si bien podemos afirmar que el Derecho a la Educación es Universal, ¿Su finalidad o sentido es el mismo para todas las personas?, ¿Es posible hablar de una finalidad específica para la Educación en contextos de encierro?, Desde la visión de Bada (2010), la educación en cárcel tiene como finalidad que los educandos recuperen su condición de ciudadanos de pleno derecho. Para Frejtman, y Herrera (2010), el fin de la educación en Cárcel es ofrecer espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales, avanzado así en mayores niveles de equidad, superando la desigualdad y la exclusión educativa. En esta línea van Martel y Pérez (2007), para quienes la educación debe reguardar la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. Banchemo (2016), plantea que la educación en cárcel reduce la vulnerabilidad social generada por las condiciones de encierro, contrarresta la supremacía del currículo oculto o “efecto cárcel”, que plaga de aprendizajes relativos a la sobrevivencia en un establecimiento carcelario. Para Limachi (2009), la finalidad de la educación en cárcel es la readaptación social de la persona, fomentando la construcción de sentidos para un nuevo proyecto de vida, que eviten la reincidencia en la vida criminal.

---

<sup>6</sup> En este punto se podría encontrar las razones de la denominación del programa "Educación en Contextos de Encierro" (E.C.E) y no "Educación en Prisión". El concepto de "Prisión", podría tener implicadas ciertas connotaciones disciplinares que se quieren evitar Banchemo (2016).

En Uruguay, desde el año 2010, el Instituto Nacional de Rehabilitación (I.N.R) es la institución rectora de la política penitenciaria nacional y tiene por función fomentar la rehabilitación, el tratamiento individualizado y el retorno a la sociedad de los individuos privados de libertad. Opera en torno a tres ejes: seguridad, tratamiento y gestión. Sus principales líneas de acción son: a) garantizar los derechos y la dignidad en el trato del Estado a las PPL<sup>7</sup>; b) eliminar el hacinamiento carcelario y mejorar la calidad de vida de las PPL;<sup>17</sup> c) clasificar y tratar de forma integral a las PPL; d) reducir los niveles de violencia y conflictividad interna; e) brindar contención y apoyo al liberado en su retorno a la sociedad; f) atender de manera particular las necesidades de las mujeres privadas de libertad; g) combatir la corrupción y el tráfico de influencias; h) brindar capacitación y seguridad laboral a los operadores penitenciarios; i) unificar el modelo institucional e implementar un sistema de gestión a partir de la normativa de derechos humanos; y j) sustituir la administración policial por una administración civil especializada (González, V., Rojido, E., Trajtenberg, 2015). Esta reestructura del sistema de privación de libertad, tanto para adultos como para adolescentes, consiste en diseñar e implementar un sistema de privación de libertad que no funcione como universidad del crimen ni perfeccionamiento de las redes de marginalidad, fijándose como objetivo institucional la salida de las cárceles de la órbita policial. Fue en el Decreto 145/12 que el Poder Ejecutivo que fijó los plazos de la transición hacia un sistema nacional de cárceles integrado en el I.N.R. El plazo para la culminación del proceso fue establecido por el mismo decreto para el año 2015, y para ese mismo año deberían estar nucleadas todas las cárceles en el nuevo esquema institucional. Se pretendía lograr la estructura única y una conducción coherente, todo lo cual es condición indispensable para la salida del sistema carcelario fuera de la órbita policial. Además, las visitas a los establecimientos de detención constituyen una

---

<sup>7</sup>\_ Por PPL se entiende persona privada de Libertad.

eficaz herramienta de prevención del maltrato. Sin perjuicio de las múltiples obligaciones que los Estados han asumido para erradicar la tortura y todas las formas de maltrato, la práctica demuestra la necesidad de establecer sistemas de control de las condiciones de detención. El monitoreo de las cárceles en Uruguay se ha cumplido desde 2005 por el Comisionado Parlamentario (Garcé y Santos, 2015).

El programa oficial de Educación en Contextos de Encierro (E.C:E), explicita claramente que los educadores que se desempeñan en este programa deberán procurar que las personas privadas de libertad puedan fortalecer las capacidades, actitudes y valores que les permitan transformar su vida en un marco de legalidad, respeto, responsabilidad y con elevación de su autoestima (Programa, E.C.E, Ces). Con respecto a esta transformación, Zaffaroni (2015) se ha mantenido escéptico ya que, a su modo de ver, en la época contemporánea irrumpieron en el sistema penitenciario conceptos tales como “readaptación social”, “reinserción social” y “reeducación”. Todos ellos caracterizados por el prefijo “re”, con lo cual daban idea que algo había fallado y se justificaba una segunda intervención, lo cual remite a la idea orgánica del funcionalismo sistémico. Desde su análisis, el sistema penitenciario ofrece únicamente un discurso de tratamiento “resocializador” en el que nadie cree seriamente. En los hechos, las prácticas penitenciarias se limitan al orden que tiende a sostener el “statu quo” del poder interno, con la finalidad de disminuir los temores y el nivel de tensión. La cárcel o “institucionalización total”, genera condicionamientos negativos que deterioran a las personas institucionalizadas. Por esta razón, es un absurdo hablar de un efecto resocializador. Hace doscientos años que las instituciones totales vienen teniendo un efecto “deteriorante” y reproductor y, por ende, para Zaffaroni nunca podrán ejercer una verdadera función preventiva.

#### **4.4.1 Tensión entre la institución Educativa y el sistema de Cárcel.**

Para Caride y Gradaille (2012), más allá de reconocer que la Educación es un Derecho de las personas encarceladas, hay que afrontar las desigualdades simbólicas y materiales de su situación. Para Scarfo (2006), es imposible separar el proceso educativo del contexto en que tiene lugar. El entorno restrictivo de la cárcel la convierte en un marco especialmente difícil para los servicios educativos, cuya finalidad, entre otras es permitir a las personas tomar decisiones y, en consecuencia, asumir cierto control sobre sus propias vidas para lograr la reinserción social mediante un cambio radical de conducta, promoviendo la autosuficiencia y autoestima de los presos. Para García, Villanueva, del Castillo y Malagutti (2007), la singularidad de las escuelas adentro de los centros Penitenciarios se debe a que son organizaciones dentro de organizaciones. La Institución Penitenciaria es una organización con una estructura vertical, es el marco donde se produce la propuesta educativa. La comunicación entre estas instituciones suele ser escasa, y muchas veces no se acuerdan criterios sobre el valor de la Educación. En esta misma línea van Frejtman y Herrera (2010), quienes subrayan la “tensión” entre el sistema educativo y penitenciario. Las restricciones de la vida en prisión impuestas por razones de seguridad, configuran un territorio de intervención que necesariamente implica una puja constante al convivir los establecimientos penitenciarios y los programas educativos. Cuando Vitale y Travnik, (2011) hablan de la “escuela intramuros”, se refieren a un espacio donde en su interior se manifiestan dinámicas de funcionamiento conservadoras e innovadoras, autoritarias y democráticas. Una tensión entre la lógica punitiva penal y el desarrollo personal dentro de un paradigma de protección. Según Bové Giménez (2016), la educación dentro de las cárceles encuentra un punto de tensión en la medida en que ésta comienza a ser entendida no sólo como una herramienta para la normalización y la disciplina. Esto no quiere decir que la educación deje de ser

disciplinante, sino que estos elementos que se encontraban naturalizados comiencen a encontrar algunos puntos donde son cuestionados y evidenciados en su papel punitivo. Esta convivencia de lógicas institucionales contrapuestas es destacada en el Programa oficial de E.C.E de Uruguay. Allí se alerta a los educadores a construir una escuela que pueda dar respuesta a las necesidades educativas de los sujetos privados de libertad, advirtiendo los cruces, interacciones y diferencias entre las prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro. Se destaca la lógica de seguridad y control que prima en las cárceles, “deconstruida” a nivel teórico pero que continúa impregnando fuertemente las prácticas institucionales. Se sugiere a los educadores edificar propuestas permeables que puedan acompañar la ejecución de la pena privativa de libertad, ofreciendo espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales (Programa E.C.E, C.E.S)

#### **4.4.2 El perfil del estudiante interno.**

En un informe de Unesco (2008), la población penitenciaria prácticamente se ha duplicado durante la última década en la mayoría de los países de Latinoamérica. Sus características más preocupantes son los bajos índices de escolaridad y la baja calificación profesional. El informe de INEA (2013), también destaca que la mayor parte de la población carcelaria se ha enfrentado a diversas formas de carencias, marginalidad o exclusión antes de entrar en prisión. Esto provoca que una proporción significativa tenga bajos niveles de educación, careciendo de habilidades básicas de lectura y escritura. A esta débil formación académica, se suman antecedentes de empleo inestable, y falta de habilidades sociales. Desde la visión de Zaffaroni (2015), la selección “criminalizante” se opera en función de estereotipos criminales alimentados con toda clase de prejuicios

(clasistas, sexistas, racistas, etcétera). Las personas “prisionizadas” pertenecen a los sectores más carenciados de la población. Están presos por llevar “cara” de delincuentes (caracteres estereotípicos). Son estas características personales las que determinan que se dirija contra ellos la empresa moral de la criminalización, sin cuya acción no se pondría en movimiento el ejercicio del poder punitivo. Esto es válido para la gran masa de la población penal, la población estable, que se integra con infractores contra la propiedad y en los últimos tiempos en forma creciente por pequeños distribuidores o vendedores y consumidores de tóxicos prohibidos. No es la comisión de un delito lo que determina la vulnerabilidad de una persona frente al poder punitivo, no es incluso siquiera una condición necesaria para ser objeto de la selección “criminalizante”, sino sus características personales. Necesariamente cuenta la pertenencia a las clases carenciadas, su juventud y su sexo, puesto que los pobladores habituales de las prisiones son pobres, jóvenes y varones. En el Uruguay, el aumento de la “prisionización” juvenil es paradójal en un país demográficamente estancado. El 75% de la población carcelaria es menor de 35 años. Los dos grupos que presentan el mayor incremento son los adolescentes — inimputables pero pasibles de medidas privativas de libertad— y las mujeres (Garcé y Santos, 2015). Los datos del Censo Nacional de Reclusos 2010 establecen que el 40,4% alcanzaron únicamente el nivel primario de educación, 26,6% finalizó dicho ciclo, 56,2% tuvieron su primer trabajo siendo menores de edad y 58,5% se encontraban trabajando en condiciones de precariedad cuando ingresaron al establecimiento de rehabilitación. Estas cifras convierten a los contextos de encierro en escenarios altamente complejos para la inserción e implementación de las políticas educativas (Banchero, 2016).

Con respecto a niveles bajos de educación, Litwin (2008) plantea la teoría de la “privación cultural”, asumiendo una mirada del hecho educativo en términos de reparación y enriquecimiento cultural. Este enfoque promueve formas de vinculación diferentes entre

docentes y alumnos, sugiriendo en algunos casos estudios de menor rigor científico en los estudiantes de los sectores económicos carenciados. Para Banchemo, (2016), el interno es una persona con un conjunto de necesidades y carencias: es impulsivo, posee fracasos escolares, baja autoestima, carencias afectivas, importantes niveles de agresividad, escasas habilidades sociales, y proviene con frecuencia de familias desestructuradas. No es cierto que todos los pobres cometan delitos pero es cierto que las personas que están privadas de libertad son mayoritariamente pobres. Martel y Pérez (2007), afirman que la cárcel es hoy el lugar donde confluyen aquellos sujetos que en su mayoría no han tenido acceso a la educación, a un trabajo digno, al régimen de salud y a ningún tipo de garantías. Es el mismo sistema el que los genera y excluye. Desde la perspectiva de García, Villanueva, del Castillo, Malagutti, (2007), en muchos casos los internos cuentan con antecedentes de consumo de alcohol y/o drogas, y pertenecen a clases sociales caracterizadas por la pobreza. La complejidad de las prácticas docentes en centros penitenciarios requiere considerar aspectos en la formación profesional, que no están incluidos en los planes de estudio. Esta idea es también defendida por Domínguez (2012), para quien la permanencia del interno es muchas veces incierta por el hecho que algunos esperan ser procesados, lo que compromete su continuidad en algunos centros. Esto provoca inestabilidad emocional en los internos, factor al que deben enfrentar los docentes en sus prácticas. Desde la visión de Zaffaroni, (2015) es imposible explicar el comportamiento de los prisioneros sin tener en cuenta los condicionamientos de la artificialidad de la prisión, las otras agencias del sistema penal y del control social en general. En otras palabras, no se debe omitir los efectos que generan en el interno los comportamientos de policías, los jueces, los guardias cárceles, los compañeros de presidio, los medios masivos, los abogados, la opinión pública, los familiares y los vecinos.

#### **4.5 Antecedentes de la Educación en Contextos de Encierro en Uruguay.**

Desde la perspectiva de Machín (2010), desde sus inicios la educación en las cárceles en el Uruguay fue una tarea casi marginal, propia del voluntariado y limitada sólo en algunos establecimientos con criterios muy disimiles entre ellos. Así lo destaca Bada (2010) cuando relata que en la década del 60 se brindaba apoyo a los internos para rendir exámenes. Se presentaban ante Secundaria (C.E.S) una solicitud de Tribunales Examinadores y el mismo recluso se preparaba para la evaluación. A comienzo de los años dos mil, se propuso por parte de las Inspecciones de las Asignaturas, tribunales integrados por tres docentes para rendir los exámenes. La inspección designaba a uno de los docentes para que actuara como “docente Asesor”. Este docente concurría periódicamente a los Establecimientos penitenciarios para orientar a los estudiantes internos con respecto a las temáticas que debían abordar, suministraba materiales y proponía actividades. El Tribunal se constituía en su totalidad en el Establecimiento cuando los interesados habían preparado en forma completa la propuesta de los docentes Asesores, realizándose la evaluación final sobre lo trabajado. Los resultados fueron muy positivos en cuanto a los logros de aprendizaje por parte de los internos. Se generó una primera experiencia de trabajo en Establecimientos de Reclusión que fue vista a nivel de Inspección de Educación Secundaria como muy valiosa. Es posible afirmar que el proyecto de E.C.E comienza a desarrollarse como respuesta a la demanda de atención de los internos/as de los establecimientos de reclusión, que aspiran a comenzar y/o culminar sus estudios secundarios.

#### **4.5.1 Normativa y fundamentación del programa E.C.E.**

En el año 2002 se firma el convenio entre la Dirección Nacional de cárceles del ministerio del Interior y el consejo de Educación Secundaria (C.E.S). En 2006 se promulgó la Ley 17.897 (2005) denominada de “Humanización de las Cárceles”, reglamentando la redención por estudio y trabajo. En ella se enfatiza la Libertad anticipada provisional y se aplica por primera vez a los procesados y penados que estaban privados de libertad al 1º de marzo de 2005, siendo el Juez quien concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de libertad. Específicamente el art. 13 destaca procurar apoyos educativos que habilitan la Redención de Pena por Estudio (Bada, 2010). La norma dispuso un régimen excepcional de libertades provisionales y anticipadas en el que quedaban excluidos los autores de delitos graves. Entre 2006 y comienzos del año siguiente obtuvieron la Libertad 849 personas de la que un 40% fue posteriormente reintegrada a la cárcel por reincidencia en el delito o incumplimiento de las obligaciones administrativas fijadas por la misma ley (Garcé y Santos, 2015). Desde la perspectiva de Amorelli (2016), el cometido de la aprobación de la Libertad anticipada por estudio tendría el objetivo de disminuir del hacinamiento de las cárceles.

En el año 2007 se forma la Comisión de Apoyo a la Educación en Cárceles (CAEC), el cual tiene como objetivo principal analizar las políticas y prácticas educativas. La misma está integrada por miembros pertenecientes al Ministerio de Educación y Cultura (MEC); el Departamento de Educación y Extensión Educativa de la Dirección Nacional de Cárceles, Penitenciarias y Centros de Recuperación y el Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados (PNEL) perteneciente al Ministerio del Interior (MI); el Comisionado Parlamentario (CP); la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); y un técnico con experiencia pedagógica en proyectos de Educación

Penitenciaria, designado por el resto de los miembros natos. El propósito de la Comisión es reorientar la oferta educativa en las cárceles, de manera de incidir en una política penitenciaria lógica y coherente con énfasis en la educación e implícitamente en la humanización y en la disminución de la vulnerabilidad (Machin, 2010). Desde el inicio de CAEC se han realizado encuentros con Directores de Liceos y Equipos Docentes en los departamentos que se implementa la propuesta educativa, manifestando los avances realizados por los internos/as en cuanto a sus estudios y también respecto de su nuevo rol de tutor en un Centro de Reclusión (Bada, 2010).

A partir de la instalación del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) en 2011, cada Unidad penitenciaria comenzó a organizar y gestionar un departamento de Educación y Cultura. Para el año 2015, I.N.R toma bajo su órbita al total de las Unidades de Internación para personas privadas de libertad. Esta reglamentación resultó de manera favorable para el acceso a la Educación Secundaria a personas privadas de Libertad en todo el país, logrando una mayor concientización sobre el derecho al mismo (Programa E.C.E en C.E.S). Para Amorelli (2016), algunos de los ejes de esta reforma fueron (1) sustituir el personal policial por civiles (operadores penitenciarios) formados y capacitados en materia carcelaria para actuar dentro de los centros de reclusión, reservando al personal policial para la zona perimetral, (2) mejorar y dignificar las condiciones de habitabilidad junto al aumento de plazas dentro de los centros, (3) fortalecer los programas destinados a la educación, inserción socio- laboral y (4) fortalecer los aspectos en lo relacionado a lo deportivo, recreacional y cultural; creación de criterios de clasificación y diagnóstico con el fin de ajustar las políticas de intervención a cada caso particular.

#### **4.5.2 Programa de Educación en Contextos de Encierro.**

El programa de educación adecuado a personas adultas privadas de libertad está contemplado en varios artículos de la actual Ley de Educación N° 18.437. Por ejemplo el art. 8 (de la diversidad e inclusión educativa) plantea que el Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. El art 33 (de las modalidades de la educación formal), explicita que la educación formal contemplará aquellas particularidades de carácter permanente o temporal, personal o contextual a través de diferentes modalidades, con el propósito de garantizar la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación .art 35 (de la educación formal de personas jóvenes y adultas), la educación formal de jóvenes y adultos tendrá como objetivo asegurar, como mínimo, el cumplimiento de la educación obligatoria en las personas mayores de quince años.

En lo que refiere a Educación Secundaria (C.E.S), los estudiantes privados de libertad serán evaluados en categoría de “Libres” mediante un examen presencial legitimado por un tribunal docente que se constituirá en cualquier momento del año, cuando se considere que el proceso educativo lo requiera. Los Planes de Educación Secundaria son: para Ciclo Básico Plan 93 EE y para Segundo ciclo Plan 94 (E.C.E en Ces).

Desde la perspectiva de Bada (2010), en respuesta a las realidades de vida carcelaria, (traslados, libertades, factores emocionales) que inciden en la permanencia del interno en los cursos produjo un cambio en cuanto a los tiempos de implementación de los cursos quedando la siguiente distribución: Cursos modalidad trimestral para Ciclo Básico y semestral en Bachillerato. Esto ha permitido dinamizar los estudios y resultados dentro de estas poblaciones que crecen en forma acelerada y con ingresos de edades más

jóvenes, por lo que no han perdido sus referencias con los estudios. Desde la perspectiva de Bada, esta modalidad ha redefinido el rol docente y su práctica a la de “Tutor”, sumado a las adaptaciones curriculares que responden a una historia escolar y social del estudiante interno, a las condiciones del Centro Penitenciario, su seguridad, el equipamiento y recursos materiales del mismo.

#### **4.6 El concepto de Enseñanza.**

Desde la perspectiva de Fernstermacher (1989), para que suceda un hecho de enseñanza debe haber al menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee. El primero intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos. Desde su visión existe una dependencia ontológica entre enseñar y aprender, debido a que si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Además, si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar? La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada, al punto que es frecuente confundir la relación ontológica con una relación causal, ya que con frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, lo que tendería a suponer que una es causa de la otra. Sin el concepto de aprendizaje no habría concepto de enseñanza, aunque la dependencia no actúa en sentido inverso ya que alguien puede aprender solo. La transposición didáctica es la acción de transformar el saber académico en saber a enseñar para la propia acción de la enseñanza. Para Gómez Mendoza (2005), el concepto de transposición didáctica tiene su origen en Verret en la década de los setenta, evidenciando la imposibilidad de enseñar un objeto sin una transformación en objeto de enseñanza. La transmisión del saber debe autonomizarse con relación a la producción del saber, iniciando con ello la discusión respecto de la distancia entre la

práctica de enseñanza y la práctica de invención. La transposición implica no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección de contenidos a efecto a privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis del saber enseñado. Para Razquin (2018), el saber enseñando que se da a transmitir descarta los titubeos, los fracasos o tanteos característicos de cualquier proceso de investigación científica y desarrollo de una disciplina o área de conocimiento. Al deshistorizar el saber para ser enseñado, se invisibiliza los lapsos temporales proponiendo una síntesis de lo más significativo, remitiéndose a saberes enmarcados en la transmisión burocratizada del conocimiento en contextos de educación formal. Esta última divide la práctica teórica en diversos campos de conocimiento delimitados, programando, controlando y midiendo las progresiones en la adquisición de conocimiento. En cada una de estas prácticas, se desliga el saber de la persona.

Sobre la distancia epistémica entre el saber y el saber enseñado, Chevallard (2000) desarrolla su concepto de transposición didáctica haciendo alusión al paso del saber sabio al saber enseñado. Para que toda enseñanza de un determinado elemento de saber sea posible, ese saber deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo concebirán apto para ser enseñado. El saber tal como es enseñado, es distinto del saber inicial. Desde su visión, es una ficción la identidad del saber enseñando con el saber sabio. Por esa misma razón el sistema didáctico es un sistema abierto, y su supervivencia supone una compatibilización con el medio. Este le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder. El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno. En el proceso de transposición didáctica, el saber didáctico se constituye como cerrado sobre sí mismo, adoptando autonomía en la conciencia de alejarse de lo que en última instancia funda su legitimidad. Esta clausura de la conciencia didáctica sería un distanciamiento funcional,

produciendo una creatividad de avatares didácticos que produce un saber a los fines del autoconsumo.

En esta misma línea va Litwin (2008), para quien la enseñanza es una práctica que requiere la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. Coinciden Granta, Chada y Barale, (2000), reafirmando que los procesos de enseñanza no se pueden abstraer del contexto social en el que ocurren, de la cual forman parte. La enseñanza es una práctica social, una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas, participando en acciones políticas, administrativas, económicas y culturales que forman parte de la estructura social. En este último punto, existe una conexión con Leymonie (2008), para quien la didáctica es una disciplina a la vez teórica, histórica y política. Es teórica pues recoge y se desarrolla según una concepción determinada de educación, es histórica porque responde a un determinado momento histórico, concreto; y es política porque se encuadra en un proyecto de país, de sociedad. Para Martínez (2004), los docentes basan sus prácticas sobre convicciones personales que llevan implícitas concepciones de enseñanza, de alumnos, de jerarquización de contenidos y resultados, como también valoraciones entorno a proyectos curriculares o de centro.

Estos supuestos implícitos en las prácticas de enseñanza, a menudo inconscientes, son destacados por Apple (2008) quien entiende que si bien las escuelas pueden servir a los intereses de muchos individuos, también son agentes poderosos de la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase en una sociedad estratificada. Desde su visión, la problemática subyace a los acuerdos estructurales predominantes, alienantes, que se organizan y controlan las instituciones dominando la vida cultural, incluyendo prácticas cotidianas como las escuelas, la enseñanza y los currículos que se encuentran

en ellas. En definitiva, la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino más bien en qué valores debo elegir en última instancia. Para Giroux (1998), los puntos de vista dominantes sobre educación y currículum generalmente apoyan principios de aprendizaje que conciben el conocimiento como algo a transmitir y consumir, y a las escuelas como escenarios instruccionales diseñados para dar continuidad a una cultura y un conjunto de habilidades que posibilitan a los estudiantes operar eficazmente. Siguiendo este análisis, el discurso de libertad y de valor cívico está subordinado a una lógica instrumental que enfatiza el dominio y manejo del conocimiento, y la preparación de los estudiantes para el mercado de trabajo. El valor de la escuela se mide en función del grado con que ayuda a diferentes grupos a poder adaptarse a la sociedad, y no en función del grado en que los posibilita para tareas morales o intelectuales. En la misma línea, Horkheimer (2003), plantea que el autoconocimiento del hombre en el presente no consiste en una ciencia exacta de la Naturaleza, sino en la teoría crítica de la sociedad establecida, presidida por el interés de instaurar un estado de cosas racionales.

Para Carr y Kemmis, (1988), es necesario una ocupación profesional de la enseñanza guiada por una comprensión autónoma de los principios educacionales básicos, evitando caer en reducciones de orden instrumental o utilitario. La “escuela crítica” debe tener presente las limitaciones y fuerzas de orden ideológico en las estructuras institucionales. Siguiendo la línea crítica, Fernstermacher (1989) insiste en la diferencia entre “buena” enseñanza y enseñanza de éxito. Desde su perspectiva, la palabra «buena» tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es “buena enseñanza” en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales, en el sentido de si lo que se enseña es racionalmente justificable y digno que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.

#### **4.6.1 La Filosofía y su enseñanza.**

Para Karl Jaspers (1975), la esencia de la Filosofía es la búsqueda de la Verdad y no la posesión de ella: es un ir de camino donde sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta. Esta misma idea es retomada por Lyotard (1989), para quien la Filosofía es siempre un *philein*, un deseo, un amar, un movimiento que va hacia lo que falta. Esta estructura contradictoria de presencia y ausencia, es propia del deseo, ya sea en forma de recuerdo, esperanza o anhelo, y es propia de la Filosofía. Bertrand Russell (2005) cree que la Filosofía aunque incapaz de decirnos con certeza cuál es la verdadera respuesta a las dudas que suscita, es capaz de sugerir diversas posibilidades que amplían nuestros pensamientos y nos liberan de la tiranía de la costumbre, introduciéndonos en la región de la duda liberadora, presentando los objetos familiares en un aspecto no familiar. Para Derrida (1990), la Filosofía debe permanecer libre en todo momento, obedeciendo a la fuerza de la pregunta o del pensamiento. No debe renunciar a su esencia crítica y evaluadora, ni circunscribirse a una clase, curso, o tipo de objeto. Para Derrida, la Filosofía puede ser siempre desbordada, a veces provocada por lo “inenseñable”, renunciando a sí misma, excediendo su propia identidad. Para Deleuze y Guattari (1993), la Filosofía es el arte de formar, inventar y fabricar conceptos. Por ser una creación, es singular, y cuenta con la firma de quien lo crea, su intuición propia, ámbito o plano que alberga el germen de quien lo cultiva. Estos conceptos que están fechados, firmados y bautizados, están sometidos a las exigencias de renovación, de sustitución, de mutación que confieren a la filosofía una historia. Kant (2005) afirma que nadie puede llamarse filósofo, si no puede filosofar. No se aprende a filosofar más que por el ejercicio y el uso se hace de la propia razón. En Filosofía cada persona hace latir su corazón sobre las ruinas de otras, pero nunca llega a volverse

inquebrantable en todas sus partes. Por esta razón no puede aprenderse a fondo la Filosofía porque ella todavía no existe.

Desde la perspectiva de Szifris, (2016), en la tradición socrática la Filosofía es una actividad que se llevará a cabo en compañía de “otros”. Desde esta perspectiva, las personas pueden entablar un debate filosófico sin haber leído o perseguido el estudio de las figuras históricas de la Filosofía. Esta práctica de discusión filosófica brinda al individuo la oportunidad de explorar estas preguntas con otros, desarrollando una comprensión más profunda y más perspicaz de cómo él y los demás piensan. Esta noción de Filosofía vinculada al encuentro con “otros” es también defendida por Khoan, (2008), al plantear que en la Filosofía tiene dentro de su palabra un sentimiento de amistad, de amor, exigiendo una cierta apertura a los “otros” y al mundo. Una sensibilidad que posibilita el encuentro con los demás. Mauricio Langon (2010), destaca que Mato aseguraba que el perfil del "espíritu filosófico uruguayo" es desde su génesis el pensamiento sin clausuras dogmáticas, y con una receptividad para las ideas universales junto a cierta ductilidad para interpretarlas y adaptarlas a nuestra concreta circunstancia. Promover una laicidad para respetar las ideas ajenas y propensión al pluralismo ideológico, desterrando la general y arraigada creencia de que todo el pensamiento filosófico se encuadra en escuelas rígidamente determinadas.

Los problemas que plantea la enseñanza de la Filosofía son múltiples, pues supone lo que entendemos por filosofía, por enseñar y aprender a filosofar. Para Khoan (2008), la enseñanza y el aprendizaje se convierten en un problema filosófico porque cada vez que se habla de enseñanza se menciona la noción de aprendizaje, como algo evidente a esta relación. Desde su perspectiva, no siempre alguien que aprende es porque otro le enseñó, ni tampoco que todas las enseñanzas generan aprendizajes, ¿Quién puede asegurar que un estudiante que aprende, aprende lo que un profesor le enseñó? ¿Cómo negar que un

estudiante pueda aprender contra lo que un profesor pretende enseñarle? Por este motivo para Khoan la enseñanza de la filosofía es ya un problema filosófico. La visualización clara del problema, la explicación clara de su pertinencia y sentido, es el primer paso imprescindible para el desarrollo posterior de una reflexión filosófica. Enseñar filosofía no es transmitir un conjunto de sentencias respecto de una determinada doctrina o autor, sino la comprensión de un problema, y la reconstrucción de los argumentos que han presentados los diferentes autores (Calcagno, et al., 2016).

Desde la perspectiva de Cerletti (2008), la enseñanza de la Filosofía supone el constante ejercicio de revisar el saber filosófico en el contexto de una clase, evitando la repetición de contenidos. Cada circunstancia del filosofar, si es genuina, deberá ser singular por ese motor de no-saber que estimula al filosofar. Quien enseña filosofía debe haberse preguntado, por qué y para qué va a enseñar filosofía a ese grupo al cual se va a dirigir, evaluando las particulares condiciones. Para Bernardo (2009), la reflexión solo cobra sentido si lleva implícita un para quien y un para que, o sea, un destinatario, y un motivo. Ser consecuente de estos aspectos finalistas en los actos filosóficos es un paso necesario para ligar la reflexión al contexto y evitar el aislamiento. Es necesario pensar que finalidad no implica carecer de pensamiento independiente o ser un utilitario, sino considerar una filosofía en diálogo con el resto de los actores sociales. Esta enseñanza perspectiva de la Filosofía enfocada en la revisión y problematización, en vez de enfocarse a los contenidos es también destacada por Obiols (1993), como la forma adecuada para el logro de los objetivos en el campo cognoscitivo, generando pensamiento crítico, apertura a distintos puntos de vista, y hábitos de discusión racional. Para Montenegro y Velazco (2001), la filosofía coopera en la formación y el desarrollo de la capacidad crítica. Para Bertolini (1997), la enseñanza de la filosofía tradicionalmente se ha centrado en la enseñanza de las soluciones a los problemas y en la información que se requiere para evaluar la

precisión de esas soluciones. Se enseñan fundamentalmente las respuestas a las preguntas que suscita la actividad de los filósofos. Trabajar realmente el problematizar filosófico como recurso didáctico, evidencia la relación dialéctica del saber y el no saber, entrando en una lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problematizar quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica. Transmitir la filosofía a modo de enciclopedia estática, es traicionar el sentido de la disciplina. Para Raffin (2000), la actividad de problematización se debe exigir en los cursos de Filosofía. Sea la modalidad que sea, en los cursos de Filosofía no está concebido el ejercicio retórico, sino la problematización de una pregunta y búsqueda de una respuesta argumentada, y fundamentada. Esto impone una experiencia singular, captando el sentido, alcance, tensión, y esfuerzo por resolver el problema. Desde su perspectiva, esta exigencia radical está en el corazón de la enseñanza de la Filosofía. Ahora bien, si bien es cierto que la problematización no es monopolio esencial de la Filosofía, la actividad de problematización es esencial en la medida en que esa enseñanza no se reduzca a una enseñanza de Historia de la filosofía, ni de Historia de las Ideas. Los saberes históricos no son desechados, sino que se los convoca en función de los problemas y preguntas planteados.

Con respecto a evitar una enseñanza basada únicamente en la Historia de la Filosofía, Raffin plantea un problema con respecto al concepto de “trasposición didáctica”. De su análisis, lo que es propio para la ciencia es a menudo impropio para la enseñanza de la filosofía. Un concepto filosófico no es un concepto científico; un problema filosófico no es de la misma naturaleza que un problema científico; el rigor filosófico es trabajo de la ambigüedad y no exclusión de la ambigüedad, siendo distinto al rigor científico. La Filosofía es más una figura de la problematización que una doctrina. No es un saber sabio que uno puede buscar transponer en saber escolar. La didáctica de la filosofía no puede

aislar un saber de un autor para realizar una “transposición didáctica” a la manera de las demás ciencias. Las distinciones conceptuales en Filosofía exigen, para ser comprendidas, ser “refluidificadas” por la captación personal del camino de pensamiento que las lleva y les confiere un sentido. Pensar la enseñanza de la filosofía como problema no consiste en pensar la distancia epistémica entre el saber académico y el saber enseñado, no se trata de una relación de adecuación o correspondencia. En vez de pensar en términos de distancia, hay que pensar en términos de tensión, de problema, recuperando la vivacidad del saber, sus imprevistos y sentidos. Esta problematización del concepto de “transposición didáctica” en la enseñanza de la Filosofía es también defendida por González y Tourn (2010), cuando defienden la no existencia de unanimidad entre los filósofos, con una problematización constante de su propio objeto. Para ellas sólo se podría pensar enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía desde la posibilidad de renovar la discusión. Por su deseo y carencia de saber, existe una tensión constitutiva a la enseñanza de la Filosofía. Una tensión entre el conocimiento histórico acumulado y la Filosofía como propósito y ejercicio de inteligencia. Una tensión entre transmisión y creación, ya que si sólo atendemos al primero sacrificamos el pensar por el saber. La Filosofía tiene una relación dialógica con su propia historia, abriendo un espacio de discusión que solo se puede enseñar en la medida de generar las condiciones para incorporarse de algún modo a la discusión. Para González y Tourn, la Filosofía debe ser pensada como la entendía Ardao, un saber en crisis que reconoce la incertidumbre y da lugar a la novedad. Más que el control de un ejercicio sobre el flujo del saber académico al saber enseñado para garantizar la menor desviación posible, la Filosofía sería enseñable solo a condición de poner en movimiento un saber que se da a pensar, que se abre a la crítica y al cuestionamiento, es decir una Filosofía como crítica radical, como cuestionamiento a fondo y revisión de todo supuesto.

#### **4.6.2 Historia de la enseñanza de la Filosofía en Uruguay.**

Para Mauricio Langon (2010), en el Uruguay es posible hablar de enseñanza media de la Filosofía desde la última época de la colonia. Para Arturo Ardao (1945), la enseñanza de la Filosofía en el Uruguay ha tenido grandes centros sucesivos como el Convento de San Bernardino bajo la Colonia, la Casa de Estudios Generales desde 1833 hasta los Comienzos de la Guerra Grande, y la Universidad desde 1849 en adelante. Desde la visión (Langon, 2010), la producción filosófica en Uruguay ha estado históricamente ligada a la docencia, y muchos de los filósofos uruguayos han sido a la vez profesores, investigadores, periodistas, ocupado cargos públicos de importancia en educación. Ya en 1838 hay registro de exámenes públicos seguidos de polémicas en la prensa respecto de qué Filosofía se debe enseñar y desarrollar en nuestro país: Juan Bautista Alberdi asiste a los exámenes del profesor Ruano y se desata en la prensa una polémica sobre qué filosofía enseñar en nuestro país: ¿Una filosofía revolucionaria, de ruptura con el antiguo régimen para evitar recaídas, o una filosofía de construcción práctica que, hecha la revolución, se consagre a encarar los problemas concretos del trazado de nuestro propio camino?

Como las demás asignaturas del currículo, la "Filosofía" en el Uruguay es supervisada por una Inspección específica, y su enseñanza se estructuró en torno de programas de influencia francesa, de carácter sistemático o temático. Esta enseñanza de la Filosofía enfocada en Escuelas Filosóficas se puede observar en el prólogo de un manual de Filosofía de la década de los años sesenta de Sánchez Rincón.

Hemos puesto algunas breves apreciaciones críticas a las distintas escuelas y un breve vistazo histórico a cada una de ellas, para que el alumno no solo vea el "pro" y el "contra" de los problemas debatidos (algo así como el claro-oscuro de los cuadros de Rembrandt) para que resalten más el uno por el otro, sino también para que vea, como a vuelo de pájaro, el panorama histórico y sintético de la evolución de cada una de las escuelas y sistemas filosóficos (Sánchez Rincón, 1962, p. 5)

En la década del 40, Carbonell (1940) sostenía que el curso de cuarto año de Bachillerato, por ser de iniciación a la Filosofía debía rehuir a toda disciplina exótica y a problemas demasiados especiales, evitando sutilezas metafísicas, exigiendo a los estudiantes solamente tener una idea de qué es la Filosofía y sus principales problemas.

Desde 1952 los profesores de filosofía de Enseñanza Media se forman en el Instituto de Profesores "Artigas", con una carrera en sus inicios de tres años de duración que en la actualidad son cuatro. El currículo incluye materias específicas de Filosofía y la formación en Ciencias de la Educación. La dictadura de los años setenta significó un fuerte golpe a la enseñanza de la filosofía a nivel medio por la proscripción de muchos de sus profesores y la adopción de programas retrógrados e ideologizados. Se excluyeron muchos de sus temas y se anexaron otros no filosóficos. Esto estuvo a cargo de "inspectores" designados de forma autoritaria que intentaron castrar la problematización, el análisis crítico y el debate. Sin embargo, la disciplina no fue retirada del currículo ni reducida en su carga horaria (Langon, 2010) el desarrollo y la profundización de la perspectiva planteada por los programas de 1995, para responder cabalmente a los desafíos de finales del siglo XX, integraron una articulación programática coherente con la máxima Libertad tanto del docente como al estudiante. Esos programas ubicaban la situación en los siguientes términos: debido al avance vertiginoso de las ciencias y la tecnología, se ha producido una fragmentación de los saberes en conocimientos cada vez más especializados, desconectados entre sí e inabarcables. Por este motivo, se exige la reflexión integradora de la filosofía para que los jóvenes puedan ubicarse en su mundo y orientar su acción. Aprender a filosofar, quiere decir advertir que el conocimiento no es un cúmulo de informaciones y datos que se transmiten, sino la permanente construcción, desconstrucción y reconstrucción de ordenaciones y valoraciones de esos datos. Es la construcción de criterios para orientarse entre los saberes más que acumulación de saberes

(Programa de Filosofía, Ces). Desde la visión de Langon (2010), este cambio y renovación de programas, centrados en problemas articulados y abiertos, si bien fue un avance importante, no fue acompañado de medidas lo suficientemente fuertes y sostenidas para actualizar a los docentes. No hubo edición de materiales didácticos auxiliares, ni fue posible cambiar sustancialmente el sistema de evaluación. Para Langon la enseñanza de la Historia de la Filosofía sigue dominando la enseñanza de la filosofía en la mayor parte del mundo. El escepticismo en torno del cambio de modalidad de la enseñanza de la Filosofía en Uruguay es también planteado por Bernardo (2009), para quien aún en Filosofía no se piensa a partir de problemas, ni se tiene en cuenta el contexto local uruguayo como plataforma de reflexión. Desde su perspectiva, se sigue defendiendo una matriz académica justificando la pertinencia de problemáticas filosóficas híper refinadas, y la necesidad de contar con individuos especializados en porciones mínimas de saber filosófico. La no existencia en los programas de la asignatura Filosofía en el Uruguay confirma la ilusión.

En el año 2002 la Asociación Filosófica del Uruguay elabora un documento en el que incluye el potente concepto de “función filosófica”, como un modo específico de articular y reformular la relación entre enseñanza y aprendizaje. La intención estaba en situar al estudiante como centro en un movimiento que constituía la construcción de una subjetividad autónoma, capaz de vincularse libremente con los saberes (viejos y nuevos), para transformarlos y transformarse (Langon, 2010). En el programa oficial de Secundaria, se deja en claro que el fin de la educación no es la transmisión de determinado “corpus” de conocimientos, sino que, a través de la enseñanza de esos saberes, el fin es la formación de determinado tipo de subjetividades humanas. Se busca “aprender a pensar”, aprender a integrar los saberes en un contexto significativo, aprender a asumirlos y rehacerlos críticamente, aprender a inventar y ser capaces de generar nuevos saberes

apropiados a nuestra realidad. En esta tarea, la Filosofía promueve en los alumnos la posibilidad de problematizar y vincular las informaciones recibidas. La reflexión crítica sobre la realidad es condición del logro de una autonomía personal en los juicios, las valoraciones y las acciones (programa de Filosofía, CES)

Actualmente se enseña Filosofía en todas las instituciones educativas públicas y privadas del Uruguay, en los tres últimos años de Enseñanza Secundaria (Bachillerato), Los programas y la inspección específica de la asignatura son comunes para todo el país y la carga horaria es de cuatros horas semanales para primer año, y de tres horas semanales para segundo y tercer año de Bachillerato. En marzo del 2009, los inspectores de Filosofía en ese momento, Anay Acosta y Robert Calabria, habilitan en una circular a los docentes de Filosofía a utilizar en el plan 94 los contenidos de la reformulación 2006 por considerar que están más actualizados (C.E.S).

#### **4.7 Reformulación 2006.**

La Comisión de Reformulación Programática 2005 fue integrada por los dos Inspectores de la Asignatura, profesores de didáctica del instituto de Formación Docente y miembros de ATD (Asamblea técnica docente). El objetivo general para los tres cursos de Filosofía de Educación Media en el vigente plan 2006es lograr desarrollar autonomía intelectual y axiológica, a través del logro de los siguientes objetivos específicos:

- Conmover filosóficamente, instalando la sospecha donde había comodidad. Evidenciar la incertidumbre y complejidad de lo que se creía simple.
- Conocer la diversidad de respuestas relevantes a los principales problemas filosóficos, haciendo ver el sentido que las mismas tuvieron en el momento histórico en que fueron pensadas y su conexión próxima o lejana con el presente modo de vivir, pensando las situaciones vitales de los alumnos.

- Reconocer y discriminar la diversidad de informaciones, conductas, valores, que se dan en los distintos ámbitos de nuestra vida social (familia, institución educativa, medios de comunicación).
- Propiciar el pensamiento interdisciplinario a partir de los conocimientos adquiridos en otras asignaturas, de modo tal que el alumno pueda construir una visión abarcadora y compleja del mundo. Fortalecer el pensamiento crítico, distinguiendo en él dos dimensiones: como técnica, que moviliza especialmente las estructuras de pensamiento lógico del sujeto, dominando competencias como juzgar, establecer criterios., parámetros y principios, todos ellos implícitos en los juicios-el estudiante debe lograr ser auto correctivo para que el pensar pueda ser sensible al contexto, teniendo en cuenta lo relevante y pertinente a la situación en cuestión como pensamiento radical, interrogando, cuestionando, e interpelando las manifestaciones sociales, culturales, científicas; otra orientada a movilizar el pensamiento creativo, de manera que la tarea crítica encuentre su positividad en el descubrimiento y la invención
- Los programas deben desarrollar habilidades dialógicas que hagan del debate, la argumentación y la investigación colectiva el medio para generar la reflexión que surge de escuchar y significar. Poder corregirnos mutuamente y auto corregirnos, implica construir nuestro pensamiento con el de nuestros interlocutores, pensando en comunidad, reconociendo valor de los otros.
- Se deberá promover la lectura y escritura filosófica. En lo que respecta a la primera: profundizar en los significados del texto, recrear el mismo a partir de las preguntas, análisis, establecimiento de relaciones, sintetizando y estableciendo niveles, ya sea denotativo, interpretativo, crítico y “problematizador”. En lo que respecta a la escritura, realización de decisiones

conceptuales, describiendo, narrando, definiendo, clasificando, dividiendo, comparando-contrastando, citando ejemplos y explicando.

En esta reformulación 2006 se destaca que si bien los criterios de construcción de los cursos son abiertos a la libre iniciativa de los docentes, es importante que la planificación se realice de manera global, en función del sentido general de la asignatura y los objetivos propuestos, explicitando los criterios que fundamentan las opciones realizadas. Es necesario recordar que la clase de Filosofía no se puede reducir a la mera transmisión de información, y por ese motivo se valoran las salas y coordinaciones como espacios para la planificación, seguimiento y evaluación conjunta de los cursos. Se destaca como fundamental la coordinación con otras disciplinas, que deberá instrumentarse a distintos niveles considerando la función de la filosofía como reflexión sobre los marcos epistemológicos de las diversas disciplinas.

El ordenamiento de las unidades propuesto es el recomendado aunque no es prescriptivo, y se supone que el profesor cuidará, en la planificación y ejecución que todos los módulos tengan un desarrollo equilibrado. Se estima que estas unidades pueden ser razonablemente resueltas en el tiempo disponible para la totalidad del curso, por lo que cada una podría ser desarrollada en dos meses aproximadamente.

Cada curso de Filosofía posee unidades temáticas, con distintos niveles de problematización, y conceptos fundamentales a trabajar.

Las unidades de primer año Bachillerato son: *La Filosofía como Pensar Problematizador*; *Lo Humano y la Cultura*; *Pensamiento, lenguaje y realidad* y *la Filosofía y nosotros*. Para segundo año de Bachillerato: *Gnoseología*, *Teoría de la Argumentación*, *Epistemología* y *Dimensión Psíquica del Conocer*. En tercer año de Bachillerato: *Metafísica*, *Ética*,

*Filosofía Política, Bioética (orientación Biológica). Derechos humanos (orientación Derecho, Economía), Estética (Artístico -Ingeniería).*

## **Capítulo 5**

### **Trabajo de campo: Datos obtenidos**

En este capítulo se exponen los datos y la codificación realizada a las tres entrevistas a profesores de Filosofía con trayectoria en contextos de encierro. Se transcriben algunas narrativas tomadas de las entrevistas a los efectos de ilustrar el análisis. Junto al fragmento del relato se encuentra su correspondiente codificación o tema. Como ya se mencionó, la identidad de los entrevistados será resguardada por razones de confidencialidad.

## **5.1 Descripción y análisis de las entrevistas a docentes de Filosofía con trayectoria en Contextos de Encierro.**

### **5.1.1 Entrevista 1**

La primera entrevista fue realizada a un profesor que tiene experiencia docente en Filosofía en contextos de encierro y además experiencia como educador<sup>8</sup> en este mismo ámbito entre los años 2003 y 2006. En lo que respecta a la enseñanza de la Filosofía, en el 2011 toma horas como docente, y trabaja hasta el año 2015. En el año 2016 asume el cargo de profesor referente en contextos de encierro hasta el año 2018. En su experiencia con respecto a la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro solamente trabajó dos meses en una Unidad de población femenina, y después sus horas fueron designadas a otra Unidad. Por este motivo la mayor parte de su trabajo fue con población masculina, incluso su cargo como educador fue en unidades masculinas. El único aspecto que destaca de las unidades femeninas sería la condición dolorosa de la mujer en contextos de encierro. A su parecer, este factor termina dificultando la generación de un vínculo que permita un acto educativo digno, *“Lo que si yo puedo decir con las mujeres es que la mujer se defiende más en el vínculo, es como más sufrida la cárcel en la mujer, entonces es más difícil generar un vínculo que después me permita un acto educativo más digno”*. Desde su perspectiva, la dificultad de la prisión femenina está vinculada al rol social de la mujer. Las prisiones femeninas no tienen visitas en abundancia como sucede en las unidades masculinas, siendo los días de visita en las cárceles femeninas días de tristeza. Además existe un señalamiento mayor a la mujer que estuvo presa, y la mirada siempre es más dura. Por estos motivos, el entrevistado cree que las mujeres se tornan más agresivas en contextos de encierro. El entrevistado (E1)<sup>9</sup> relata que el interno es una

---

<sup>8</sup> Con el término “educador” se está haciendo referencia tanto al género masculino y femenino.

<sup>9</sup> Con el término “entrevistado” se está haciendo referencia tanto al género masculino y femenino. A partir de ahora se utilizara la expresión E.1 para hacer referencia al primer entrevistado. Esta forma de abreviación se utilizara en las otras entrevistas.

persona de extrema vulnerabilidad: presenta un nivel cognitivo descendido, conductas infantiles y de manipulación con respecto a los docentes. A su entender, manipular es su forma de sobrevivir en contextos de encierro. Además, destaca la existencia de una clara diferencia entre unidades de máxima y de mínima Seguridad. En el cuadro N° 1 se puede observar un fragmento de la entrevista, y su correspondiente codificación.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E1.1

Relata que el interno es una persona con Vulnerabilidad social.	<p>“la persona que esta presa en realidad esta vulnerada en sus derecho, aprende a manipular, y lo aprende porque es la forma de vivir. Sino manipulo me hundo, entonces a mí me pasa que si bien no son niños, ni son gurisitos los que están presos, el nivel descendido tanto a nivel cognitivo, como a nivel de vinculación social, los coloca en una situación muy vulnerable, y vos ves que son como gurisitos, razonan cosas como gurisitos chicos, no como niños escolares, pero como gurises de 15, 16, 17 años...muchísima infantilización, pero que además está asociada también con la manipulación afectiva con los docentes, te dicen no seas malo conmigo, yo estoy acá, pobre yo, que vengo a tu clase, o ¿ por qué perdí el examen?, ¿ porqué no me conviene presentarme? o aprobame...hay una infantilización bien grande en el vínculo, y que tiene que ver también con que alguien que me quiera, que me cuide de alguna manera, a ver no en vano se presentó hace poco, lo presento Petit un aveascopeus... evidentemente esa gente que no está viviendo bien...hay cárceles más complejas que otras, yo tuve el privilegio de estar en una cárcel que estaba bastante bien”</p>
Reconoce que el interno presenta conductas de manipulación.	
Explica que el interno presenta un bajo nivel cognitivo y conductas infantiles.	
Encuentra que hay unidades penitenciarias más complejas que otras.	

Para E1 al trabajar en contextos de encierro el docente debe enfrentar las sanciones y traslados de los internos, que pueden llegar a incidir en la continuidad de los cursos. A este hecho se suma la convivencia con la violencia disciplinar que presentan las Instituciones Penitenciarias.

El siguiente cuadro N° 2 se expresa de la siguiente manera:

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E1.2

<p>Explica que los traslados y sanciones perjudican la continuidad de los cursos.</p>	<p>“ Por lo general los traslados se dan por algún problema, por lo menos donde yo estaba, entonces ahí se genera un problemita que hay que ver si lo sacan, porque ahí se da otra cosa que hay que negociar para que fulano, que viene de otro lado, que viene sancionado, pueda salir y pueda continuar el estudio de cárcel. A nosotros nos pasaba que se llovía todo el tiempo gente...influyen en las clases porque esa es la regla, y es un garrón...viene dos días antes del examen...yo una vez lo que hice fue llamar al profesor del otro lado... la violencia de los horarios pautados, a qué hora me voy a bañar todo eso no puede formar parte de nuestro pensamiento cuando vas a clase...la cárcel no solo lo priva de la libertad espacial, geográfica, lo priva de sus tiempos, de sus decisiones, y nosotros después queremos que el tipo entienda...me decís a qué hora me levanto, a qué hora me acuesto, me decís cuando me apagas la luz y cuando tengo que dormir, entonces es como imposible”</p>
<p>Relata que las unidades penitenciarias presentan violencia disciplinar con respecto al funcionamiento interno.</p>	<p>“ Por lo general los traslados se dan por algún problema, por lo menos donde yo estaba, entonces ahí se genera un problemita que hay que ver si lo sacan, porque ahí se da otra cosa que hay que negociar para que fulano, que viene de otro lado, que viene sancionado, pueda salir y pueda continuar el estudio de cárcel. A nosotros nos pasaba que se llovía todo el tiempo gente...influyen en las clases porque esa es la regla, y es un garrón...viene dos días antes del examen...yo una vez lo que hice fue llamar al profesor del otro lado... la violencia de los horarios pautados, a qué hora me voy a bañar todo eso no puede formar parte de nuestro pensamiento cuando vas a clase...la cárcel no solo lo priva de la libertad espacial, geográfica, lo priva de sus tiempos, de sus decisiones, y nosotros después queremos que el tipo entienda...me decís a qué hora me levanto, a qué hora me acuesto, me decís cuando me apagas la luz y cuando tengo que dormir, entonces es como imposible”</p>

En el relato, E1 enfatiza la tensión que existe entre el sistema penitenciario y el sistema educativo. A su entender, los operarios penitenciarios no tienen formación en educación, *“tenes operadores y policías, no tenes gente formada en educación, entonces sino hay hojas, por ejemplo las hojas no era prioridad para el alumno”*.

En sus primeros años como docente en contextos de encierro, E1 relata que el objetivo del programa era que el interno encontrara sentido en el estudio. Destaca que había libertad por parte de la coordinación del programa para innovar propuestas didácticas.

Para E1, el programa E.C.E presentó en sus inicios una opción diferente al recluso, es decir, un “trato humano” digno frente a la lógica disciplinar de las instituciones penitenciarias. Se consideraba la propuesta ligada a una función social, que tenía como objetivo presentar una opción a una población que en su mayoría es joven, *“Metete y proba, proba porque estamos entrando acá, estamos tratando de hacer algo, la finalidad era que la gurisada verdaderamente se enganchara, que el estudio era un sentido”*.

Con respecto a los recursos y condiciones de trabajo, E1 cuenta que al comienzo recibían escasos materiales, y en algunas unidades no había un espacio dispuesto para funcionar

como aula, ni tampoco pizarra ni bancos. A su entender, este condicionante se agravó con el crecimiento de la matrícula, que no fue acompañado con mejoras edilicias. En el cuadro N° 3 así lo comenta.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E1.3

<p>Relata que los materiales y recursos para trabajar son escasos.</p>	
<p>Encuentra que el crecimiento de la matrícula no fue acompañado con mejoras de las condiciones de recursos.</p>	<p>“sino teníamos ni acceso al material, si yo no lo compro de mi bolsillo no había...cuando yo arranqué nosotros trabajamos en lo que vendría a ser el salón de visitas...al principio no teníamos pizarrón y escribíamos en los vidrios, dabas clases y el pizarrón era el vidrio con el marcador, en las ventanas... claro, y entonces pones Sócrates, y se ve... las cosas tienen que crecer, yo tengo existo si yo en vez de tener 10 alumnos tengo 400, si yo en tres años tengo 400 alumnos...algo ahí no porque sea así está bien, porque vos seguís haciendo eso en las mismas condiciones...me preocupa un poco cuando todo eso se empezó a descomponer en esto, éramos 40 y ahora son 4000, ¿No es raro?, no formas a la gente, o les exigís cosas que vos no dominas”</p>

En la entrevista, E1 narra que por momentos había que soportar la presión desde la coordinación por el derecho del interno a rendir examen. Destaca que tuvo colegas que se sintieron amenazados por los internos en instancias de exámenes. “hay una presión de arriba pero sin decírtelo, se juega de que todos tienen derecho, y salvan por muchas cosas, yo creo que salvan porque hay colegas que tienen un poco de miedo, yo creo que hay miedo, y si no lo salvo y después me hostiga”. A su parecer, el docente e contextos de encierro está expuesto a este tipo de situaciones incómodas. Además de la presión de los exámenes, está la presión desde coordinación, para innovar en propuestas didácticas con el objetivo de que el interno se mantenga vinculado al programa. A su modo de ver, estos factores han llevado a muchos docentes a desvincularse del programa E.C.E.

Con respecto a la elaboración de cursos, E1 resalta que los docentes tienen “Libertad de cátedra” para elaborar los cursos, seleccionar los temas, y armar planificaciones adecuadas al perfil del estudiante interno, que presenta un nivel cognitivo descendido, exigiendo evaluaciones adecuadas a su capacidad. Siguiendo con este punto, manifiesta

su rechazo al tribunal que se debe armar para el examen final del curso. Cuestiona la idea de que docentes externos al curso, puedan evaluar un proceso que desconocen. Insiste que es necesario cambiar la modalidad de evaluación formal actual, en la cual el estudiante debe comprobar por escrito o de forma oral el conocimiento aprendido. A su entender, hay que evaluar y valorar otras dimensiones como el esfuerzo y proceso de cada estudiante. Destaca que en sus años como docente de Filosofía en contextos de encierro, nunca recibió una pauta o visita de inspección, y reconoce que su concepción de la Filosofía no es tan académica, sino más bien práctica. El siguiente cuadro N° 4 lo muestra de la siguiente forma.

#### CUADRO DE CODIFICACIÓN E1.4

Destaca que el docente tiene Libertad de Cátedra para armar sus Cursos y Planificaciones.	“... nosotros tenemos una libertad en Filosofía que es extraordinaria, que no la tiene prácticamente ningún docente creo yo, nosotros agarramos nuestro programa, y dentro de esos grandes ejes temáticos uno encaja ahí lo que quiere, y si más o menos dominas algún autor que te guste...uno encaja lo que quiere y no tenes ni por qué trabajar el autor entero y trabajas un pedacito, un fragmentito, una cosita, y uno revienta por donde quiere, y eso está buenísimo, ahora, lo que te pasa, lo que a mí me pasó en cárceles es que yo tengo un alumno que tiene un nivel descendido...yo creo que la evaluación es el mismo problema, cuando vos vas a buscar un colega que venga a hacerte la pierna, porque en definitiva te hacer la pierna, y vos tenes que explicarle, mira que yo di esto, mira que no sé qué, porque donde el colega se te ponga muy quisquilloso, con a ver si diste Sartre, y si de Sartre esta todo, estamos fritos, porque lo más probable que hasta el lenguaje que utilice el estudiante sea descendido, sea más a lo bestia, sea y está bien, ¿pero lo pudo pensar?, entonces esta, vamos de a poco a darle cosas (...).ese es un error que tiene nuestra educación en general ¿no? que todo se baja a papel, y sino que pasen por algún coso donde diga que hay que valorarle la oralidad... un documento que diga usted no puede escribir entonces tiene que hacerlo de tal manera, a mí me parece que un aula es un montón de cosas, hasta el tipo que se sienta y te presta atención y te dice no te entiendo nada, para mí eso es meritorio...en realidad el tipo está en la clase, está intentando hacer algo, y yo de verdad quiero que el tipo se lleve en el cerebro Hegel, no me interesa eso, me interesa que haga algo con lo que tiene en la cabeza y con todo lo que alrededor del mundo hay, entonces tiene que ver con una concepción de lo que
Insiste en que las planificaciones se deben adecuar al nivel descendido del interno	
Afirma que es necesario poner en funcionamiento dispositivos de evaluaciones informales. El curso no se puede reducir a una evaluación final.	
Critica a los dispositivos de evaluación formales con tribunales Externos.	

Es consciente de que su concepción de la Filosofía es práctica.	para mí es hacer Filosofía... a nosotros en Montevideo se te hace un poco más sencillo porque te contactas... yo te cubro a vos, vos me cubrís a mí, y más o menos tenemos la idea, de hecho yo me contacto siempre con profes siempre de esa zona, y profesores del interior conocí pocos en realidad, pero es un grave problema, porque claro yo después porque tengo que avalar, pero porque voy a avalar sino saben.
---	--

El subraya que los docentes en contextos de encierro, por razones locativas, experimentan la simultaneidad de cursos. Desde su perspectiva, el “Multigrado” y el “Multiespacio”<sup>10</sup> son frecuentes en los cursos de E.C.E, y un docente que quiera trabajar en este contexto debe estar preparado para dar clases de diversos modos. Cada día que se trabaja en contextos de encierro es diferente, y a esto lo denomina “impronta carcelaria”. En lo que respecta a los contenidos de los cursos, insiste en que deben ser temas o problemas adecuados a la realidad de contextos de encierro. El cuadro N° 5 lo explica del siguiente modo.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E1.5

Explica que la forma de dar clases más habitual es con la modalidad de Multigrado.	“Con el Multiespacio lo que hacíamos era nos separábamos, yo lo sufría menos porque eran poquitos, entonces me iba a una mesa y yo usaba de pizarrón hojas de cuadernola, hojas de escrito, y ahí lo resolvía, con el Multigrado lo que yo hice fue marcar ejes semestrales para trabajar... elegía un tema, claro, yo que sé, ponele este, no sé, la libertad ponele que esta medio trillado en cárceles, y lo trabajaba, y ahí mezclaba tres o cuatro autores... vas con una idea en la cabeza, que vos tenes que saber cómo, más o menos... Hay una particularidad que también tiene cárcel es que cada día que llegas es una sorpresa, porque pongamos por caso que vos estás acostumbrado a dividir los grupos de esa forma, pero justo el día que voy, vos no fuiste, los tengo todos para mí, cada semana tenes que rearmar, tenes que reacomodar, eso es un tema, y se sigue sosteniendo que está buenísimo el trabajo en multigrado, y nosotros no estamos formados para el multigrado, ni para el multiespacio, pero suponte que pudiéramos hacerlo porque el oficio te lo permite, nosotros no tenemos horas para armarlo ”
Insiste en que hay temáticas adecuadas para contexto de Encierro.	
Relata que en Contextos de Encierro existe algo que denomina “Impronta carcelaria”, cada día es diferente. Es necesario adaptarse.	

<sup>10</sup> \_ Con la noción de “Multiespacio” el entrevistado hace referencia a un mismo espacio físico en donde conviven diferentes docentes llevando a cabo propuestas curriculares. Por el horario reducido que disponen algunas unidades penitenciarias para los programas de educación, es frecuente que los docentes deban compartir el aula.

El reclama que se deben acordar algunos criterios respecto del perfil docente que aspire a trabajar en contextos de encierro, y plantea como una condición necesaria el ser egresado, y además tener formación en DDHH, en vínculos de empatía y ética. A su modo de ver, es vital que el docente en contextos de encierro logre establecer un vínculo con el interno, para lograr un hecho educativo digno, *“algunos cursos, mínimos, como algunas cuestiones que tenemos que trabajar como Derechos Humanos, la empatía, y cuestiones éticas”* Este vínculo debe mantener el rol didáctico, ya que existen casos donde los docentes asumen un rol filantrópico, religioso o político con el interno. Insiste que no se debe perder de vista la relación didáctica, y el hecho educativo de enseñar que ello implica. Pero destacando que en los hechos, el perfil docente que trabaja en contextos de encierro es muy heterogéneo.

Con respecto a su concepción de la Filosofía, El reconoce una posición Socrática y con un fuerte sentido práctico del filosofar. Desde su perspectiva, la Filosofía sirve para pensar y cuestionar el mundo. Así lo explicita en el cuadro N° 6.

#### CUADRO DE CODIFICACIÓN E1.6

<p>Insiste en que la Filosofía debe tener un sentido práctico, sirve para pensar el mundo que nos rodea.</p>	<p>“yo quería salir de la filosofía intelectual...me parece que un tipo que está preso, tiene que pensar...la cuestión socrática, romperle un poco los cocos, pincharlo...mira que la filosofía sirve para pensar el mundo no sirve para más nada que eso, es para que no te comas la pastilla, para que no te vendan un buzón, y a vos te vendieron un buzón por eso saliste a robar”</p>
--	--

#### 5.1.2 Entrevista 2

El segundo entrevistado (E2) tiene más de once años trabajando como profesor de Filosofía en contextos de encierro. Ha desempeñado su labor en unidades de mínima y máxima seguridad. Afirma que el móvil principal de estudio en contextos de encierro es

la redención de pena, pero destaca que en unidades de máxima seguridad no tiene sentido discutir este problema, debido a que las penas son muy largas, *“lo que es la filosofía concretamente y el alumno, hay muy buena recepción, el estudiante se involucra, empieza a ir por redención de pena pero después se termina involucrando con la asignatura”*

Desde su experiencia, relata que el nivel de aprobación de los cursos es alto. En su relato E2 destaca que existe un gran número de internos con altos grados de analfabetismo, y afirma que es necesario ir trabajando instancias escritas, antes de la instancia del examen final. Lo relata del siguiente modo en el cuadro N° 1.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E2.1

<p>Reconoce que muchos internos poseen un alto nivel de analfabetismo.</p>	<p>“Vos tenes que acordarte, hay no sé bien los porcentajes, hay un número muy alto de personas que delinquen que no han terminado la escuela, entonces ellos van a acreditar la escuela con un curso de 5 o 6 meses, acreditar toda la escuela. Entonces te encontras con personas semi alfabetizadas que van a ir al liceo, entonces se nota la diferencia, los profesores de idioma español y de otras asignaturas por ejemplo lo remarcan continuamente de que tienen que hacer un proceso de alfabetización...sin lugar a dudas te encontras con esos casos, pero también ves como con el transcurso del curso van mejorando notoriamente, es impresionante uno trabaja en esos aspectos ¿no?, intenta ver la parte escrita, intenta hacer algunas evaluaciones sobre ese tipo.”</p>
<p>Insiste en establecer dispositivos de enseñanza de la escritura previa al examen final. Se debe evitar reducir el curso a la aprobación del examen final.</p>	

E2 afirma que el interno expresa ciertos niveles de ansiedad consecuencia del encierro. Por este motivo, es preciso que el aula genere un espacio diferente a la lógica disciplinar, para poder desarrollar el potencial del interno, *“está bueno que el sujeto se entre a sentir cómodo en el aula y tiende a perder su grado de ansiedad”* El estudio en contextos de encierro debe brindar herramienta para concientizar al interno de volver a reincidir en el delito. E2 asegura que las realidades en contextos de encierro son muy diferentes. En las unidades de mínima seguridad, no hay perímetros, ni guardias, y los internos están proclives a salir en libertad. En cambio, las unidades de máxima seguridad, los conflictos

muchas veces inciden en los cursos, *“te podes encontrar con balazos, balas de gomas, gases lacrimógenos, este, todo está presente... muy complejo y de alto riesgo, osea que vos en tus clases por más que seas estoico te incide, el estado de nervios, incide eso, y vos en cambio en otra cárcel donde no existe nada de eso, vos tenés otras libertades para trabajar”*. A su entender, las unidades de máxima seguridad serian zonas de “alto riesgo”, ya que se presentan incidentes que condicionan el desarrollo normal de los cursos. Es frecuente que por razones de seguridad, haya sectores clausurados, y no se pueda ir a ciertos salones. Sobre este punto, destaca que los docentes deben aceptar el funcionamiento penitenciario por razones de seguridad. Con respecto a los traslados, E2 destaca que es necesario que el docente de contextos de encierro sea flexible, y pueda adaptarse a las circunstancias de no volver a ver un interno, o de estar aceptando población nueva a los cursos de manera constante: *“vos ahí tenés que tener flexibilidad, en segundo lugar no podes entrar en controversia con el alumno privado de libertad, porque el individuo esta como ansioso con redimir, con descontar el tiempo, y ese es el móvil de él”* En lo que respecta a los cursos y las planificaciones, destaca que prácticamente no hay variación entre las unidades.

Con respecto a un protocolo docente para trabajar en contextos de encierro, E2 reconoce necesaria una instrucción previa para el docente novel. En los hechos, son los docentes más antiguos del programa los que aconsejan a los nuevos. Destaca que los consejos varían de acuerdo a la unidad, ya que poseen diferentes niveles de seguridad. A su modo de ver, es necesaria una profesionalización docente para trabajar en contextos de encierro, ya que independiente de la unidad, se trata de una realidad penitenciaria muy distinta a un Liceo. E2 recalca que las unidades de máxima seguridad son espacios de riesgo constante, y el aula es una “zona vulnerable” porque no hay guardia. Desde su análisis, el programa E.C.E ha crecido en estos últimos años, pero Secundaria no ha podido

acompañar con una formación profesional al respecto. Es consciente que debe haber un protocolo de prevención para los docentes, ya que están expuestos a posibles situaciones de riesgo. Frente a este tema, destaca que los operadores suelen decir a los profesores que en caso de conflicto no son agredidos por los presos. Pero señala que debería haber más concientización a los docentes sobre este punto. E2 reconoce que debido al grado de conflictividad de algunas unidades, es frecuente que los docentes terminen pidiendo licencia por estrés, perjudicando el desarrollo de los cursos. A su modo de ver, las unidades de máxima seguridad funcionan con un sistema de vigilancia de Panóptico, ya que son pocos funcionarios para vigilar un número alto de internos. Por esta razón, el interno en las unidades de máxima seguridad pasa encerrado gran parte del tiempo, lo que genera mayor probabilidad de conflicto. Desde su perspectiva, el encierro afecta psicológicamente al interno. Además, por razones de seguridad, en las unidades máxima seguridad hay cierta resistencia de la guardia a los programas de educación. En el siguiente cuadro N°2 lo explica.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E2.

Insiste que es necesaria una profesionalización Docente para trabajar en E.C.E	“Tendría que haber una instancia, no digo cuatro años, pero por lo menos digamos unos meses de concientización, porque ¿qué es lo que pasa?, el docente termina pidiendo licencia, por estrés, por depresión, por distintas cosas, y entonces eso también afecta a la oportunidad de las clases, ¿no? entonces, el docente se estresa por la situación, pasa con los funcionarios policiales también, también se estresan y piden licencia, porque también las condiciones del funcionario son complejas porque funciona el panóptico, entonces es un número reducido de funcionarios policiales para un gran número de presos, entonces los presos conviven en una situación de riesgo entre ellos mismos y de sumo conflicto porque tantas horas encerrados hace que los conflictos aparezcan por un tabaco o por una cucharada de azúcar, y eso deriva siempre en un enfrentamiento con cortes sobre todo en las zonas vulnerables, ¿Cuáles son las zonas vulnerables? las visitas, los patios y las clases....psicológicamente eso trabaja, trabaja el cerebro y la cabeza, de hecho el grado de suicidio es muy alto, el número de suicido es alto, y psicológicamente es jodido ¿no? y está bueno que hayan clases, que hayan
En las Unidades de Máxima Seguridad, el docente, los funcionarios y los internos experimentan altos niveles de estrés.	
Explica que el Panóptico es el Sistema de vigilancia en Las unidades penitenciarias.	
Relata que los unidades de máxima seguridad tienen mayor grado de conflictividad debido al encierro	
Reconoce que el aula en las Unidades de	

Máxima es una zona vulnerable.	actividades extras también ¿no?, pero hay una resistencia por parte de la guardia en andar sacándolos”
Es consciente que en las Unidades de Máxima Seguridad los guardias manifiestan cierta resistencia por razones de seguridad a sacar a los internos a que realicen actividades educativas.	

E2 destaca que el trabajo diario de aula es muy complejo, ya que los traslados o nuevos ingresos son frecuentes a lo largo del curso. Sobre este punto, insiste que el docente en contextos de encierro no puede ser rígido, y debe estar continuamente adecuándose a los nuevos ingresos, a las tensiones de la clase, o cualquier otro problema que se suscite. Este aspecto lo denomina “impronta carcelaria”, que puede ir desde un incidente institucional hasta una situación catártica de un interno en el aula. E2 subraya que cada día de trabajo en contexto de encierro es incierto, porque puede suceder cualquier cosa, *“tenés que ver que vas a un lugar donde desgraciadamente no sabes lo que puede pasar”*. Insiste en la flexibilidad que debe tener un docente, pero reconoce que esto es necesario con mayor frecuencia en las unidades de máxima Seguridad.

En sus clases, E2 enfatiza que trabaja con una modalidad de “Multigrado”, seleccionando un tema o problema, para trabajarlo de manera transversal a los tres cursos de Bachillerato. Destaca el valor de trabajar en simultáneo cursos diferentes, ayudando a mejorar la comprensión de los niveles más bajos. Explica que las razones del trabajo por “Multigrado” se deben a temas de seguridad. Los internos salen a estudiar por sector, y con determinados horarios pautados. Insiste en la necesidad de una flexibilidad didáctica para los docentes que pretendan trabajar en contextos de encierro. A su modo de ver, el docente en contextos de encierro debe trabajar por Multigrado y en “Multiespacio”, sumado a las constantes adecuaciones que debe realizar debido al bajo nivel cognitivo de los internos. Esto queda explicitado en el cuadro N° 3.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E2.3

<p>Relata que la modalidad de trabajo más adecuada es el Multigrado.</p>	<p>“Vos no podes dividir entre Cuarto, Quinto y Sexto, entonces se toma una temática como decíamos por ejemplo el Amor...esta bueno el multigrado cuando vos tratás un tema solo, porque vos ves el nivel del muchacho que está en quinto o en sexto y el que está en cuarto, como que el de cuarto es un principiante y los otros que se van problematizando y van ayudando a la comprensión de los otros...yo voy a un sector y me dicen bueno tenes dos de Cuarto, tres de Quinto, y uno de Sexto, y vas a tenerlos todo el año, salen juntos porque no pueden andar saliendo es decir, salen todos a la vez, se abre la habitación y se tranca por fuera con candando, y el operador se va, y vos te quedas adentro con los muchachos, Cuarto, Quinto y Sexto al mismo tiempo...la necesidad de alguna instrucción anterior a trabajar en esos lugares, ¿no?, Por qué el docente¿Cómo sale del IPA? El docente sale del IPA muy estructurado, bueno tengo Cuarto, y doy esto, esto y esto, tengo Quinto, doy esto, y te encontras con estas realidades multigrado”</p>
<p>Explica que el docente en Educación en Contextos de Encierro debe ser flexible.</p>	<p>“Vos no podes dividir entre Cuarto, Quinto y Sexto, entonces se toma una temática como decíamos por ejemplo el Amor...esta bueno el multigrado cuando vos tratás un tema solo, porque vos ves el nivel del muchacho que está en quinto o en sexto y el que está en cuarto, como que el de cuarto es un principiante y los otros que se van problematizando y van ayudando a la comprensión de los otros...yo voy a un sector y me dicen bueno tenes dos de Cuarto, tres de Quinto, y uno de Sexto, y vas a tenerlos todo el año, salen juntos porque no pueden andar saliendo es decir, salen todos a la vez, se abre la habitación y se tranca por fuera con candando, y el operador se va, y vos te quedas adentro con los muchachos, Cuarto, Quinto y Sexto al mismo tiempo...la necesidad de alguna instrucción anterior a trabajar en esos lugares, ¿no?, Por qué el docente¿Cómo sale del IPA? El docente sale del IPA muy estructurado, bueno tengo Cuarto, y doy esto, esto y esto, tengo Quinto, doy esto, y te encontras con estas realidades multigrado”</p>

Con respecto a las dinámicas de clases, E2 insiste que el “vínculo” con el interno es fundamental. Se trata de un “trato humano” que no está presente en el sistema penitenciario. Con respecto a los recursos y materiales de estudio, E1 señala que son siempre un inconveniente, y es preciso que el docente los suministre, y que esté alerta por si en requisas se extravía. Afirma en reiteradas ocasiones la importancia que el interno tenga contacto con el material de estudio. Resalta que es frecuente encontrarse en un aula de contextos de encierro con alumnos de mucha diferencias de edad, y reconoce que los internos que hace muchos años que no estudian deben complementar con estudio fuera de clase. Además destaca que es vital trabajar la negación en aquellos internos que creen no poder estudiar, y considera tarea del docente motivar para que tengan confianza en sí mismos. Con respecto al trabajo de clase, relata que elabora materiales seleccionando un texto fuente de Filosofía, seguido de una actividad que incluye tanto preguntas de nivel de comprensión, como preguntas de reflexión. Por último, destaca que se suscitan en el aula emergentes que se los puede atender, e incluso aprovechar para hacer ciertas

vinculaciones con autores y temas del curso. A su modo de ver, el docente debe aprovechar los testimonios y situaciones que se sucedan en el aula de contextos de encierro para poder conceptualizarlos y pensarlos filosóficamente. Estos aspectos los explica en los cuadros N° 4 y N°5.

#### CUADRO DE CODIFICACIÓN E2.4

<p>Explica que el aula debe ser un espacio de confianza y comodidad para bajar la ansiedad del Interno.</p>	<p>“yo creo que vuelvo a repetir lo mismo, tiene que ver con la comodidad y la confianza. Empezar a confiar en él mismo, en su capacidad, en su potencial y también digamos que no sea solamente ver el repartido cuando llego a clase, que se habitué también a hacer actividades. Los repartidos míos de Filosofía vos tenés un texto, como hablábamos hoy, de Fromm y después 6 o 7 preguntas, preguntas que son algunas de comprensión lectora y otras preguntas que son de elaboración personal, opinión, que tenés que buscar fundamento, argumentos, ¿no? entonces, vos les pones actividades de esas y le decís, y, hiciste ¿bichaste el texto? esto lo otro, para que no sea solamente llego a clase y nada más, que es lo que pasa muchas veces ¿no?, que solamente es el rato de clase, bueno, tiene que ser un proceso que se tiene que complementar, y vos sabes que tengo buena respuesta, porque profe leí esto, profe escribí esto, me traen los trabajos, y eso está bueno porque el que hace tiempo que no estudia lo que hay que trabajar es la negación, que él no se niegue, que vea que puede, que elabore su potencial, este, motivarlo y darle confianza ¿no?”</p>
<p>Insiste en dispositivos de trabajos con “textos” en clase, que incluyan preguntas de comprensión y de reflexión.</p>	
<p>Encuentra un perfil de interno heterogéneo: Población muy joven o adulta con muchos años desvinculada del estudio. .</p>	
<p>Relata que el docente debe trabajar la negación en algunos internos. Debe motivarlos para que puedan superar sus dificultades.</p>	

#### CUADRO DE CODIFICACIÓN E2.5

<p>Relata que el aula en Contexto de Encierro funciona como una terapia, con un “trato humano”, contrarresta la tensión que genere las unidades Penitenciaria.</p>	<p>“Yo creo que la clase funciona como una terapia, terapia de grupo ¿no?, ya de por sí el encare por el docente, el tema el lenguaje ¿no? ya eso lo traslada a otra dimensión...el trato distinto, más humano, el nivel del lenguaje ¿no? nosotros por lo general tratamos de ir con un cuaderno, con un repartido, intentamos que eso este...en la requisas también muchas veces les rompen los materiales, por lo menos es lo que ellos dicen ¿no?, sabemos que las requisas son bastante violentas ¿no?, yo personalmente siempre estoy preguntándoles fulano ¿tenés los materiales? ¿Porque no los trajiste? ¿pero tenés los materiales? el hecho del contacto con el material me parece indispensable, ocurre que vos vas a un sector y aparecen nuevos, o que son ingresos, o gente que ha sido trasladada, entonces como encaras al otro, ¿no? el otro que viene a otra realidad, ¿no? Ahí entra tu didáctica docente, en esto hay mucho de improvisación... la didáctica es un arte, porque tenés que adecuarte a un montón de cosas que no las tenés</p>
<p>Explica que el aula debe tener un “trato humano digno”, una dimensión distinta al contexto penitenciario.</p>	
<p>El docente debe soportar que los materiales se extravíen en las requisas. Debe intentar reponerlos.</p>	
<p>Insiste que el docente en Contextos de Encierro debe ser flexible y adaptarse.</p>	

	<p>pensadas ¿no? entonces te sale desde adentro más o menos verlo, porque no te podes quedar con la rigidez, pasan muchas cosas en cárcel, a veces ellos vienen tan cargados de problemas que hacen catarsis en la clases, y entonces tampoco le decís bueno cortamos por acá vamos a dar Platón, porque vos tenés que lidiar con ese contenido, digamos, con el motivo de los sujetos y ver la mejor manera de poder canalizarlo en la clase, ¿no? yo utilizo mucho de testimonios de ellos para después llevarlo a los autores que estoy trabajando o a las situaciones...Es todo un tema, ¿no? por eso lo que hablábamos hoy, la flexibilidad ¿no? la flexibilidad en contexto de encierro es la base ¿no?, tener ese nivel de adaptación a circunstancias, a situaciones externas del establecimiento y también cuestiones programáticas ¿no? de programa, entonces, porque no te tomo el examen porque no estuviste conmigo, tenés que ver de dónde vino, que es lo que dio, y adaptarte, yo creo que lo que hablamos hoy, el arte, ¿no?, esa cuestión que hay que tener”</p>
<p>Siente que el docente debe aprovechar los emergentes del aula para poder conceptualizarlos. Los contenidos deben estar adecuados a las situaciones de los Internos.</p>	
<p>El docente debe enfrentar el desafío de adaptarse e improvisar debido a las circunstancias: Impronta carcelaria.</p>	

E2 señala que hay internos que tiene buen nivel, y es inevitable que el docente se pregunte las razones de su encarcelación. Pero alerta que se trata de un planteo que los docentes no pueden hacer, ya que es necesario ver al interno como un agente de conocimiento. Desde su visión, el docente debe reducir su tarea a dar clases de Filosofía, no perdiendo su rol didáctico. Por último, señala que las condiciones de encierro potencian el Filosofar por el “tiempo” que tiene el interno para reflexionar sobre la existencia. Destaca que grandes pensadores pasaron por el sistema carcelario, o instituciones psiquiátricas, que tienen algo de similar. A su modo de ver, la falta de Libertad potencia el filosofar sobre el sentido de la vida. El siguiente cuadro N° 6 lo relata de la siguiente manera.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E2.6

<p>Insiste que el docente debe evitar hacer juicios de valor sobre los delitos del interno.</p>	<p>“pero son dos cosas distintas nosotros en lo judicial no tenemos nada que ver, nosotros no tenemos que evaluar juicios ni nada, hay que dar clases y ver al sujeto como una persona, como un agente de conocimiento, y tenemos que hacer filosofía, de hecho lo que se hace es filosofía porque se elaboran pensamientos propios , se analiza la realidad, se cuestiona el orden establecido,</p>
---	--

<p>Explica que el Contexto de Encierro potencia el filosofar. Hay tiempo para reflexionar sobre el sentido de la existencia. Destaca además que muchos filósofos pasaron por el sistema carcelario</p>	<p>esto es filosofía, y en cárceles, capaz que el contexto de encierro, de privación de libertad potencia...yo creo que tenés tiempo, y el tiempo, el ocio ¿no? el ocio contemplativo es lo que te puede llevar a reflexión sobre tu existencia ¿no?...podes pensar en tu existencia y un sentido...tenemos que recordar una cosa, Sócrates estuvo preso, lo condenaron a beber la cicuta, pena de muerte, bueno Sartre estuvo también bajo la ocupación alemana, Gramsci estuvo 30 años preso, es decir, grandes pensadores pasaron por el sistema carcelario, ¿no? y bueno por instituciones psiquiátricas también ¿no?, en definitiva es algo parecido ¿no?, ojo no tenemos que esperar a estar preso para hacer filosofía, pero como docente vas a dar clase a una cárcel vivencias ese estado, de falta de libertad, ¿no?, este, de lo que es la prisión ¿no?, en cierta forma...yo creo que el ppl<sup>11</sup>, el privado de libertad que va al liceo va con expectativas, y hasta diría que va con emoción”</p>
<p>Relata que el privado de libertad tiene buenas expectativas respecto del estudio.</p>	

### 5.1.3 Entrevista 3

El tercer entrevistado (E3) relata que tuvo sus primeras experiencias de trabajo como profesor de Filosofía en contextos de encierro cuando aún no estaba organizado el programa E.C.E (2002-2003). Señala que fue la Inspección de Filosofía quien le sugirió integrar un grupo de docentes que realizarían la labor de forma honoraria. El objetivo era recorrer unidades penitenciarias, para orientar a los internos que tenían intenciones de preparar exámenes libres. En su relato E3 destaca que estas primeras experiencias no fueron positivas, debido al movimiento y traslados de los internos que perjudicaba el desarrollo de los cursos. A su modo de ver, en el año 2006 se comienza a formalizar el programa, y se empieza a trabajar de una forma más organizada.

E3 destaca que toda su experiencia como docente de Filosofía en contextos de encierro ha sido en unidades de mínima seguridad, y reconoce que existe una diferencia sustancial entre las unidades de población femenina y población masculina. Afirma que en las unidades femeninas, lo afectivo está presente y atraviesa negativamente el aula. A su modo de ver, la reclusión de la mujer es más difícil porque suele tener poco apoyo, y

<sup>11</sup>Por ppl se está haciendo referencia a persona privada de libertad.

por ese motivo se torna más agresiva. Además destaca que algunas internas pueden ir a clases con sus hijos, lo que puede condicionar el hecho educativo. Desde su perspectiva, los hombres son menos agresivos en el trato, pero cuando se desata la violencia las consecuencias pueden ser peores. Resalta que el interno masculino maneja lo afectivo de otra forma, y si tiene un problema, no va a clase, o que si va es para evadir el asunto. Esto lo relata en el cuadro N° 1.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E3.1

<p>Explica que existen diferencias entre población femenina y masculina.</p>	<p>“si hay alguna diferencia entre hombre y mujeres, esto es una cosa interesante,...yo arranqué trabajando con hombres y siempre había como una especie de miedo a ir a trabajar con mujeres y es diferente, en el sentido que la mujer es mucho más transparente en lo que tiene que ver con lo afectivo, es decir, la mujer lleva todo el tiempo lo afectivo a la clase, todo el tiempo, si la alumna viene mal porque tuvo problemas en la celda o problemas en su casa con los hijos, que le comentaron que hubo alguna agresión con su marido, lo trae a la clase, y al rato la clase entera está como en esa cuestión de medio de compenetrarse, entonces es difícil porque tenés que luchar día a día con eso, yo creo que eso te diría es casi que lo más difícil que he visto en el trabajo con mujeres... cuando el hombre está de mal humor, cuando está en un estado de angustia o algo, o no va a la clase o va a la clase para escapar de eso, entonces lo olvida, entonces yo estoy en una clase con ellos como en el Liceo, no hay casi diferencias, sin embargo en el caso de las muchachas es difícil...la cárcel de la mujer es mucho más difícil que la prisión del hombre...la mujer que está presa está muy sola, prácticamente no hay apoyo familiar...eso es unas de las cosas que creo que hace que el trabajo con la mujer en estado de reclusión sea como más duro ¿no?, más duro desde ese lugar, o sea que uno tiene que estar como fuerte para poder llevarte eso...el hijo en el aula también es un elemento complejo para el trabajo porque la mayoría son niños chicos, y digo cuando no los llevan al jardín se quedan ahí, entonces cuando la muchacha va a clase con el niño y bueno la demanda de los bebés, el ruido, este, cuando están enfermos digo, todo eso es parte”</p>
<p>Relata que el trato con la mujer es más duro. La mujer lleva lo afectivo al aula. La mujer tiene poco apoyo familiar.</p>	<p>“si hay alguna diferencia entre hombre y mujeres, esto es una cosa interesante,...yo arranqué trabajando con hombres y siempre había como una especie de miedo a ir a trabajar con mujeres y es diferente, en el sentido que la mujer es mucho más transparente en lo que tiene que ver con lo afectivo, es decir, la mujer lleva todo el tiempo lo afectivo a la clase, todo el tiempo, si la alumna viene mal porque tuvo problemas en la celda o problemas en su casa con los hijos, que le comentaron que hubo alguna agresión con su marido, lo trae a la clase, y al rato la clase entera está como en esa cuestión de medio de compenetrarse, entonces es difícil porque tenés que luchar día a día con eso, yo creo que eso te diría es casi que lo más difícil que he visto en el trabajo con mujeres... cuando el hombre está de mal humor, cuando está en un estado de angustia o algo, o no va a la clase o va a la clase para escapar de eso, entonces lo olvida, entonces yo estoy en una clase con ellos como en el Liceo, no hay casi diferencias, sin embargo en el caso de las muchachas es difícil...la cárcel de la mujer es mucho más difícil que la prisión del hombre...la mujer que está presa está muy sola, prácticamente no hay apoyo familiar...eso es unas de las cosas que creo que hace que el trabajo con la mujer en estado de reclusión sea como más duro ¿no?, más duro desde ese lugar, o sea que uno tiene que estar como fuerte para poder llevarte eso...el hijo en el aula también es un elemento complejo para el trabajo porque la mayoría son niños chicos, y digo cuando no los llevan al jardín se quedan ahí, entonces cuando la muchacha va a clase con el niño y bueno la demanda de los bebés, el ruido, este, cuando están enfermos digo, todo eso es parte”</p>
<p>Afirma que el aula con población femenina puede estar condicionada por la presencia de sus hijos.</p>	<p>“si hay alguna diferencia entre hombre y mujeres, esto es una cosa interesante,...yo arranqué trabajando con hombres y siempre había como una especie de miedo a ir a trabajar con mujeres y es diferente, en el sentido que la mujer es mucho más transparente en lo que tiene que ver con lo afectivo, es decir, la mujer lleva todo el tiempo lo afectivo a la clase, todo el tiempo, si la alumna viene mal porque tuvo problemas en la celda o problemas en su casa con los hijos, que le comentaron que hubo alguna agresión con su marido, lo trae a la clase, y al rato la clase entera está como en esa cuestión de medio de compenetrarse, entonces es difícil porque tenés que luchar día a día con eso, yo creo que eso te diría es casi que lo más difícil que he visto en el trabajo con mujeres... cuando el hombre está de mal humor, cuando está en un estado de angustia o algo, o no va a la clase o va a la clase para escapar de eso, entonces lo olvida, entonces yo estoy en una clase con ellos como en el Liceo, no hay casi diferencias, sin embargo en el caso de las muchachas es difícil...la cárcel de la mujer es mucho más difícil que la prisión del hombre...la mujer que está presa está muy sola, prácticamente no hay apoyo familiar...eso es unas de las cosas que creo que hace que el trabajo con la mujer en estado de reclusión sea como más duro ¿no?, más duro desde ese lugar, o sea que uno tiene que estar como fuerte para poder llevarte eso...el hijo en el aula también es un elemento complejo para el trabajo porque la mayoría son niños chicos, y digo cuando no los llevan al jardín se quedan ahí, entonces cuando la muchacha va a clase con el niño y bueno la demanda de los bebés, el ruido, este, cuando están enfermos digo, todo eso es parte”</p>

E3 destaca las diferencias que existen entre unidades de máxima y mínima Seguridad, y reconoce los impactos psicológicos del encierro en la población interna. Sin embargo, alerta que estar en máxima Seguridad, a veces es por cuestiones de seguridad, y no por razones de peligrosidad del interno. Esto lo destaca en el cuadro N° 2.

## CUADRO DE CODIFICACIÓN E3.2

<p>Relata que la lógica de encierro atenta contra la posibilidad de que el interno logre incorporar hábitos saludables.</p>	<p>“si vos tenés un tipo encerrado todo el día, casi que no lo sacas a ningún otro lugar, adquirir hábitos debe ser una cosa mucho más complicada ... si veo algo similar porque en la cárcel de mujeres hay pisos de máxima y pisos de mínima que en realidad los pisos de máxima seguridad, más que de máxima seguridad porque incluso en cárcel máxima seguridad a veces no quiere decir que el preso sea más peligroso sino que tiene que estar más protegido, es decir que eso es lo que sucede que máxima seguridad lo que le llaman es a las que tienen amparo judicial porque si las agarran las otras las quieren matar o curtir a palo, entonces no va por ahí, lo que sí es claro por esta cuestión, por eso a veces no se pueden vincular y en esos lugares a veces hemos ido nosotros tratándola como grupo distinto a los espacios, y es muy difícil entonces, claro, a la larga pasa, son las que tienen menos patio, las que tienen menos educación, que acceden menos al espacio educativo entonces sí, obviamente como llevan la vida ahí adentro, dijieran ellas haciendo polifon y pastillas”</p>
<p>Encuentra diferencias entre unidades de Mínima y Máxima Seguridad. Destaca que el interno de Máxima no siempre es más violento, sino que pueden existir razones de protección.  </p>	

Con respecto a la profesionalización docente en contextos de encierro, E3 afirma que siempre es bienvenida pero no solo para contextos de encierro, sino para todo el sistema educativo. Destaca que es necesario un apoyo y contención desde otras áreas sociales, no solo para los alumnos, sino además para los docentes *“creo que hay un debe gigantesco para las personas que trabajamos hace tantos años acá, de no tener un apoyo concreto, un apoyo terapéutico, el año pasado estuve pagándome yo un psicólogo para ir a descargar un poco”* Por esta falta de apoyo en el área social, son muchas veces los docentes quienes terminan asumiendo dicha tarea con los internos. Por esta razón, es muy frecuente que los docentes queden afectados psicológicamente por estar expuestos a situaciones complejas.

Con respecto al programa E.C.E, E3insisten que el crecimiento de estos últimos años ha provocado el arribo de muchos docentes por una simple opción laboral, *“cada vez tengo más la sensación eh de que a cárcel llega mucha gente no por verdadera elección”*. A su modo de ver, este grupo de docentes muchas veces son los docentes menos calificados, y terminan perjudicando los cursos por ausencias o licencias médicas por las

condiciones laborales. Afirma que el crecimiento del programa llevó a que el perfil del docente de contexto de encierro se desvirtuara. Con respecto al perfil de interno, y sus posibles complejidades, E3 cuestiona la idea que el interno ingrese al aula directamente de la calle o la vida delictiva. Desde su experiencia, en las unidades penitenciarias existen dispositivos y filtros por los cuales se realiza una selección de los internos para participar en los proyectos educativos. Además destaca que estos mecanismos de selección son más rápidos en las unidades de Femeninas ya que poseen un número más reducido de internos. Resalta que en las unidades femeninas en las que ha trabajado, el objetivo es intentar vincular a la interna de forma inmediata con algún proyecto social.

E3 insiste que sus cursos de Filosofía en contextos de encierro son muy similares a los de la población adulta en los Liceos. Expresa su rechazo a la modalidad “Multigrado” para trabajar en el aula, y considera imprescindible que en los cursos de Filosofía se trabajen contenidos, ya que se está certificando un curso formal. Pero destaca que estos conceptos deben poder ser trabajados y comprendidos desde la realidad del interno. Esto se ve relatado claramente en el cuadro N° 3.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E3.3

<p>Afirma que su trabajo en Educación en Contextos de Encierro es similar al realizado con población adulta en plan nocturno.</p>	<p>“Yo no hago una cosa demasiado diferente a la que hago en el trabajo en el liceo, capaz que si pasa con algunos otros colegas...yo no trabajo en multigrado, nunca trabajé multigrado, siempre estuve en contra...dado como está instaurado todo, teniendo presente lo que fue mi formación en el IPA, yo soy profesor de Filosofía, yo creo que la disciplina en si sólo se puede llevar a la práctica con contenidos, si no hay contenidos, si no hay autores, si no hay conceptos es una charla de boliche que la podemos dar en cualquier lado, sin que le llames filosofía...cuál es la gran diferencia que yo hago en el espacio educativo de cárcel, que se parece más al trabajo con adultos en nocturno, que contemplo mucho más el entorno...la idea es que ellos puedan explicar una</p>
<p>Rechaza a la modalidad didáctica por Multigrado.</p>	

Insiste que en Filosofía son imprescindibles los contenidos.	serie de conceptos, relacionarlos, vincularlos con otros textos, bueno..., con las gurisas estas yo pretendo que les quede una idea general...No importa tanto el llegar a visualizar el concepto en sí mismo, pero sí que lo hayan entendido, que lo puedan explicar con algo del contexto cotidiano...que esa adecuación no pierda el contenido, o sea que el contenido filosófico sea tan importante como la forma, por ahí va un poco la cosa”
Explica que los conceptos filosóficos se deben explicar tomando aspectos de la realidad del interno.	

E3 recuerda una experiencia de trabajo por “Multigrado”, y de forma interdisciplinaria, pero reconoce que las consecuencias a nivel de evaluación no fueron buenas. La comprensión de los alumnos no fue la esperada, y al final se terminó con una evaluación tradicional. E3 relata que en esta experiencia hubo un abandono casi masivo al curso, y los alumnos expresaban que no podían pensar todas asignaturas juntas. Desde su análisis, E3 destaca que los docentes no saben trabajar con la modalidad de “Multigrado”. En lo que refiere al “Multiespacio”, destaca que en los hechos sucede que un docente trabaja y el otro descansa, compartiendo el mismo horario. E3 subraya que el “Multigrado” podría ser pensado para niveles de Ciclo Básico pero no para Bachillerato. Insiste que en Bachillerato se deben profundizar en ciertos contenidos, y el “Multigrado” no lo permite. A su modo de ver, el docente debe dejar presentado al menos un curso básico, con sus temáticas y contenidos correspondientes. Con respecto al estudio, refuta el mito de que en prisión el interno tiene tiempo para reflexionar. Desde su experiencia, existen otras actividades o inconvenientes (drogas) que condicionan el estudio del interno. El interno estudiaba poco, y por ese motivo hay que aprovechar las instancias de aula. En el cuadro N°4 lo relata de la siguiente forma.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E3.4

<p>Encuentra necesario dar un curso mínimo por nivel.</p>	<p>“yo lo que no he logrado nunca es encontrar el fundamento de por qué trabajar en Multigrado más allá de lo locativo, y más allá de porque es lo que tengo acá, y hago lo que puedo hacer, más allá de eso no lo he encontrado, capaz que si me encuentro en la misma situación y no puedo obviarla, bueno terminaría trabajando Multigrado, ¿en qué sentido? si a mí me los van a traer siempre, todos mezclados, todos los días, , bueno sino puedo separar, entonces ahí buscaría alguna alternativa...a mí me los bajan por pisos, pero me bajan de una hora a tal hora esos 2, a la hora siguiente los otros 2, y, es más, cuando viene alguno cruzado le doy una tarea de lo que corresponde a su grado, que es lo que me sucede a mí, por eso te digo, yo entiendo que al tipo le di un curso mínimo de 4°, un curso mínimo de 5°, y un curso mínimo de 6°, lo que he visto con muchos de los que trabajan multigrado cuando he tenido que tomar examen que resulta que el tipo que está dando un curso de 4 año, está tocando temas de Ética que no tiene la más pálida idea, que no lo puede relacionar absolutamente con... y que nada entiende, cuando al año siguiente vamos a tomarle el examen al mismo alumno vuelve a dar lo mismo que ya había dado en Cuarto, como era Multigrado, son como tres cursos en donde repetís el mismo curso, y no sé, yo no veo que eso aporte algo más...todo el fundamento para Multigrado venía desde la escuela con maestros que tenían 7°, 8° y 9°, entonces nos dieron varios cursos, y siempre eran maestros y es completamente distinto la realidad, yo que soy prácticamente maestro también porque me faltaron un par de materias, y que hice las prácticas en la escuela y que trabaje en las escuelas es completamente diferente el chiquilín, es completamente diferente el enfoque, vos sobrevolás los contenidos y está bárbaro poder conectarlos, pero los conectas a un nivel mínimo, pero acá la idea y sobre todo cuando ya es Bachillerato , la idea acá es profundizar un poco más, entonces en esa cuestión del Multigrado me parece que no logras...no podemos perder de vista que somos una asignatura del Bachillerato, y que estamos acreditando, es decir, yo creo que ahí las realidades son bien distintas , yo creo que es bien distinto si vos estás trabajando ciclo básico que la idea es, que las opciones son entre perder al alumno , y que se arrime, que pueda hacer algo, yo estoy de acuerdo que las personas pueden pensar independientemente de que escriban o no, pero creo que cuando ya llegan a Bachillerato el nivel de exigencia tiene que ser un poco más, sobre todo por eso, de los alumnos que tenemos no sabemos cuántos van a seguir estudiando y de hecho cuando ellas certificaron ahí no dice, ahí no dice mira que certificaron pero no van a seguir estudiando”</p>
<p>Afirma que el multigrado no permite profundizar contenidos de Bachillerato.</p>	
<p>Destaca que no se puede bajar el nivel. Se esta Acreditando un curso formal.</p>	

Con respecto a los cursos que son interrumpidos por la lógica disciplinar, plantea que es una constante. Además destaca que es obligación del docente explicitar los criterios de evaluación para evitar inconvenientes en la evaluación final. Reconoce que existen presiones desde la coordinación del programa por el derecho a rendir examen que tienen los internos, “...de entrada les dejo bastante en claro que el curso tiene una determinada cantidad de clases mínimas, que sólo las que lleguen por diferentes motivos a esa determinada cantidad de clases mínimas van a estar habilitadas para dar el examen en el primer semestre, y las que no tendrán que seguir hasta el segundo semestre, y la presión siempre está, el tema es ver que hace uno con esa presión”, Insiste que los cursos

deben dar prioridad al proceso, al trabajo del aula, y no se pueden reducir a una mesa de examen para la reducción de pena.

Con respecto a la evaluación, insiste en que debe ser formal, incluyendo lectura y escritura. A su entender, se está acreditando un curso de Bachillerato por lo cual se deben exigir ciertos contenidos, sumado a ciertas habilidades de lectura y escritura. Con respecto a los contenidos, señala que no hay temáticas exclusivas para contextos de encierro, y aduce que la selección del contenido se refiere más a un dominio o limitación por parte del docente, y no tanto a las condiciones de encierro. Aclara que el recorte de contenidos no se da únicamente en los programas de contextos de encierro, en el liceo también los docentes hacen adecuaciones con respecto al nivel de los estudiantes *“yo creo que eso es lo que sucede más o menos en el liceo, vos podés encontrar gente en el liceo que te diga que entiende que no tiene sentido trabajar Kant porque está muy lejos de los gurises”*. E3 afirma que no encuentra argumentos para afirmar que ciertos contenidos filosóficos sean inútiles para trabajar en contextos de encierro e insiste que hay internos que pretenden continuar sus estudios, a lo cual se debe atender a su formación. Acentúa que sus cursos de Filosofía en contextos de encierro están organizados en base a problemas, evitando así una perspectiva histórica. Pero alerta que para aprobar el curso, el interno deberá apropiarse de nociones conceptuales, propias de la Asignatura. Destaca la importancia de la evaluación formal y rechaza la idea que un curso de Filosofía se reduzca a gestionar proyectos de vida, o empoderar en valores. Insiste que la Filosofía en contextos de encierro acredita un curso formal, que busca que el interno comprenda los conceptos filosóficos desde su propia realidad. Si bien existe la “Libertad de Cátedra” del docente para elaborar sus cursos, no se puede perder los contenidos de cada curso. Esto se explicita en el cuadro N° 5.

### CUADRO DE CODIFICACIÓN E3.5

<p>Reconoce que existe la libertad de cátedra pero entiende que se está acreditando un curso de Filosofía. Es necesario trabajar contenidos.</p>	<p>“Vos estas acreditando un curso de filosofía...yo creo que hay algo fundamental para nosotros y cada vez lo veo más, es que tenemos por suerte una asignatura y una inspección acorde en ese sentido, que tenemos muchísima libertad , pero una libertad real en el sentido de que creo que podes hacer casi que cualquier cosa y llegado el momento si lo podes fundamentar no pasa nada, entonces eso nos da mucho margen, no hay una exigencia muy formal de qué hacer y de qué no hacer contenidos, si bien eso es riesgoso también, porque también puede permitir cualquier cosa, te da ese margen de hacer mucha cosa,, acá podes adecuar de cualquier manera...hay algo que está bueno que ellos plantean muchas veces ¿no?, que muchas veces van a estudiar porque el espacio de clase es un espacio de libertad... entonces en ese sentido si el espacio de clase es un espacio de libertad bueno, hay que darle libertad y la libertad tiene que ver con eso ¿no?, con los conocimientos, con los contenidos, con las herramientas, y no pueden reducirse a sólo al encierro, a la vida de cárcel...dejo a Sartre y trabajo Mafalda, yo que sé, me parecería terrible, no porque Mafalda no pueda ser un puntapié para, pero no nos podemos quedar en eso ...el salto siguiente que era engancharlo con el Filósofo”</p>
<p>Insiste que los temas y contenidos no se pueden reducir a problemas o asuntos referidos a Contextos de Encierro.</p> <p>El espacio de la clase de Filosofía como un espacio de Libertad, de relación con el conocimiento.</p>	
<p>Rechaza la modalidad de taller, en el sentido de la mera Problematicación sin contenido. Se está acreditando un curso, es necesario trabajar conceptos Filosóficos.</p>	

## **Capítulo 6**

### **Codificación de los datos obtenidos**

En una investigación con un diseño metodológico por Teoría Fundamentada, los códigos o temas emergen de los datos proporcionados por la experiencia. Es vital en este diseño metodológico la constante comparación entre los códigos o temas surgidos de la experiencia, para poder así encontrar explícitas significaciones y posibles jerarquías en los mismos.

## 6.1 Categorías surgidas de las entrevistas.

La teoría fundamentada plantea un método comparativo constante que permite codificar y analizar los datos de manera simultánea, posibilitando la creación de categorías. Esta fundamentación de los conceptos en los datos de la experiencia, demanda creatividad en el investigador para encontrar y denominar categorías, integrando de manera realista el conjunto de datos brutos. Por esa razón, el análisis en la Teoría Fundamentada no es lineal, ya que comienza directamente recolectando datos sin categorías previas, que luego a partir de su comparación irán generando categorías de análisis. Lo singular se encuentra en que cada dato puede moldear datos previos, en el sentido que genera un nuevo “código” permitiendo analizar los datos anteriores desde otro enfoque. La contrastación de las categorías y datos, permite afinar definiciones y propiedades en las categorías, que luego permitirán construir una teoría o modelo.

A continuación se presenta la codificación de los datos obtenidos en las tres entrevistas. En el cuadro N° 1 se puede observar como emerge la categoría que refiere al perfil del interno. En esta categoría se destaca la vulnerabilidad social que presenta el sujeto en contextos de encierro, su bajo nivel cognitivo, y la gran diferencia que existe entre la población masculina y femenina en contextos de encierro.

**CUADRO 1. PERFIL DE INTERNO**

<b>Relatos docentes</b>	<b>Tema</b>	<b>Código</b>
E1: “la persona que está presa en realidad, la persona que está vulnerada en sus derechos, aprende a manipular, y lo aprende porque es la forma de vivir.	<b>Relata que el interno es una Persona con Vulnerabilidad social.</b> <b>Reconoce que el interno presenta Conductas de manipulación.</b> <b>Explica que el interno presenta un bajo nivel cognitivo y conductas infantiles.</b>	<b>Perfil de interno</b>
E2: “Vos tenés que acordarte, hay no sé bien los porcentajes, hay un número muy alto de personas que delinquen que no han terminado la escuela, entonces ellos van a	<b>Reconoce que muchos internos poseen un alto nivel de analfabetismo.</b>	

<p>acreditar la escuela con un curso de 5 o 6 meses, acreditar toda la escuela. Entonces te encontrás con personas semi alfabetizadas que van a ir al liceo, entonces se nota la diferencia, se nota la diferencia.</p>	<p><b>Encuentra un perfil de interno heterogéneo: población joven, o adulta con muchos años desvinculada del estudio.</b></p> <p><b>Relata que el privado de libertad tiene buenas expectativas respecto del estudio.</b></p>	
<p>E3: si hay alguna diferencia entre hombre y mujeres, esto es una cosa interesante, yo arranque trabajando con hombres y siempre había como una especie de miedo a ir a trabajar con mujeres ...y es diferente en el sentido que la mujer es mucho más transparente en lo que tiene que ver con lo afectivo, es decir, la mujer lleva todo el tiempo lo afectivo a la clase,</p>	<p><b>Explica que existen diferencias entre población femenina y masculina.</b></p> <p><b>Relata que el trato con la mujer es más duro. La mujer lleva lo afectivo al aula. La mujer tiene poco apoyo familiar.</b></p> <p><b>Afirma que el aula con población femenina puede estar condicionada por la presencia de sus hijos.</b></p>	

En el cuadro N°2, emerge de los relatos la categoría referida a las características de la lógica de las instituciones penitenciarias. La misma incluye los aspectos disciplinares y conflictivos de las unidades carcelarias. Incluso esta categoría se podría llegar a dividir en dos sub categorías: Unidades de máxima seguridad y mínima seguridad.

## CUADRO 2. UNIDADES PENITENCIARIAS

Relatos docentes	Tema	Código
<p>E1: "más la violencia de los horarios pautados, me van a decir a qué hora me voy a bañar, me van a decir, todo eso no puede formar parte de nuestro pensamiento cuando vas a clase...la cárcel no sólo lo priva de la libertad espacial, geográfica, lo priva de sus tiempos, de sus decisiones, y nosotros después queremos que el tipo entienda...me decís la que hora me levanto, a qué hora me acuesto, me decís cuando me apagas la luz y cuando tengo que dormir, entonces es como imposible... hay cárceles más complejas que otras, yo tuve el privilegio de estar en una cárcel que estaba bastante bien"</p>	<p><b>Relata que las unidades penitenciarias presentan violencia disciplinar con respecto del funcionamiento interno.</b></p> <p><b>Encuentra que hay unidades penitenciarias más complejas que otras.</b></p> <p><b>Explica que los traslados y sanciones perjudican la continuidad de los cursos.</b></p>	<p><b>Unidades Penitenciarias</b></p>
<p>E2: el docente se estresa por la situación, pasa con los funcionarios policiales también, también se estresan y piden licencia, porque también las condiciones del funcionario son complejas porque funciona el panóptico, entonces es un número reducido de funcionarios</p>	<p><b>Explica que el Panóptico es el Sistema de vigilancia en Las Unidades penitenciarias.</b></p> <p><b>En las Unidades de Máxima Seguridad, el docente, los funcionarios y los internos</b></p>	

<p>policiales para un gran número de presos, entonces los presos conviven en una situación de riesgo entre ellos mismos y de sumo conflicto porque tantas horas encerrados hacen que los conflictos aparezcan por un tabaco o por una cucharada de azúcar, y eso deriva siempre en un enfrentamiento con cortes sobre todo en las zonas vulnerables ”</p>	<p><b>experimentan altos niveles de estrés.</b></p> <p><b>Relata que los Unidades de Máxima seguridad tienen mayor grado de conflictividad debido al encierro</b></p> <p><b>Reconoce que el aula en las Unidades de Máxima es una zona vulnerable.</b></p> <p><b>Es consciente de que en las Unidades de Máxima Seguridad los guardias manifiestan cierta resistencia por razones de seguridad a sacar a los internos a que realicen actividades educativas.</b></p>	
<p>E3“si vos tenés un tipo encerrado todo el día, casi que no lo sacas a ningún otro lugar, adquirir hábitos debe ser una cosa mucho más complicada”</p>	<p><b>Relata que la lógica de encierro atenta contra la posibilidad de que el interno logre incorporar hábitos saludables.</b></p> <p><b>Encuentra diferencias entre unidades de Mínima y Máxima Seguridad. Destaca que el interno de Máxima no siempre es más violento, sino que pueden existir razones de protección.  </b></p>	

En el cuadro N° 3, se destaca la categoría referida a las particularidades del programa E.C.E. Esta categoría incluye tanto aspectos normativos del programa, como las condiciones en las que fue implementado.

### CUADRO 3. PROGRAMA E.C.E

<b>Relatos docentes</b>	<b>Tema</b>	<b>Código</b>
<p>E1: “sino teníamos ni acceso al material, si yo no lo compro de mi bolsillo no había...cuando yo arranqué nosotros trabajamos en lo que vendría a ser el salón de visitas...al principio no teníamos pizarrón y escribíamos en los vidrios, dabas clases y el pizarrón era el vidrio con el marcador, en las ventanas... claro, y entonces pones Sócrates, y se ve... las cosas tienen que crecer, yo tengo existo si yo en vez de tener 10 alumnos tengo 400, algo ahí no porque sea así está bien, porque vos seguís haciendo eso en las mismas condiciones...me preocupa un poco cuando, todo eso se empezó a descomponer en esto, éramos 40 y ahora son 4000, ¿No es raro?, no formas a la gente, o les exigís cosas que vos no dominas”</p>	<p><b>Encuentra que el crecimiento de la matrícula no fue acompañado con mejoras de las condiciones y de los recursos.</b></p> <p><b>Relata que los materiales y recursos para trabajar son escasos.</b></p> <p><b>Ha observado a colegas docentes experimentar situaciones de miedo y presión frente a internos en instancias de exámenes.</b></p> <p><b>Critica a los dispositivos de evaluación formales con tribunales Externos. Afirma que es necesario poner en funcionamiento dispositivos de evaluaciones informales. El curso</b></p>	<p><b>Programa E.C.E</b></p>

	<p>no se puede reducir a una evaluación final.</p> <p>Relata que en Contextos de Encierro existe algo que denomina “Impronta carcelaria”, cada día es diferente. Es necesario adaptarse.</p>	
<p>E2: “Tendría que haber una instancia, no digo cuatro años, pero por lo menos digamos unos meses de concientización, porque que es lo que pasa en la realidad, el docente termina pidiendo licencia”</p>	<p><b>Insiste que es necesaria una profesionalización Docente para trabajar en E.C.E.</b></p> <p><b>Explica que el docente en Educación en Contextos de Encierro debe ser flexible y saber adaptarse: Impronta carcelaria.</b></p> <p><b>Relata que el aula en Contexto de Encierro funciona como una terapia, con un “trato humano”, contrarresta la tensión que genera las unidades Penitenciaria.</b></p> <p><b>Insiste que el docente debe evitar hacer juicios de valor sobre los delitos del interno.</b></p>	
<p>E3: “tengo cada vez tengo más la sensación eh de que a cárcel llega mucha gente no por verdadera elección”.</p>	<p><b>Heterogeneidad del cuerpo docente en E.C.E.</b></p>	

En el cuadro N° 4, se destaca la categoría referida a los dispositivos didácticos que han desarrollado los profesores de Filosofía para poder implementar sus prácticas de enseñanza en contextos de encierro.

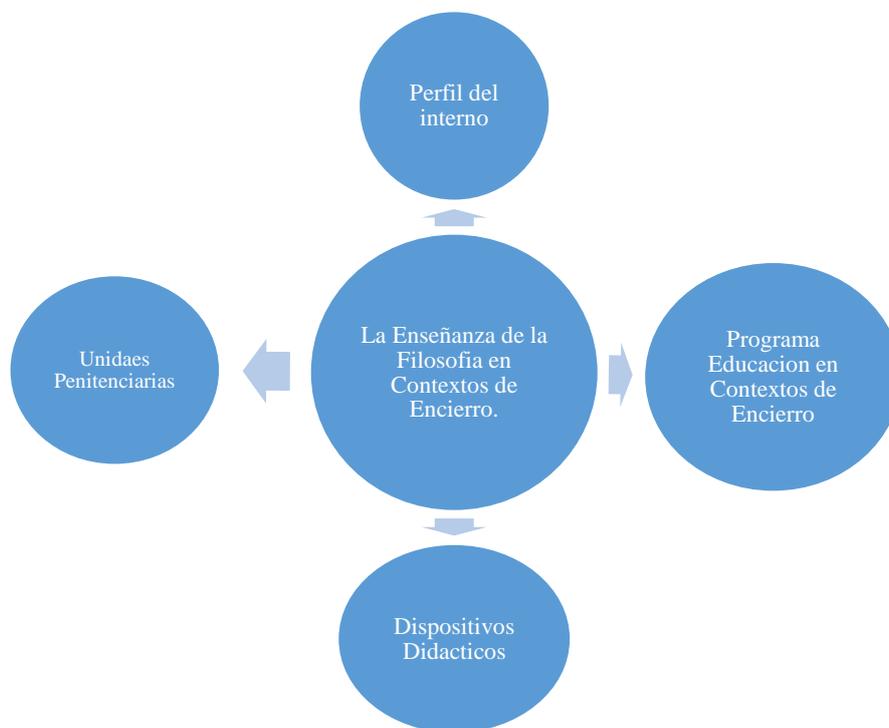
## CUADRO 4. DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS

Relatos docentes	Tema	Código
<p>E1: nosotros tenemos una libertad en Filosofía que es extraordinaria, que no la tiene prácticamente ningún docente creo yo, nosotros agarramos nuestro programa, y dentro de esos grandes ejes temáticos uno encaja ahí lo que quiere, y si más o menos dominas algún autor que te guste...uno encaja lo que quiere y no tenés ni porque trabajar el autor entero y trabajas un pedacito, un fragmentito, una cosita, y uno revienta por donde quiere, y eso está buenísimo, ahora lo que te pasa, lo que a mí me paso en cárceles, es que yo tengo un alumno que tiene un nivel descendido”</p>	<p><b>Insiste que las planificaciones se deben adecuar al nivel descendido del interno</b></p> <p><b>Destaca que el docente tiene Libertad de Cátedra de los para armar sus Cursos y Planificaciones.</b></p> <p><b>Es consciente de que su concepción de la Filosofía es práctica. Sirve para pensar el mundo.</b></p> <p><b>Explica que la forma de dar clases más habitual es con la modalidad de Multigrado.</b></p> <p><b>Insiste en que hay temáticas filosóficas más adecuadas para contexto de Encierro.</b></p>	<h3 style="margin: 0;">Dispositivos Didácticos</h3>
<p>E2: Vos no podés dividir entre Cuarto, Quinto y Sexto, entonces se toma una temática como decíamos por ejemplo el Amor...esta bueno el Multigrado cuando vos tratás un tema ólo, porque vos ves el nivel del muchacho que está en quinto o en sexto y el que está en cuarto, como que el de cuarto es un principiante y los otros que se van problematizando y van ayudando a la comprensión de los otros...yo voy a un sector... y me dicen bueno tenés dos de Cuarto, tres de Quinto, y uno de Sexto, y vas a tenerlos todo el año, salen juntos porque no pueden andar saliendo es decir, salen todos a la vez, se abre la habitación y se tranca por fuera con candando, y el operador se va, y vos te quedas adentro con los muchachos, Cuarto, Quinto y Sexto al mismo tiempo</p>	<p><b>Relata que la modalidad didáctica más adecuada es el Multigrado.</b></p> <p><b>Insiste en establecer dispositivos de enseñanza de escritura previa al examen final por el bajo nivel cognitivo de los internos. Se debe evitar reducir el curso a la aprobación del examen final.</b></p> <p><b>Relata que la modalidad de trabajo más adecuada es el Multigrado.</b></p> <p><b>Explica que el aula debe ser un espacio de confianza y comodidad para bajar la ansiedad del Interno.</b></p> <p><b>Insiste en dispositivos de trabajos con “textos” en clase, que incluyan preguntas de comprensión y de reflexión.</b></p> <p><b>Relata que el docente debe trabajar la negación en algunos internos. Debe motivarlos para que puedan superar sus dificultades.</b></p> <p><b>El docente debe soportar que los materiales se extravíen en las requisas. Debe intentar reponerlos.</b></p> <p><b>Siente que el docente debe aprovechar los emergentes del aula para poder conceptualizarlos.</b></p>	

	<p>Los contenidos deben estar adecuados a las situaciones de los Internos.</p> <p>Explica que el Contexto de Encierro potencia el filosofar. Hay tiempo para reflexionar sobre el sentido de la existencia. Destaca además que muchos filósofos pasaron por el sistema carcelario</p>	
<p>E3: “Yo no hago una cosa demasiado diferente a la que hago en el trabajo en el Liceo, capaz que sí pasa con algunos otros colegas, yo no trabajo en Multigrado, nunca trabajé Multigrado, siempre estuve en contra... dado como está instaurado todo, teniendo presente lo que fue mi formación en el IPA, yo soy profesor de Filosofía, yo creo que la disciplina en sí solo se puede llevar a la práctica con contenidos, si no hay contenidos, si no hay autores, si no hay conceptos es una charla de boliche que la podemos dar en cualquier lado, este sin que le llames filosofía</p>	<p><b>Rechaza la modalidad Multigrado. Afirma que el multigrado no permite profundizar contenidos de Bachillerato. Encuentra necesario dar un curso mínimo por nivel. Insiste que en Filosofía son imprescindibles los contenidos.</b></p> <p><b>Afirma que su trabajo didáctico en Educación en Contextos de Encierro es similar al realizado con población adulta en plan nocturno.</b></p> <p><b>Explica que los conceptos filosóficos se deben explicar tomando aspectos de la realidad del interno.</b></p> <p><b>Reconoce que existe la libertad de cátedra pero se está acreditando un curso de Filosofía. Es necesario trabajar contenidos.</b></p> <p><b>Insiste que los temas y contenidos no se pueden reducir a problemas o asuntos referidos a Contextos de Encierro.</b></p> <p><b>El espacio de la clase de Filosofía como un espacio de Libertad, de relación con el conocimiento.</b></p> <p><b>Rechaza la modalidad taller, en el sentido de la mera Problematización sin contenido. Se está acreditando un curso formal de Bachillerato, es necesario trabajar conceptos Filosóficos.</b></p>	

Como consecuencia de la codificación emergen ciertas categorías a valorar para llevar a cabo prácticas de enseñanza de Filosofía en contexto de encierro en el Uruguay. La primera categoría destacada es el perfil del interno, el cual difiere mucho del estudiante tradicional. La segunda categoría sería la lógica o funcionamiento de las Unidades Penitenciarias donde se desarrolla el hecho educativo. La tercera categoría indica la

normativa y reglamentación específica del programa E.C.E. Por último, la categoría que refiere a los dispositivos didácticos específicos para llevar a cabo prácticas de enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro. El siguiente esquema representa las categorías surgidos de los relatos:



Hay que destacar que la instancia de codificación de los datos en la Teoría Fundamentada posee algunas variantes. Como se indicó en el Capítulo 3, Glaser critica el enfoque de Strauss y Corbin (1998) por ser muy sistemático ya que proponen las clases de categorías central, causal, intervinientes y contextual. A su modo de ver, se termina produciendo un “armazón” que verifica una teoría en vez de construirla (Glaser citado en Sampieri, 2014). El presente trabajo de investigación opta por la postura clásica de Glaser, y por ese motivo solo se remitirá a la identificación de las categorías implicadas en las prácticas de enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro, y no se establecerá ninguna jerarquización o relación causal entre ellas.

## 6.2 Diferencias y similitudes de las categorías emergidas de las entrevistas.

Como se mencionó anteriormente, la teoría Fundamentada es un diseño metodológico comparativo con el cual el investigador compara datos con datos, datos con categorías, y categorías con categorías, buscando de esa forma encontrar convergencias y divergencias. Cada una de estas categorías presenta distintas significaciones en cada uno de los entrevistados, pero todas son consideradas de alguna u otra forma al momento de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro.

**CUADRO 5. DIMENSIONES: DIFERENCIAS Y SIMILITUDES**

	<b>Entrevista 1</b>	<b>Entrevista 2</b>	<b>Entrevista 3</b>
<b>Perfil del interno.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Vulnerable socialmente</li> <li>-Bajo nivel cognitivo</li> <li>-Población joven</li> <li>-Presenta conductas infantiles y de manipulación.</li> <li>-Diferencias entre población Masculina y Femenina.</li> <li>-El interno presenta hábitos de consumo de drogas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El interno presenta altos niveles de ansiedad por el encierro.</li> <li>-Muchos internos presentan grados altos de analfabetismo.</li> <li>-Perfil heterogéneo del interno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferencias entre la población Masculina y Femenina. La mujer lleva lo afectivo al aula.</li> <li>-El interno presenta hábitos de consumo de drogas.</li> <li>-Perfil heterogéneo del interno.</li> </ul>
<b>Unidades Penitenciarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferencias entre unidades de Mínima y Máxima seguridad.</li> <li>-La lógica penitenciaria manifiesta una violencia disciplinar.</li> <li>-Los traslados y sanciones afectan los cursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Diferencias entre unidades de Máxima y Mínima seguridad.</li> <li>-Las unidades de máxima seguridad son zonas de conflictividad.</li> <li>- El Panóptico como sistema de vigilancia, generando mayor nivel de ansiedad en el interno.</li> <li>-Las unidades penitenciarias son lugares con mucho ruido.</li> <li>-La lógica de encierro es contraproducente para lograr hábitos de estudio.</li> <li>-En la unidad de mínima seguridad el interno tiene más hábito de estudio y trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diferencias entre unidades de Máxima y Mínima seguridad.</li> <li>-La lógica de encierro es contraproducente para lograr hábitos de estudio.</li> <li>-En la unidad de mínima seguridad el interno tiene más hábito de estudio y trabajo.</li> <li>-Las unidades penitenciarias son lugares con mucho ruido.</li> </ul>
<b>Programa E.C.E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escasos recursos y materiales para trabajar.</li> <li>-Existe presión desde la coordinación del programa con respecto al derecho del interno a rendir examen.</li> <li>-Un incremento de la matrícula en el programa sin mejoras edilicias.</li> <li>-El perfil del docente de E.C.E es heterogéneo.</li> <li>-Los traslados y sanciones afectan los cursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No se acompañó el crecimiento del programa con una profesionalización docente. .</li> <li>-Por razones de seguridad, el docente debe aceptar el funcionamiento penitenciario.</li> <li>-Falta concientización o un protocolo para los docentes ingresan a trabajar a E.C.E.</li> <li>-El docente en E.C.E debe evitar el conflicto o problema administrativo. No debe subir más tensión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presión desde la coordinación por la redención de pena.</li> <li>-Es necesario acatar el protocolo de seguridad para trabajar en Contextos de Encierro.</li> <li>-Por razones de seguridad, se debe aceptar el funcionamiento penitenciario.</li> <li>-El programa creció la matrícula, y el perfil docente se desvirtuó.</li> </ul>

		-Los traslados y sanciones afectan los cursos. -Situación de estrés en los docentes.	-Los traslados y sanciones afectan los cursos. -Situación de estrés en los docentes
<b>Dispositivos</b>  <b>Didácticos</b>	-Encuentra necesario lograr un vínculo con el interno. -El docente debe suministrar los materiales de estudio. -La modalidad de trabajo en el aula es por "Multigrado". -El docente debe ser adaptarse y ser flexible. -Un aprendizaje basado en problemas, y se debe promover que los aprendizajes sean significativos para el interno. -El docente posee Libertad de cátedra para elaborar cursos y planificaciones -Necesidad de cursos y evaluaciones informales adecuadas al perfil del interno. -Hay temas o contenidos más relevantes en este contexto. -Critica las evaluaciones por tribunal con agentes externos al proceso. -Es necesario valorar el proceso de aula. El curso no se reduzca a examen final. -Una concepción práctica de la Filosofía.	-Lograr un vínculo con el interno diferente al trato disciplinar penitenciario. -El docente debe motivar al interno. -El docente debe suministrar los materiales de estudio. -El docente debe ser flexible y adaptarse. -La modalidad de trabajo en "Multigrado". -Un aprendizaje basado en problemas, y se debe promover que los aprendizajes sean significativos para el interno. -El docente posee Libertad de cátedra para elaborar cursos y planificaciones. -Hay temas o contenidos más relevantes en este contexto. -La evaluación debe ser formales. - Se debe incentivar el trabajo de aula, el proceso, y que el curso no se reduzca al examen final para redimir pena. -Evitar ciertos temas sensibles, que se deben evitar unidades. -Las condiciones de privación de libertad potenciar la reflexión filosófica.	-Se deben explicitar los criterios de evaluación al interno. -No hay temáticas exclusivas de Contextos de Encierro. -Rechaza a la modalidad didáctica de Multigrado. -Un aprendizaje basado en problemas, y se debe promover que los aprendizajes sean significativos para el interno. -Es consciente de la Libertad de cátedra, pero se está certificando un curso formal. - Las evaluaciones deben ser formales. - Se debe incentivar el trabajo de aula, el proceso, y que el curso no se reduzca al examen final para redimir pena. -El aula de Filosofía como un espacio de libertad con el conocimiento.

### 6.3 Método de validación de los datos obtenidos.

Es necesario realizar una fundamentación epistémica de las categorías emergidas de los datos obtenidos de las prácticas de enseñanza de profesores de Filosofía en contextos de encierro, para reflexionar acerca de su justificación y valoración. El objetivo se concentra en discutir sobre la posibilidad de una didáctica de la Filosofía emergida de las propias prácticas de enseñanza en contexto de encierro. A continuación se hará un repaso teórico acerca del valor de las prácticas de enseñanza en la construcción de conocimiento didáctico. Desde la perspectiva de Gómez Mendoza (2005) existen saberes relacionados

con prácticas sociales que no necesariamente son elaborados por la comunidad científica. En esta misma línea, Razquin (2018) insiste en la posibilidad de una praxis social que se dinamiza en un proceso inverso al tradicional, surgiendo de la praxis social a la teorización académica, e incluso independientes a este último, al punto que puede resultar en la horizontalidad de praxis social a praxis social, no generando nunca un saber académico. Para Stenhouse (1991), cada escuela ha de tener su propio sistema de aprendizaje, generando docentes con pericia propia para la resolución de problemas. Por este motivo, los profesores deben concebir la enseñanza como un arte, y aceptar su propio desarrollo como clave para el experimento en clase. Se trata de un perfeccionamiento de la escolaridad de manera experimental, no dogmática y en continua negociación con los estudiantes. El arte de la enseñanza y del aprendizaje es el currículum que consiste en una propuesta que expresa claramente un conjunto de contenidos y métodos, más una sugerencia de lo que puede resultar valioso, y posible de enseñar y aprender. Por esta razón, el currículum debe cambiar de acuerdo a las variables contextuales. Ahora bien, el propio Stenhouse reconoce que esta propuesta no es sencilla de implementar ya que todos los cambios importantes amenazan la distribución de poder al crear nuevas estructuras administrativas, permitiendo que voces diferentes empiecen a ejercer poder e influencia. Estos cambios en la distribución de poder dan lugar a invariables resistencias. Elliot (2005), en esta misma lógica afirma que la teoría curricular es que permiten lograr cambios sociales en un determinado conjunto de circunstancias, se aprenden entre profesores, y no de una formación profesional en centros superiores. No se trata de aplicar una teoría educativa aprendida en el mundo académico, sino de producciones teóricas derivadas de la práctica curricular. Las buenas prácticas no consisten en la aplicación de conocimientos y principios teóricos comprendidos conscientemente antes de realizarla. La teoría debe derivar de la práctica, constituyendo abstracciones efectuadas a partir de

ella. Para Bolívar (1995), se debe reivindicar la investigación práctica del profesor, enmarcada en una indagación intencionalidad y sistematicidad de su enseñanza en el aula. Mediante este proceso, se crea conocimiento local concibiendo al conocimiento de la enseñanza como algo personal y contextualizado. Su planteo otorga un nuevo lugar a las instancias de prácticas locales en la generación y uso del conocimiento, como modo de conocer distintivo y propio de la enseñanza. Los profesores deben asumir con seguridad y responsabilidad lo que conocen y hacen, ya que es parte significativa de su repertorio conceptual. Desde la práctica, el conocimiento académico de los agentes externos o cursos de formación debe ser tomado como algo a discutir, que puede enriquecer con marcos o informaciones de otros contextos, pero sin olvidar que los contextos determinan los diferentes propósitos, metas, actividades, y modos de utilizar el conocimiento, por lo que habrá lógicamente variaciones en el conocimiento construido por diferentes grupos. Para Cometta (2001), más que establecer reglas de actuación, es necesario promover procesos reflexivos y críticos en los docentes para comprender la enseñanza o para transformar los significados incorporados, pero: ¿Cuál sería la naturaleza y legitimidad de este conocimiento?, ¿Qué lugar ocuparían la producción y la acción didáctica si el productor y producido es el propio docente? La relevancia de la investigación didáctica para la práctica de la enseñanza se debe vincular con los razonamientos prácticos de los profesores, ya que los mismos poseen una fuerza propia, y determinan qué acciones concuerdan mejor con los intereses educativos de los estudiantes. Este enfoque otorga un valor a la experiencia, la ética, la pasión y la intuición en el trabajo de los profesores, en donde su conocimiento resulta legítimo y útil para resolver los problemas que la práctica le plantea. Ahora bien, más allá del saber didáctico que se pueda generar en las prácticas, McLaren (2005) insiste en la necesidad de que las prácticas didácticas posean un proyecto político subyacente que promueva un discurso de

cambio social, para pensar en términos de utopía. En otras palabras, no se pueden reducir a la mera comprensión docente de por qué las cosas son, sino en que se deben hacer de otro modo. Por este motivo, es vital traducir estos planteos didácticos a un modo de pensamiento colectivamente constituido, que se sucedan en acciones que buscan transformar las relaciones asimétricas de poder y de privilegios que conforman y regulan la vida diaria. Las prácticas de enseñanza no se deben percibir como acciones sociales al servicio de una causa particular, subjetiva, y dependiente del contexto. Esto provocaría que pierdan autoridad y significado intrínseco, no produciendo un compromiso colectivo. La involucración en un proyecto político no puede quedar reducida a una acción arbitraria, capricho o grupo subordinado, sino a un interés compartido que persiga la creación de una praxis emancipadora vinculada a la lucha por la democracia.

## **Capítulo 7**

### **Discusión y problematización de las categorías emergidas de los relatos docentes**

La revisión del marco teórico sobre la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro que se presenta en este capítulo, es el producto de sucesivas etapas de estudio y análisis de apoyo a la construcción de la Teoría Fundamentada sobre la realidad investigada. Las entrevistas analizadas y comparadas provocaron una revisión y ampliación conceptual que emerge del conocimiento por experiencia de tres docentes de Filosofía.

### **7.1. Discusión y problematización de las categorías.**

Tomando como referencia el cuadro 5 del capítulo 6 en donde se destacan las categorías emergidas de los datos, a continuación se llevara a cabo una ampliación del marco teórico inicial. El objetivo es problematizar las categorías emergidas de los datos, destacando la distintas valoraciones que hacen los profesores respecto de las mismas.

#### *Categoría 1: perfil del interno.*

Para E1 y E2 la población en contextos de encierro posee un grado alto de analfabetismo y vulnerabilidad en muchos derechos. Esto exige continuas adecuaciones curriculares de los profesores al nivel descendido de los internos. Para Borsani (2008), no podemos perder de vista que las adecuaciones curriculares permiten diseñar una opción educativa que valora y respeta la diversidad. La integración escolar no es un privilegio sino un derecho, y los docentes deben arbitrar métodos y recursos validos que permitan a cada estudiante aprender en tiempo y forma conveniente. En cambio E3 asemeja la población de contextos de encierro a un estudiante adulto del plan nocturno, y destaca que la forma de trabajo es similar en ambos casos. Para Banchemo (2016), el interno es una persona con un conjunto de necesidades y carencias: tiene baja autoestima, carencias afectivas, es impulsivo, posee fracasos escolares, importantes niveles de agresividad, escasas habilidades sociales, y proviene con frecuencia de familias desestructuradas. Frejtman y Herrera (2010), insisten en que la lógica de “encierro”, por razones de seguridad, impone el control y la disciplina, y Zaffaroni (2015) afirma que la prisión o “institución total”, provoca siempre efectos deteriorantes en los prisioneros.

Siguiendo este análisis sobre el perfil del estudiante interno, el E1 y E3 coinciden en que la mujer en contexto de encierro presenta mayor grado de vulnerabilidad, siendo más difícil establecer un vínculo didáctico. Para E3 la mujer lleva lo afectivo todo el tiempo al aula. Desde la visión de Amorelli (2016), las cárceles de mujeres presentan un

debilitamiento de los vínculos debido a que sus visitas caen considerablemente. Muchas veces son abandonadas por su pareja o incluso por su familia. Una de las razones sería la masificación de los centros penitenciarios femeninos, que atentan contra la privacidad y vulneran muchos derechos con el fin de mantener el control y el orden. Este aspecto crea un ambiente hostil para la familia al momento de las visitas, siendo una de las razones por las cuales las visitas tienden a disminuir. Para Stranoff y Tiravassi (2018), la conducta delictiva femenina es diferente de la masculina en el hecho de que las mujeres infringen principalmente la ley de drogas. Por estos motivos son menos violentas, menos reincidentes, iniciando su carrera delictiva de forma tardía. Para Gonzales (2018), al trabajar en el ámbito carcelario con mujeres y sus hijos pequeños, se ven implicadas movilizaciones afectivas intensas, que interpelan las prácticas de crianza y parentalidad. Bové Giménez (2016) afirma que las mujeres con mayor nivel de encierro tienen escaso vínculo con los programas educativos. Por estos motivos, el vínculo didáctico en contextos de encierro es de vital importancia, Artavia (2005) destaca que el docente y su grupo de estudiantes que participan cotidianamente en los mismos procesos educativos comparten sentimientos y experiencias de su entorno. El profesional en el área de la educación debe reflexionar acerca de la necesidad de flexibilizar el desempeño de su labor, pues esto le permitirá tener mayor contacto con los estudiantes para lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia ellos. Estos sentimientos motivan que en el salón de clases se convierta en un espacio para la enseñanza y el aprendizaje.

### *Categoría 2: Unidades penitenciarias.*

Para E1 y E2 la violencia disciplinar que manifiestan las unidades penitenciarias suele tener un elemento contraproducente al trabajo didáctico que van a realizar los docentes.

Se puede traducir en una de vida de “encierro”, que por razones de seguridad impone la supervisión, el control, y la disciplina (Frejtman, y Herrera2010). Además, es frecuente que los traslados y sanciones perjudiquen las planificaciones de los docentes. Los tres entrevistados acuerdan que existen diferencias entre las unidades de mínima y máxima Seguridad, teniendo experiencia solamente en estas últimas E2. En las unidades de máxima seguridad el nivel de conflictividad es mayor debido al sistema panóptico de vigilancia que poseen, generando un ambiente de tensión y ansiedad entre internos y funcionarios. El aula en las unidades de máxima seguridad es una zona vulnerable. Por estos motivos, E2 insiste en que en este tipo de unidades el docente debe evitar toda discusión para no sumar más tensión. No se trata de que en las unidades de máxima seguridad no se pueda debatir, pero el docente debe estar atento y asegurarse que sea un debate netamente en términos epistémicos, que emerge y termina en el aula. Para Zaffaroni (2015), el signo más notorio del comportamiento del personal penitenciario es la tensión provocada por un cruce de temores que frecuentemente alcanzan verdaderos grados de intensidad de miedo. A este cruce de temores no puede menos que generar un estado de estrés continuo, que sería el signo más característico del deterioro “carcelarizante”. Para E2 y E3, la lógica de encierro genera un clima de tensión y conflicto que es contraproducente para lograr hábitos de estudio. A mayor encierro, más difícil es trabajar en programas de habilidades pro sociales. Además acuerdan que se debe trabajar en un protocolo de acción para los docentes que van a trabajar a contextos de encierro. Más allá de que sea una unidad de máxima o mínima seguridad, el docente debe ser consciente de que no se está trabajando en un Liceo y que por razones de seguridad se deben acatar cierto tipo de protocolos.

### *Categoría 3: El programa E.C.E.*

Para E1 y E2 el programa E.C.E presentó un crecimiento de matrícula que no fue acompañado con los recursos materiales necesarios. Además, los tres entrevistados acuerdan que el crecimiento de la matrícula llevó a que se desvirtuara el perfil del docente de Contextos de Encierro. Entre los años 2015 y 2017, la matrícula de inscriptos al programa E.C.E se incrementa de 1697 a 2901 estudiantes. En términos porcentuales, esto representa un incremento del 14,94 % a 24,56 % de la población total de personas privadas de Libertad (Informe E.c.e 2015-17). En relación con este punto, E2 y E3 insisten en que falta concientización de C.E.S con respecto a un protocolo de seguridad para los docentes que ingresan a trabajar al programa E.C.E. Insisten que tampoco se prevé el estrés que genera en los docentes el trabajo bajo este tipo de condiciones, aquello que Zaffaroni (2015) denomina deterioro “*carcelizante*”. Además, E1 y E3 afirman haber experimentado u observado alguna forma de presión por parte de la coordinación del Programa pidiendo trabajar bajo algún tipo de modalidad didáctica, o respaldando a los internos recién trasladados o sin concurrir a clase a que se presenten a las instancias de examen. A su modo de ver, desde la coordinación se exigen planteos sin escuchar la voz de los docentes.

### *Categoría 4: Dispositivos Didácticos.*

Para E1 y E2 es vital poseer una “flexibilidad curricular” en Contextos de Encierro, ya que los traslados o sanciones generan una “impronta carcelaria” que convierten al acto de enseñanza en una constante adaptación. Es frecuente que el docente deba modificar sus planificaciones por traslados o sanciones. Con respecto a la vulnerabilidad del estudiante interno, el docente debe formar un vínculo didáctico diferente a la lógica penitenciaria para poder desarrollar un hecho educativo digno. Los tres entrevistados coinciden en que

este “vínculo didáctico” es indispensable para contrarrestar la lógica penitenciaria, y acuerdan que hay momentos en que el rol docente termina siendo de contención frente a tanta vulnerabilidad. E.1 y E.3 coinciden en que el “vínculo didáctico” es vital para establecer de inicio los criterios de evaluación. El programa E.C.E se estructura en la normativa de ley 17.897, en donde su art. 13 expresa la reducción de pena por examen aprobado. Este aspecto puede generar situaciones de mucha tensión entre los internos y los docentes. Por este motivo, el vínculo docente- interno construido a lo largo del curso es vital en las instancias de evaluación. Para Mora (2004), la evaluación debe ser ética en el sentido de que debe basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.

Volviendo al tema del “vínculo didáctico”, Escobar (2015) cree relevante el clima motivacional porque permite a los alumnos saber qué es lo que el docente quiere lograr con ellos. Estos niveles de interacción entre el docente y los estudiantes facilitan que estos últimos adquieran y desarrollen capacidades indispensables para continuar con su formación académica. Volviendo a la noción de “flexibilidad pedagógica”, E2 afirma que el docente en contextos de encierro no puede entrar en discusión con el interno ni con los funcionarios. Es fundamental no agregar más tensión al ambiente. Además, los tres entrevistados coinciden en que se debe evitar la idea de que el curso se trata de un examen final para la reducción de pena, dejando de lado el proceso de trabajo en el aula, indispensable para desarrollar buenas prácticas didácticas. Para Conidi (2014), las expectativas positivas del docente hacia los estudiantes mejora el rendimiento académico. Desde su visión, gran parte de los docentes que imparten materias pretenden captar la atención y participación de los estudiantes. Se trata de una motivación que va más allá de la enseñanza de contenidos, contenidos, enfocada en relación de los intereses del

estudiante, y la enseñanza de valores. Para García y Reyes (2014), la motivación e incluso la cercanía de los alumnos con los maestros dependen en gran medida del grado de identificación que los estudiantes tengan hacia éstos. Los profesores que se muestran más amables durante sus prácticas generan un ambiente relajado dentro del aula y esto ayuda a que los estudiantes se muestren más dispuestos a participar durante las clases. Para Covarrubias y Piña (2004), las representaciones que se dan dentro del acto educativo por parte de profesores y estudiantes tienen un sello característico, ya que se formulan y se caracterizan por una lógica y un lenguaje particular, con elementos propios que conforman esa realidad y por el significado que otorgan a las tareas que realizan.

El programa E.C.E funciona en Bachillerato con el Plan 94, modalidad semestral, que evalúa a los estudiantes internos en categoría la categoría de “Libre” mediante un examen presencial legitimado por un tribunal de tres docentes. En relación a la noción de “vinculo didáctico”, El está en desacuerdo con los tribunales externos de evaluación al final de cada semestre. A su modo de ver, no es posible que docentes ajenos al programa E.C.E evalúen un proceso que desconocen. Además cuestiona la idea de evaluaciones formales para E.C.E, e insiste en que se deben valorar otras dimensiones. En este punto hay una clara diferencia con E3 para quien los exámenes finales de cada semestre certifican un aprendizaje de contenidos básicos de cada grado. A su entender, la escritura es una habilidad indispensable que se debe exigir en un curso de Bachillerato, y por ese motivo insiste en las evaluaciones formales. Si nos remitimos al sentido de la enseñanza de la Filosofía, la misma tiene el objetivo de promover un pensamiento reflexivo en los estudiantes, para que los mismos exploren sus ideas, creencias y supuestos. Para lograr este cometido, la escritura toma un valor crucial al posibilitar concentrar la atención en ciertas ideas, promoviendo así un análisis crítico sobre aquello que se sabe. Por su carácter estable, lo escrito posibilita volver sobre él. Por este motivo, el escribir tiene un

rol decisivo para que los estudiantes aprendan a refinar y organizar sus ideas acerca de conceptos y procesos claves (Hand y Prain, 2012, citado en Iglesias, Cordero y Mengascini 2017). Es necesario destacar que cuando se menciona la acción de escribir, no se la está reduciendo a una visión atomista y conductista, sino más bien a un enfoque holístico, sociocultural y cognitivo. La escritura es una herramienta útil en procesos de verbalizar y desarrollar ideas -emociones- en situación de aprendizaje y comunicación. Además escribimos mejor si tenemos la oportunidad de revisar, y la manera más eficaz de hacerlo será con la reacción de otras personas (Blomstand y Bjork, 2000). Con respecto a este punto, hay una coincidencia entre E2 y E3 con respecto del trabajo en escritura en el aula, pero reconocen a su vez que hay estudiantes internos con grados altos de analfabetismo, o que llevan muchos años sin estudiar. Continuando con la discusión respecto de las evaluaciones no formales, De Pedro (1999), plantea que las mismas no se ajustan a tablas rígidas establecidas por personas ajenas, donde el proceso finaliza con la publicación de resultados. Wolf (1993), agrega que el término “informal” describe evaluaciones que llevan a cabo los enseñantes en sus clases sugiriendo que estas son subjetivas, caprichosas, casuales, y quizás engañosas. En cambio, las evaluaciones “formales” son conducidas por personas externas a la clase, con la pretensión de ser más objetivas, fiables, y precisas. Desde su perspectiva, las evaluaciones basadas en el enseñante ofrecen información más precisa y útil sobre los logros de los estudiantes. Cuando los enseñantes tienen objetivos y evaluaciones significativas, utilizan una variedad de estrategias para observar y documentar el rendimiento de sus estudiantes en diversos contextos a lo largo del tiempo. Los enseñantes no estarían practicando una evaluación informal sino una evaluación fundamentada. Careaga (2001) insiste en que las formas de evaluar los contenidos y aprendizajes seleccionados ponen de manifiesto los esquemas implícitos del aprendizaje y conocimiento relevante que tienen los docentes.

En otras palabras, son parte de sus supuestos básicos subyacentes del currículo, y es indudable que se evalúa para constatar lo aprendido, y a través de lo que se exige se sabe lo que se enseña. Para Careaga se debería poner el énfasis en la propia evaluación y no en el examen, en tanto que aquella privilegia la obtención de información en los ámbitos más informales. Es necesario reconocer la importancia de evaluar de diferentes modos, atendiendo a las posibles diferencias individuales. Los estudiantes deben percibir que se les evalúa para proporcionarles información más que para controlarlos. Lo fundamental estriba en que comprendan que se aprende por el interés que despierta el contenido y la actividad y no por el hecho de obtener meras acreditaciones. Es importante aspirar al conocimiento de los estudiantes más allá de la parcialización y fragmentación de sus características que suponen las prácticas tradicionales apoyadas en pruebas formales o exámenes que implican siempre una restricción e impiden comprenderlo como persona. El ideal pedagógico humanista aspira a contener todos los aspectos de la personalidad, entendiendo a la enseñanza como comunicación personal y estímulo de las potencialidades personales y ayuda de superación de las limitaciones. Según Stenhouse (1998), todo currículo educativo son verificaciones hipotéticas acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. Por esa razón, el currículum no es una simple lista de contenidos que han de ser abarcados, sino que todo currículum es un objeto simbólico y significativo. Cuando el docente trata estas formulaciones del conocimiento como problemáticas y abiertas, considera las aulas como laboratorios, y toda enseñanza como experimento. Los currículum han de ser puestos a prueba por los estudiantes y los profesores, y no los estudiantes y profesores a prueba por este. Siguiendo este análisis, Elliott (2005) afirma que todas las prácticas llevan implícitas teorías, y es necesario someterlas a críticas en un discurso profesional libre y abierto. Para Cometta (2001), el enfoque “tecnicista” de la enseñanza exacerbó un criterio normativo

desligado del debate ideológico, es decir, aquel que reivindica la subjetividad del sujeto cognoscente en la comprensión de la realidad social. Para Giroux (2005) los educadores tradicionales se preguntan cómo debería la escuela alcanzar un cierto objetivo predeterminado, pero muy rara vez se preguntan por qué dicho objetivo podría ser benéfico para algunos grupos socioeconómicos o étnicos, y no para otros, o porqué las escuelas de acuerdo a su organización actual, tienden a bloquear la posibilidad de que grupos y clases específicas logren un nivel justo y equitativo de autonomía política y económica. La ideología dominante conservadora de educación se interesa en preguntas relacionadas con el cómo hacer, y rara vez cuestiona la relación entre conocimiento y poder, o entre cultura y política. La cultura es frecuentemente reducida a un artefacto que da cuerpo a los valores de los grupos dominantes. No hay un intento por entender la cultura como los principios de vida compartidos por diferentes grupos y clases que emergen dentro de relaciones desiguales de poder.

La modalidad didáctica de “Multigrado” y en “Multiespacio” como dispositivo de enseñanza es destacada por los entrevistados E1 y E2. Para este último, en las Unidades de máxima seguridad, por razones evidentes, las clases son por nivel de pisos, concurriendo en la misma hora estudiantes de diferentes grados. A su modo de ver, la didáctica “Multigrado” sería un aspecto imposible de evitar en algunas unidades penitenciarias. Pero: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de esta modalidad? Para Boix y Bustos (2014), cuando en el mismo lugar en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje hay estudiantes de diferentes grados, existe un fluctuante intercambio de información al existir en el mismo lugar conocimientos manejados por cursos inferiores y superiores. La enseñanza por multigrado presenta un espectro cognoscitivo extenso, lo cual parece en principio un desequilibrio o complejidad, pero incorpora un cúmulo de cuestiones que se relacionan con la diversidad, la sociabilidad y el aprendizaje. Para

Santos Castaña (2011), las didácticas Multigrado presentan una circulación de saberes que supone abrir las formalidades de los grados para que fluyan de acuerdo a criterios epistémicos más que psicológicos, de acuerdo a las circunstancias más que a las formalidades. Siguiendo este análisis sobre las estrategias de enseñanzas en aulas multigrado, Rodríguez (2001) afirma que algunos docentes en este tipo de prácticas atienden a cada grado por vez, asignando actividades específicas a cada grupo. En cambio otros, desarrollan una misma actividad para todos los grados, tratando de manejar el nivel de dificultad. En este último caso, los docentes optan por priorizar la atención sobre algunos grados. Para Weiss (2000), la estrategia más utilizada por los docentes en aulas multigrada es separar los grados atendiendo de un grado a la vez y manteniendo ocupados a los otros. Es frecuente buscar actividades de buen nivel para los grados con los que se trabaja, y asignar trabajos rutinarios para los grados que no se atienden directamente. Sobre la separación de actividades por grado, Rodríguez García (2010), destaca que los docentes que trabajan con temas diferentes para cada grado, disponen de poca atención para cada grado, prolongado el tiempo de espera de los estudiantes, y promoviendo una escasa o nula interacción y colaboración entre ellos. En cambio, cuando los docentes trabajan el mismo tema para todos los grados, disponen de mayor tiempo para desarrollar la temática, evitando la superficialidad, promoviendo la colaboración y ayuda entre los estudiantes, siendo posible además corregir actividades realizadas. Volviendo a los datos obtenidos de las entrevistas, cuando E1 y E2 trabajan por Multigrado, no lo hacen por niveles separados sino que seleccionan una temática o problema, y lo abordan desde los tres cursos de Bachillerato. En el caso de E3, insiste en que una didáctica por Multigrado para Bachillerato no es adecuada debido a la superficialidad por la cual se terminan tratando los temas. Afirma que las consecuencias de esta modalidad serían que los estudiantes terminen trabajando los mismos problemas durante los tres cursos. Destaca

que, en caso de que se encontrase trabajando en una Unidad de máxima seguridad y no tuviera opción, trabajaría en un mismo espacio pero con temáticas por grados.

En lo que referido al material didáctico, E1 y E2 destacan que son ellos quienes tienen que llevar los materiales de estudio. E1 subraya que hay unidades incluso en donde no existe aula, y se debe improvisar en espacios como la sala de visitas. E2 relata que él mismo elabora sus propios materiales de estudio, los cuales consisten en un “texto filosófico”, sumado a preguntas de comprensión y reflexión. Ambos entrevistados coinciden en que en las requisas y traslados los materiales se extravían, y es necesario volver a reponerlos. Para Manrique y Gallego (2013), los materiales didácticos ofrecen una variedad de recursos y estrategias que facilitan y producen aprendizajes en el sujeto. La implementación de dichos materiales en los procesos educativos conlleva a una transmisión de conocimientos de manera más dinámica, estructurando a su vez la clase en base a ellos, para que el estudiante adquiera las habilidades requeridas en su proceso formativo. La manipulación de dicho material fortalece la concentración y propicia enseñanzas más profundas. Los materiales didácticos no se limitan al enriquecimiento o evaluación de los saberes transmitidos, sino que son un soporte de ese proceso de aprendizaje didáctico. Para Moreno (2004), los materiales didácticos serían los productos diseñados para ayudar en los procesos de aprendizaje. Para Blanco (2012), la introducción de diversos materiales tiene como objetivo que la clase sea más receptiva, participativa, práctica y amena. Destaca que los materiales y recursos son importantes pero no poseen un especial valor por sí mismos. Su uso queda completamente justificado cuando son integrados de forma adecuada al proceso educativo, siendo necesaria su compatibilidad con el entorno que lo rodea. Por este motivo, los recursos didácticos tienen que estar perfectamente ensamblados en el contexto educativo para que sean efectivos y contribuyan a maximizar la motivación de los estudiantes de forma que se enriquezca el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Para E1 y E2 es fundamental que el interno cuente con el material para poder reforzar las instancias de aprendizaje fuera de las horas de aula.

En lo que respecta a los aprendizajes, los tres docentes entrevistados coinciden en que el aprendizaje debe ser basado en problemas, evitando de esa forma un enfoque histórico de la enseñanza de la Filosofía. Además insisten en que el aprendizaje sea significativo para el interno, tomando en cuenta su nivel cognitivo y elementos de su realidad. Desde la perspectiva de Pérez Gómez (1992), el aprendizaje significativo, sea por recepción o descubrimiento, se opone a un aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico, proponiendo un vínculo entre las nuevas ideas y el bagaje conceptual del individuo. Para Viera Torres (2003), se trata de defender y practicar aquel aprendizaje que provoca un verdadero cambio en el sujeto, donde los nuevos conocimientos han de adquirir un sentido personal al relacionarse con las estructuras cognitivas del educando. Para Luisel y Rodríguez, (2014), se trata de un aprendizaje que trabaja con lo que el estudiante sabe, en el sentido de que los contenidos que se manejan deben responder de manera precisa a la experiencia del alumno, al conocimiento previo y relevante que le permita ligar la nueva información con la que ya posee, permitiéndole una reconstrucción a partir de la unión de informaciones. En este marco, el sujeto que aprende es un procesador activo de información, y la participación del docente consiste en facilitar y mediar el conocimiento, brindando ayuda pedagógica al estudiante que lo requiera. Para Rodríguez Palmero (2011), este enfoque de aprendizaje se ocupa del proceso de construcción de significados por parte de quien aprende, que se constituye como el eje esencial de la enseñanza. Siguiendo esta línea, Díaz Barriga (2003) habla de “cognición situada”, partiendo del supuesto de que el conocimiento es siempre situado en un contexto. Hay una crítica a la forma de enseñar los aprendizajes como declarativos abstractos, descontextualizados, inertes, poco útiles, escasamente motivantes y de relevancia social limitada.

En relación a la noción de aprendizaje significativo, hay una pequeña disidencia presentada por E3 respecto del límite de los contenidos que se deben incluir en los cursos. A su entender, en los contenidos y en la evaluación se está certificando un curso formal de Filosofía. Si bien acepta la noción de aprendizaje situado, plantea un límite al momento de la elaboración de los cursos y cree necesario respetar los contenidos elementales de cada grado. En cambio E1 y E2 insisten en que hay temas específicos y otros no tan relevantes para trabajar en contextos de encierro. Desde sus perspectivas, el problema de la “Muerte”, “la Libertad”, “La Felicidad” y el “Amor”, tienen mayor significación en contextos de encierro. Esta selección de contenidos E1 y E2 la fundamentan en la Libertad de cátedra que posee el docente para elaborar sus cursos. Con respecto a este punto, la Libertad de cátedra en Uruguay se explicita en la Ley 15.739, destacando en el art. 1º que la enseñanza y el aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra la libertad de acceso a todas las fuentes de la cultura. Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en los planes de estudio y cumpliendo con el programa respectivo, sin perjuicio de la libertad de cátedra en los niveles correspondientes. En cambio E3 insiste que se deben respetar los contenidos mínimos de cada grado, ya que se está certificando un curso formal de Filosofía. Desde la perspectiva de Bové Giménez (2016), en los programas de educación para todo el país, como es el caso del programa reformulación 2006 de Ces, la definición de sus componentes y los criterios de acceso se encuentran definidos para la población nacional, no siendo contempladas muchas de las particularidades del contexto carcelario. Al aplicar los mismos programas que aplica en el resto del país (en las modalidades más flexibles de las existentes) y manteniendo los criterios de admisión y permanencia también nacionales, las diferentes necesidades de la cárcel encuentran acá poca receptividad.

E1 afirma que posee una concepción socrática de Filosofía, en el sentido de que la concibe como un cuestionamiento de las creencias acerca del mundo. A su entender, el interno tiene que pensar su situación, las razones de sus acciones y ser crítico con ellas. Para E2 la Filosofía en contextos de encierro analiza la realidad, cuestionando el orden establecido. Además insiste que en contextos de encierro se puede potenciar el filosofar por el ocio y el tiempo que el interno tiene. Un ocio contemplativo que lo puede llevar a reflexión sobre el sentido de su propia existencia. Destaca también que muchos filósofos a lo largo de la historia pasaron por el sistema carcelario o instituciones psiquiátricas, aquella que Goffman (2001) denomina Institución total. Sobre el tiempo para la reflexión filosófica en contextos de Encierro, E3 es un poco escéptico al respecto y considera que en las instituciones penitenciarias el tiempo de ocio para reflexionar es relativo. Las unidades no son lugares tranquilos, y además están los hábitos instalados como el consumo de drogas en los internos. A su entender, la asignatura Filosofía posee mucha Libertad para trabajar diversos temas, desde diversos enfoques, en una relación plena con el conocimiento. Insiste en que el sentido de la Filosofía en Cárcel no se puede reducir a temas exclusivos del ámbito carcelario.

## **Capítulo 8**

### **Conclusiones: Enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro**

En este último capítulo se pretende recoger las categorías fundamentales que fueron extraídas por una metodología de Teoría Fundamentada, para construir una teoría explicativa respecto de la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro. Se espera que los planteos aquí esbozados sean el inicio de posteriores investigaciones en torno a la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro.

## 8. Conclusiones finales en torno de una enseñanza de la Filosofía adecuada a contextos de encierro.

El objetivo de la presente investigación fue indagar y sistematizar las prácticas de enseñanza de tres profesores de Filosofía de contextos de encierro, con el fin de explicar las razones respecto a las dimensiones que valoran y los dispositivos que utilizan. Se utilizó un diseño metodológico por Teoría Fundamentada, en la variante de Glaser (pág.18), por ser más emergente al no partir de categorías preestablecidas para analizar los datos de la experiencia. Tal como lo requiere la metodología seleccionada; las categorías destacadas (pág. 91), emergen de la comparación de los relatos docentes. Las mismas son: Unidades Penitenciarias, Perfil del Interno, Normativa del Programa E.C.E, y Dispositivos Didácticos.

Las categorías descubiertas y mencionadas precedentemente, son las que describen y explican los motivos por los cuales cada docente entrevistado da relevancia a sus acciones; dispositivos didácticos, criterios de evaluación y concepción sobre el sentido de la Filosofía en E.C.E.

En el siguiente cuadro N°1 se puede observar una breve descripción de las categorías.

**Cuadro N°1.**

<b>Categorías</b>			
<b>Unidad penitenciaria</b>	<b>Perfil del interno</b>	<b>Programa E.C.E</b>	<b>Dispositivos Didácticos</b>
Unidades de Mínima y Máxima seguridad (zonas con mayor conflicto). Violencia disciplinar. Sistema de vigilancia por Panóptico.	Vulnerable en Derechos. Bajo nivel cognitivo. Ansiedad y deterioro por los efectos del encierro. Diferencias entre población masculina y femenina.	Modalidad semestral con exámenes en carácter de “Libre”, evaluado por un tribunal de tres docentes. Reducción de pena por examen aprobado. Escasos recursos materiales.	Vinculo didáctico con enfoque en contención a la vulnerabilidad del interno. Flexibilidad curricular. Modalidad de trabajo por “Multigrado” y en “Multiespacio”. Suministro al interno de los materiales de estudios. Aprendizajes significativos basados en problemas. Una concepción practica de la Filosofía.

A partir del análisis de las mismas, es posible concluir que la categoría “Unidad Penitenciaria” condiciona a las restantes tres; pudiendo llamarla “categoría central” de una Teoría Fundamentada sobre las prácticas de enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro. La precedente afirmación se fundamenta en el cuadro comparativo N°5 (pág. 92) del capítulo 6 de la presente investigación; en el mismo se observa un acuerdo entre los entrevistados respecto a cómo las “Unidades Penitenciarias” condicionan el perfil del interno y funcionarios; y por ende la forma que los docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza.

En este sentido, es relevante volver a destacar la diferencia sustancial entre las unidades de Mínima y Máxima Seguridad, presentando estas últimas mayor nivel de conflictividad, generando un ambiente de tensión y ansiedad entre reclusos y funcionarios. Esta afirmación respecto al clima institucional de las unidades penitenciarias, condice con los planteos de Zaffaroni, Martel y Pérez, Frejtman y Herrera (pág. 40). En ocasiones, el aula en las unidades de Máxima Seguridad se convierte en una “zona de riesgo”, generando situaciones de estrés en los docentes. Por esta razón, siguiendo el planteo de Artavia, Mora y Escobar (pág. 99), es imprescindible que los docentes construyan a lo largo del curso un “vínculo didáctico”, para establecer los criterios de evaluación en las instancias de examen, como también los sentidos y pretensiones del curso. Por la particularidad del contexto, este “vínculo didáctico” deberá ser diferente a la lógica disciplinar que impregna las unidades penitenciarias. Vale recordar que la reducción de pena por examen aprobado en la normativa del Programa E.C.E, puede llevar a situaciones de tensión entre internos y docentes. En el caso de las unidades femeninas, el “vínculo didáctico” es más difícil de establecer por el hecho de que la mujer en contextos de encierro es víctima de mayor vulnerabilidad social, algo que ya habían destacado Amorelli y Bove Giménez (pág. 111).

Por otra parte, es importante que el docente en contextos de encierro posea “flexibilidad curricular”; los traslados, sanciones o conflictos generan una impronta carcelaria que convierten al acto de enseñanza en una constante adaptación. En ocasiones, ya sea por razones de seguridad o locativas, la modalidad didáctica por “Multigrado” y en “Multiespacio” son imposible de evitar en ciertas unidades penitenciarias. Con frecuencia los docentes utilizan un mismo tema para trabajar con todos los niveles, provocando desde la visión de Santos Castaña (pág. 107) una circulación de saberes y circunstancias fuera de la formalidad lineal del aprendizaje.

Otra situación determinante de la categoría “Unidad Penitenciaria”; es el hecho de que el docente es quien debe suministrar los materiales de estudio, teniendo en cuenta que las requisas o traslados pueden provocar extravíos. Desde la perspectiva de Banchemo (pág. 7), la suma de las características descritas, hace que en estos contextos, el rol del docente requiera de un perfil de contención frente a la vulnerabilidad social de los internos. Es posible afirmar que a mayor seguridad de la Unidad penitenciaria, mayor será su grado de conflictividad, siendo vital la utilización de algunos de los Dispositivos Didácticos mencionados.

En lo que refiere a la enseñanza de la Filosofía, los entrevistados sugieren un enfoque didáctico basado en problemas, promoviendo aprendizajes significativos para evitar un enfoque por contenidos, acordando con las propuestas de Cerletti y Bernando (pág. 51). Para ser significativo, el aprendizaje debe tomar aspectos de la realidad del interno, similar a la “cognición situada” que refiere Díaz Barriga (pág. 110). En otras palabras, los conceptos filosóficos logran una mejor comprensión cuando su significado es construido de manera activa por quien aprende. Por esa razón, pensar en una Filosofía de modalidad socrática, como la que describe Szifris (página 50), con un fuerte acento en el diálogo y la reflexión con el “otro”, sería la forma que han encontrado los docentes para

incluir parte de la población de estudiantes con altos niveles de analfabetismo, destacados en los informes de INEA y Unesco (pág. 39). Los entrevistados acuerdan que la Filosofía en contextos de encierro debe ser entendida como una herramienta de problematización y cuestionamiento libre en oposición a la lógica penitencia.

En síntesis, se puede observar que todas las discusiones en relación con las prácticas de enseñanza de Filosofía en contextos de encierro manifiestan dos tipos de tensiones. Una, esencialmente pedagógica, referida al sentido de la Filosofía en contextos de encierro, y una segunda referida al plano didáctico, enfocada esencialmente en aspectos metodológicos. Pero dado lo indisoluble de las prácticas, obliga a la reflexión acerca del curriculum, la planificación y la evaluación como fue destacado por Stenhouse y Elliot (Capítulo 6, pág. 100)

Las apreciaciones vertidas por los entrevistados y la interpretación de las categorías emergentes producto de esta investigación, sugieren la necesidad de imprimir una nueva perspectiva a la formación de los docentes en el Uruguay, particularmente en el profesorado de Filosofía. Se considera importante colocar el foco en la formación del profesor que se acerca a la enseñanza en contextos de encierro, tomando en cuenta no solo sus conocimientos filosóficos y didácticos, sino también en su propia postura filosófica. Al respecto, Cerletti (2008) destaca la importancia de las sustanciales diferencias que existen entre los profesores que asumen la filosofía como un modo de vida y los que la asumen como una profesión, entre otras posibles. A su vez, recientemente López (2019), dentro de una investigación más amplia en torno a la enseñanza de la Filosofía, ha analizado pruebas diagnósticas aplicadas durante 10 años a estudiantes de formación docente de nuestro país, constatando un claro posicionamiento a-crítico frente al conocimiento y su enseñanza, así como un divorcio entre las teorías emancipadoras y las prácticas de enseñanza.

En este sentido, es oportuno retomar alguna de las preguntas planteadas en la justificación del problema (pág. 14), para cuestionar si la formación de los profesores, desde el área de la Didáctica de la Filosofía, ha acompañado satisfactoriamente el proyecto político educativo (E.C. E) montado por la ANEP en el año 2002 y que es motivo de la presente investigación. Desde nuestra perspectiva, entendemos que son escasas las orientaciones didácticas que reciben los estudiantes de profesorado de Filosofía respecto a que dimensiones y dispositivos deben valorar para diseñar sus prácticas de enseñanza en contextos de encierro, tal como es posible percibir a través de las declaraciones de los profesores entrevistados. En los hechos, los docentes de Filosofía que actualmente enseñan en las cárceles, diseñan propuestas filosóficas de forma autodidacta adaptadas – a su mejor entender- a condiciones de encierro.

Es preciso que la didáctica de la Filosofía en el Uruguay comience a pensar en prácticas de enseñanza que superen el vigente modelo escolar tradicional a fin de generar propuestas de profesionalización docente adecuadas a los desafíos abiertos en diversos campos educativos.

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan en ese sentido.

## Referencias Bibliográficas

- Amorelli Cayafa, M. (2016). *Mujeres privadas de libertad en Uruguay y condiciones de encierro*. (Trabajo final de Grado. Facultad de Psicología). Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid España. Ed. Akal.
- Ardao, A. (1945). *Filosofía pre-universitaria en el Uruguay*. Montevideo. Ed. Claudio García & Cia.
- Artavia Granados, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, pp. 1-19 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Bada, M. (2010). La Educación Secundaria en los Establecimientos de Reclusión. En informe CAEC *La Educación en las cárceles en el Uruguay: balance y perspectiva*. Pág.31. Recuperado <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay%20balance%20y%20perspectivas.pdf>
- Banchero, P. (2016) *Educación en Cárceles: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad*. (Trabajo final de Grado) Universidad de la Republica, Facultad de Psicología. Montevideo.
- Bernardo, H (nov. 2009). Filosofía en el Uruguay: actualidad y después. *Revista A Parte Reis* 66. pp. 2-6. Recuperado de <http://serbal.pntic.mes.es>
- Bertolini, M. (1997). Sugerencias didácticas para el trabajo Filosófico. En *"Materiales para la construcción de cursos de filosofía"*. Bertolini, Langón, Quintela. Uruguay, Ed. AZ
- Bjork, L., Blomstand I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria*". *Los procesos del pensar y el escribir* .p. 15. Edición al cuidado de Carlos Lomas y Amapro Tuson.
- Blanco Ma. I. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía. Aplicación a la Unidad de Trabajo "Participación de los trabajadores en la empresa"*. Universidad de Valladolid.
- Blasco T., Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, n° 33, Marzo-Abril. Centro Nacional de Medicina Tropical. Instituto de Salud Carlos III. P
- Bové Giménez, Ma. E. (2016). Sentidos de la educación en una cárcel de mujeres: entre el tratamiento penitenciario, los modelos punitivos y de garantía de derechos. *Fermentario N. 10, Vol. 1*. ISSN 1688 6151. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. [www.fhuce.edu.uy](http://www.fhuce.edu.uy)

- Boix R. y Bustos A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Universidad de Barcelona y 2Centro del Profesorado de Granada. ISSN: 1989-0397
- Bolívar A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada, España. Colección Monografías FORCE, núm. 9. ISBN: 9788460091448
- Borsani, Ma. J. (2008). *Adecuaciones Curriculares*. Ed. Novedades Educativas, Bs As-Mex.
- Bustos Jimenez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: perspectivas u datos para su análisis. *USC INNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º 24, pp. 119-131. Centro del profesorado de la Granada. Recuperado el 10/10/19 de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272>
- Calcagno y Cols (2016). *La Filosofía y su enseñanza*. Edición del Consejo de Formación en Educación. ISBN:978-9974-91-144-4.
- Camargo y Cols (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, núm. 7, pp. 79-112 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Callejo Gallego, J (2002). Observación, entrevista y Grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Rev. Esp. Salud Pública* 76: N° 5 - Septiembre- Octubre. p 409-422.
- Carbonell M. (1940). *Problemas Filosóficos. De acuerdo con el programa de 4º año de enseñanza secundaria*. Montevideo. Ed. Barreiro y Ramos S.A
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, vol. 5, núm. 15, octubre-diciembre, pp. 345-352 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Caride Gomez J. A. y Gradaille Pernas Rita (2012). *Educación en las cárceles, nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias*. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219.
- Carr W. y kemmis Stephen (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La formación del profesorado*. Barcelona, España. Ed. Martínez
- Cerletti A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Charmaz, K. (2013) "La teoría fundamentada en el SXX. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social". En N. K. Denzin & y. S. Lincoln (Eds.) *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. III* pp. 361-439 Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Aique.

- Cometta, Ana Lía. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades, vol. II, núm. 3, invierno*, pp. 56-76. Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina
- Conidi Ma. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Universidad internacional de la Rioja, facultad de Educación.
- Costa, I. Divenosa, M. (2005) *Filosofía: Enseñanza Medias y Polimodal*. Buenos Aires, Argentina. Ed. MAIPUE.
- Covarrubias, P. Piña Ma. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 1, 1er. trimestre*, pp. 47-84 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México
- Declaración Mundial sobre la Educación para todos: La satisfacción de las Necesidades básicas de Aprendizaje. (Mar, 1990)
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas, 2015.
- Deleuze, G y Guattari, F: *¿Qué es la filosofía?* (1993) Barcelona: Editorial Anagrama. Traducción de Thomas Kauf. Título de la edición original: *Qu'est-ce que la philosophic?*, 1991París: Les Editions de Minuit. Selección para este curso: *Introducción: Así pues la pregunta...* pp.7-18.
- Derrida. J. (1990). Las antinomias de la disciplina filosófica. Carta enviada a los participantes del Colloque *Rencontres École et Philosophie*, realizado en la Universidad de París X (Nanterre, 20 y 21 de octubre de 1984). Texto publicado en *De droit à la philosophie*.
- Díaz Barriga Arceo, Frida, (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 105-117) Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Dibarboure, M. (2008) La enseñanza como objeto de análisis. *Revista Quehacer educativo*, N° 87, feb. Montevideo.
- Domínguez M. (nov. 2012). La enseñanza en contexto de encierro: un camino para la libertad. *Actas de las Primeras Jornadas Internas de Docentes en Formación del Departamento de Letras Facultad de Humanidades*. UNMdP. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Elliott J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. España. Ed. Morata. ISBN -13:978-847112-383-1
- Escobar Medina Ma. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, "Nuevas tecnologías y comercio electrónico". Año 5, número 8, marzo-agosto* ISSN: 2007-3607 Universidad de Guadalajara Jalisco, México.
- Fenstermacher, G. (1899). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza. *En M. Wittock, La investigación de la enseñanza*, I (pag 149-179). Barcelona: Paidós.

- Foucault, M (2015). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Ed. siglo XXI.
- Garce Garcia A. (2015). Crisis y después: seguimiento de las respuestas estatales a la emergencia humanitaria en el sistema penitenciario. *En Bardazzano G., Corti A., Duffau N., Trajtenberg, N, Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido punitivo pp.* 181-195. Uruguay, Universidad de la República, ISN 978-9974-32-649-1
- García, M., Villanueva, S., del Castillo, E., Malagutti (Sep.2007): *Educación de jóvenes y Adultos en contextos de encierro: Una experiencia de extensión universitaria en la escuela de un penal*. Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*. (págs. 2-8)
- García, E. García, A. Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, pp.* 279-290 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Gil Cantero F. (enero abril 2010): La acción pedagógica en las cárceles; posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*. Año LXVIII N°245. p. 49
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y cultura. *En Giroux H. y Peter McLaren Sociedad, cultura y educación pp.* 79-87. Madrid, ISBN 84-923478-3-X
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrorth.
- González, I. Tourn, J. (2010). La transposición didáctica y el saber filosófico: ¿puede pensarse la enseñanza de la filosofía bajo las condiciones que impone el concepto de transposición didáctica? *Publicado en "Perspectivas filosóficas" Publicación del Departamento Nacional de Filosofía CFE ANEP, coordinado por Rey, C. y Moreno, I.*
- Gonzales. E. (2018). Talleres con mujeres embarazadas, madres e hijos en situación de privación de libertad Reflexiones sobre la rehabilitación. *En Revista Encuentros Uruguayos, ISSN 1688-5236 Volumen XI, Número 2, Julio - Diciembre 2018, pp.:* 101 – 115
- González, V., Rojido, E., Trajtenberg. (2015). Sistema Penitenciario de Uruguay (1985-2014) cambios, continuidades y desafíos. *En Bardazzano G., Corti A., DuffauN., Trajtenberg, N, Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido punitivo pp.*113-127. Uruguay, Universidad de la Republica, ISN 978-9974-32-649-1
- Gómez Mendoza, M. (2005), La trasposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, 2005, pp.* 83-115 Universidad de Caldas Manizales, Colombia
- Granata, M., Chada M. y Barale C. (2000). *La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación Fundamentos en Humanidades*. vol. I, núm. 1, enero-junio, Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina
- Herrera P. y Frejtman V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires- Madrid. Ed. Amorrortu.
- Informe Comisionado Parlamentario Penitenciario. Montevideo, Abril 2017.
- Iglesias, P. Cordero, S. Mengascini A. (nov. 2017) Escribir y hablar para aprender Biología celular en Formación Docente inicial. *X congreso internacional sobre investigación en didáctica de las Ciencias*. pp. 4588. Sevilla ISSN (DIGITAL): 2174-6486.
- INEA (2013). *Educación para adultos en contextos de encierro*: Dirección de Concertación y Alianzas Estratégicas Subdirección de Asuntos Internacionales. Secretaria de Educación Pública. México.
- Jaspers, K. (1975) *La Filosofía*. México. Breviarios Fondo de Cultura económica.
- Langon, M. (2010) Uruguay: la Filosofía en la enseñanza media: aportes y problemas. *Revista DIOTIME Revue internationale de didactique de la philosophie*, N° 43. Recuperado de <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39079>
- Ley 15. 739. Enseñanza. Se aprueba Ley de emergencia. Publicada D.O. 25 abr/985 - N° 21924. El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General,
- Ley 17.897. Libertad provisional y anticipada. D.O, 19 set/005-N°26835
- Ley General de Educación N° 18.437. (16 de Enero de 2009). Diario Oficial (D.O.) Uruguay: Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Recuperado de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4132588.htm>
- Leymonie, J. (2008). Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. *Páginas de Educación*, Año 1, N° 1.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós.
- Luisel V., Rodríguez C. (2014). Metodologías de enseñanza para el aprendizaje significativo en Histología. *Revista digital Universitario.unam.mx*, 1 de noviembre, vol 15, Núm., 15, ISSN1607-6079.
- López Massa, G. (2019) Aprendiendo y enseñando a filosofar vamos auto-aprendiéndonos en relación con las/os otras/os y el saber. Tesis de maestría en Didáctica de la Educación Superior. Universidad CLAEH (inédita).
- Los Derechos humanos y las prisiones (Naciones Unidas, New York, Ginebra, 2005). Manual de bolsillo de normas internacionales de derechos humanos para funcionarios de instituciones penitenciarias. Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/training11Add3sp.pdf>
- Liotard, J. F. *¿Por qué filosofar?* Cuatro conferencias dadas a los estudiantes de Propedéutica en la Sorbona (octubre noviembre de 1964). Barcelona: Paidós (1989). Título original: *Pourquoi philosopher?* Traducción de Godofredo González. Selección para este curso: pp. 79-99

- Machin. F. (2010). Introducción en informe CAEC *La Educación en las cárceles en el Uruguay: balance y perspectiva*. Pág. 24. Recuperado de [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay\\_balance%20y%20perspectivas.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/la%20educacion%20en%20las%20carceles%20en%20el%20uruguay_balance%20y%20perspectivas.pdf)
- Martel M., Pérez M. (Dic. 2007) *La escuela en las cárceles. El significado de lo educativo para las personas privadas de libertad desde la mirada de los docentes*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad de la Plata, Argentina.
- Manrique, A. y Gallego Henao, A. (enero-junio, 2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, pp. 101-108.
- McLaren P. (1998). La posmodernidad y la muerte de lo político: un indulto brasilero. En Giroux H. y Peter McLaren *Sociedad, cultura y educación* pp.11-21. Madrid, ISBN 84-923478-3-X
- Mejia Navarrete J.(2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°1. Año 1. Abril - Sept. Argentina. pp. 47-60. ISSN 1853-6190.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, p. 0 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Montenegro Z. y Velazco C (2011). *Cuestiones Filosóficas*. Materiales para 5° año. Montevideo. Ed. Palacio.
- Moreira, L. (2011). Una mirada hacia la educación en Cárceles. En Enfoques, *Revista de educación no formal*. Vol. 2, julio, Montevideo Uruguay. ISSN:1688-7743
- Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid
- De Pedro F. (1999). *Evaluación no formal-profesionalizadora del profesorado*. Universidad complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de didáctica y organización escolar.
- Palombo Ma. F. (2015). *La Filosofía en el marco de la educación formal: diálogos con la Psicología en contextos de encierro*. (Tesis de grado) Facultad de Psicología. Udelar, Montevideo.
- Khoan, W. (02/09/08). Desafíos para pensar...la enseñanza de la Filosofía. *Conferencia llevada a cabo en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil*. DOI: 10.19053/01235095.v0.n11.2009.649
- Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1993). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina. AZ Editora.

- Marco de Acción de Dakar (abril-2000): Educación para todos: cumplir nuestros objetivos comunes. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal.
- Martínez Valarcarel N (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. Universidad de Murcia. Internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos* issn 1988-7221. Vol. 8 .Nº 2. pp. 243-265. Recuperado de <https://www.um.es>
- Mejía. Ma. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 51, Mayo – Agosto. Recuperado el 12/10/19 de [file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-VinculosPosiblesEntreElMaestroYElAlumno-3074357%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-VinculosPosiblesEntreElMaestroYElAlumno-3074357%20(1).pdf)
- Padilla, J., Vega. P., Rincón, D.( 2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigación UNAD*. Volumen 12, numero 1. Junio.
- Pérez Gómez, A. (1992). Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En *PerezGomez y Gimeno Sacristan, Comprender y Transformar la enseñanza* pp. 9-11. Madrid, Ed. Morata.
- Raffin, F. (Dic.2000). Nuestra concepción de la didáctica. En "*Diotime L' AGORA*" nº 8, Montpellier, Francia. Traducción de Mauricio Langón. Fragmento del artículo seleccionado para el curso de Introducción a la Didáctica de la Filosofía IPA 2015.
- Razquin A. (2018). Transposición didáctica: el saber sabio y el saber enseñado en los grandes procesos de movilización social. Una aproximación etnográfica a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos no formales *Pensamiento al margen. Revista digital. Nº8, 2018. ISSN 2386-6098 recuperado de <http://www.pensamientoalmargen.com>*
- Rodríguez García, S. (2010). *Estrategias de aprendizaje en una escuela Multigrado, en los Reyes, La Paz, Edo, de México. Secretaria de Educación Pública*. Universidad Pedagógica Nacional. México, DF. Recuperado el 09/10/19 de <http://200.23.113.51/pdf/27722.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d' Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V.3,n.1, p.29- 50. Recuperado de [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3\\_num1/rodriguez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html)
- Rodríguez, Yolanda. (2004). Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado. *En publicación: Educación y procesos pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación*. Martín Benavides, editor. GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima, Perú. Diciembre. Pp.131-192. ISBN: 9972-615-35-9
- Roldos, V., Rey R. (2015). Génesis del sistema penitenciario uruguayo. En *Bardazano G., Corti A., Duffau N., Trajtenberg, N., Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido punitivo* pp. 39-57. Uruguay. Universidad de la Republica, 978-9974-32-649-1
- Ruffinelli A.(2016). *Gubernamentalidad, Pedagogía neutra y (Des) Profesionalización Docente*. Universidad Alberto Hurtado – Santiago, Chile. E-mail: aruffine@uahurtado.cl DOI: 10.1590/ES0101-73302016139074.

- Ruiz Muñoz, (2012) Derecho a la Educación: Política y configuración. RMIE, VOL. 17, Núm. 52, pp. 39-64. (ISSN: 14056666).
- Russell Bertrand, (2005), *Los problemas de la Filosofía*. Losada.
- Sanchez Rincon, S. (1962). *Síntesis Filosófica*. Adaptado al programa de Filosofía de 4º Año. Tomo 2. Montevideo. Ed. Medina.
- Santos Castaña, L. (2011). Aulas multigrados y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado Revista curriculum y formación de profesorado*. ISSN 1989-639X (edición electrónica). Recuperado el 11/10/19 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>
- Sampieri R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6º edición. México, Ed. McGRAW HILL.
- Scárfo, F. (2006). *Los finales de la educación básica en las cárceles de la provincia de Buenos Aires*. (Trabajo final de grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>
- Seid Gonzalo, La pluralidad de procedimientos para alcanzar validez en la investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº12. Año 6. Octubre 2016 – Marzo 2017. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 41-55.
- Stenhouse L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid. Ed. Morata. ISBN- 84-7112-220-0.
- Stenhouse L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ed. Morata.
- Stranoff A., Tiravassi, A. (2018). *Mujeres en contextos de encierro en América Latina: características y factores de riesgo asociados a determinados comportamientos delictivos*. Editores: Eric L. Olson Robert Pantzer Gustavo Mauricio Bastien-Olvera Jacquelyn Dolezal Con la colaboración del Wilson Center. NOTA TÉCNICA Nº IDB-TN-1409. Banco interamericano de Desarrollo.
- Straus C. y Corbin C. (1998): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Szifris, K. (2017). Socrates and Aristotle: The role of Ancient Philosophers in the Self-Understanding of Desisting Prisoners. *The Howard Journal* Vol 56 No 4. December DOI: 10.1111 / hojo.12211 ISSN 2059-1098, pp. 419-436.
- Unesco (2008). Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía. – Brasilia: Unesco, Sección “Paz y Educación para los Derechos Humanos” División de Promoción de la Educación de Calidad. Ed.-2003/WS/4
- Turbay Restrepo, C. (junio de 2000). *El Derecho a la Educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. Fundación Antonio Restrepo, Unicef Colombia. Derechos reservados, Santafé de Bogotá, D. C. ISBN 9588013399 Colección ISBN 9588013054.

- Viera Torres, Trilce. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. *Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural Universidades*, núm. 26, julio-diciembre, pp.37-43. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional.
- Vitale N. y Travnik. C. (2011). La escuela intramuros. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 90, pp. 57-76. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México
- Wolf, K. (1993). De la evaluación formal a la evaluación: reconocer el rol del enseñante en clase- Comunicación, Lenguaje y Educación, 19-20,35-42. Recuperado de <file:///C:/Users/Windows/Desktop/maestria%202019/marco%20teorico/enseñanza/wolf%20la%20evaluacion%20informal.pdf>
- Yuni J. Urbano C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*2. Ed. Brujas.
- Zaffaroni, E. (2015). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. *En Bardazzano G., Corti A., Duffau N., Trajtenberg, N, Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido punitivo* pp.15-36. Uruguay. ., Universidad de la Republica, 978-9974-32-649-1

### **Sitios Web**

[www.ces.edu.uy/index.php/acerca-de-ece](http://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-de-ece)

<https://mba.americaeconomia.com/blogs/esade/filosofia-tras-las-rejas/>

<http://equanima.org/equanima/recursos/filosofia-en-la-carcel>

[www. Wikipedia.com](http://www.Wikipedia.com)

### **Revistas digitales.**

Revista “Alternativa: Educación de personas privadas de Libertad”. Ed. A Aea. Bolivia. Agosto 2009.

<https://revistanada.com/2012/12/08/filosofia-en-la-carcel/>

## Anexo 1. El crecimiento de la matrícula de estudiantes en contextos de encierro en Uruguay entre 2015 y 2017.

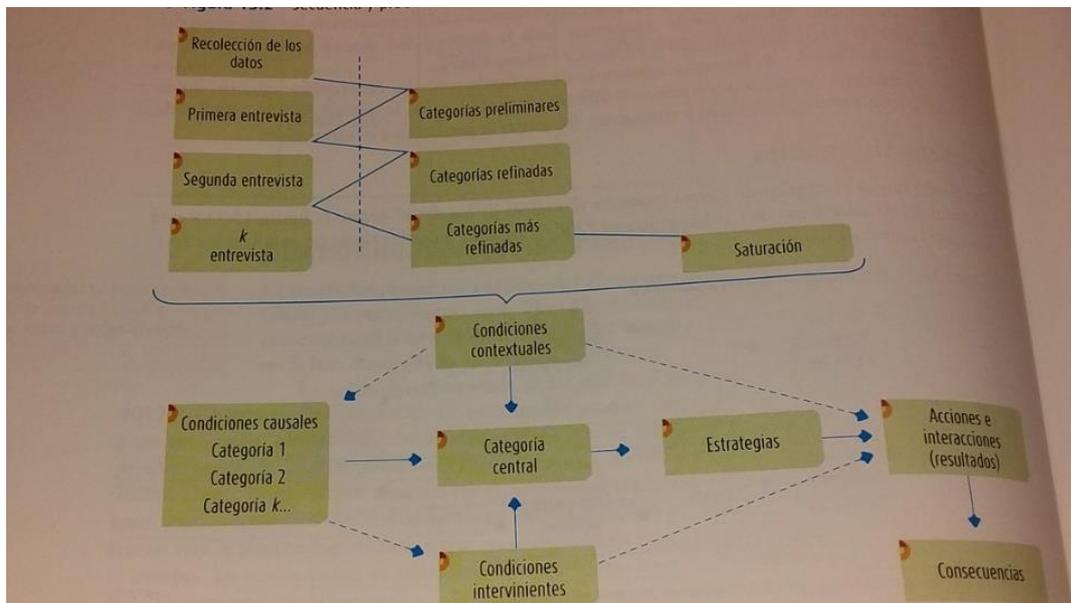
UNIDAD/CENTRO	TOTAL DE INSCRIPTOS 2015	TOTAL DE INSCRIPTOS 2016	TOTAL DE INSCRIPTOS 2017
2 LIBERTAD	0	0	26
3 LIBERTAD	381	470	591
4 COMCAR	159	308	481
5 FEMENINO	81	134	213
6 PTA DE RIELES	121	209	141

7 CANELONES	125	211	204
9 EL MOLINO	13	4	12
10 JUAN SOLER	96	40	49
11 TACUABE	0	6	4
12 RIVERA	114	86	95
13 MALDONADO	76	192	222
14 COLONIA	25	34	50
15 CERRO LARGO	41	34	50
16 PAYSANDU	42	37	70
17 CAMPANERO	50	37	78
18 DURAZNO	24	35	63
19 RIO NEGRO	30	41	47
20 SALTO	107	92	133
21 ARTIGAS	27	33	70
22 ROCHA	16	65	37
23 TREINTA Y TRES	25	34	34
24 PENSE	40	150	120
26 TACUAREMBO	56	47	47
29 FLORIDA	48	54	64
TOTAL	1697	2353	2901

años	porcentaje inscripto de la población total privada de libertad
2015	14,94 %
2016	22,8 %
2017	24,56 %

Informe 2015-17 E.C.E. [www.ces.edu.uy](http://www.ces.edu.uy)

## Anexo 2. Esquema del diseño metodológico por Teoría Fundamentado



Este diseño metodológico supone que al correr las entrevistas, irán surgiendo categorías conceptuales comunes, para poder construir la teoría.

Fuente: Sampieri R. (2014). Metodología de la investigación. 6° edición. México, Ed. McGRAW W-HILL.

## Anexo 3. Otros fragmentos de las entrevistas.

### Entrevista 1

<p>Explica que la mujer en Contextos de Encierro se vuelve más agresiva lo cual dificulta generar un vínculo educativo digno.</p>	<p>“Lo que si yo puedo decir con las mujeres es que la mujer se defiende más en el vínculo, es como más sufrida la cárcel en la mujer, entonces es más difícil generar un vínculo que después me permita un acto educativo más digno, pero en realidad digo ta, no tuve mucha experiencia...la mujer tiene que estar en casa, entonces forma parte de esa misoginia social. En realidad cuando la mujer cae presa abandona a los hijos, cuando papá cae preso, pobre papá cayó preso, vamos los domingos a visitarlo, las cárceles de mujeres no tienen visitas en abundancia, no se sale la gente por la venta... un día de visitas en cárcel de hombres es impresionante, en cárcel de mujeres es tristeza...“si vos fuiste una mujer y estuviste prese la mirada es dura, es mucho más dura, y la mujer se torna más agresiva porque hay que defenderse, es jodido ser mujer en un mundo de varones, y es jodido ser mujer presa y pobre y todo lo que lleva”.</p>
<p>Insiste que la mujer en Contextos de Encierro es víctima de Misoginia Social, y cuenta con escaso apoyo familiar.</p>	

<p>Encuentra que los operarios no están Formados en educación.</p>	<p>“tenes operadores y policías, no tenes gente formada en educación, entonces sino hay hojas, por ejemplo las hojas no era prioridad para el alumno...la otra institución no está formada y a nadie le importa que se formen...hacen un par de cursos de derechos humanos, pero digamos no hay formación...hay cárceles mas complejas que otras, yo tuve el privilegio de estar en una cárcel que estaba bastante bien”</p>
<p>Insiste en la diferencias entre Unidades de Mínima y máxima seguridad.</p>	

<p>Relata que al comienzo había mucha expectativa y libertad en E.C.E. El programa se presentaba como una alternativa para el interno. El programa debía ofrecer un trato humano digno al interno, diferente a la lógica disciplinar.</p>	<p>“metete ahí proba lo que se te dé la gana pero no de forma desprolija.... Metete y proba, proba porque estamos entrando acá, estamos tratando de hacer algo, metete y entra arriésgate a probar...la finalidad era que la gurisada verdaderamente se enganchara, que el estudio era un sentido, que tenía un sentido...me parece que un tipo que está preso, tiene que pensar. Tenemos que ayudarlo a que vea que el delito no es la opción...me gusta la idea de pensar que es posible una cosa diferente, me gusta la idea de que pensar que la gente vea este sujeto que está ahí en cárcel, que capaz se comió una persona viva, no es un moustro, es un humano como yo, y hay algo que tiene que ver con lo social, sobre todo porque la mayoría de los presos son botijada, son botijada, y es gente que está por rapiña en la mayoría de los casos...humanamente algo tenemos que hacer”</p>
<p>Destaca que la población interna en gran porcentaje es joven.</p>	

--	--

Reconoce que existe presión desde la coordinación del programa para el trabajo Interdisciplinario o innovaciones didácticas, como también para que el interno rinda el examen (redención de pena).	“hay un presión de arriba pero sin decírtelo, pero se juega mucho eso, se juega de que todos tienen derecho, entonces todos tienen derecho, son todos libres, todos tienen derecho, bueno pero para, porque a veces es caótico...la gente que viene de arriba y te dice cómo hacer las cosas hace muchos años que quizás no está en territorio, capaz que hace muchos años que está en la oficina...hay como una necesidad de hacer cosas diferentes...pero no se escucha al que está de otro lado, no se habilita que un docente diga pero que esto no está bien, esto no está bueno, esto no hace que las cosas mejores...y por eso el perfil del profesor de cárcel va cambiando cada vez... yo a vos te mando a la guerra con un escarbadientes, y nadie se hace cargo del otro lado... ahí hay un problema porque salvan, y pasa en todas las asignaturas, este... salvan por muchas cosas, yo creo que salvan porque hay colegas que tienen un poco de miedo, yo creo que hay miedo, y si no lo salvo y después me hostiga...de hecho hay compañeros que han sido amenazados... yo igualmente no le tengo miedo al preso, porque yo estoy convencida, capaz que soy una confiada bárbara, de que no es verdad, es porque está enojado, porque quiere dar el examen”
Insiste que el docente en E.C.E experimenta situaciones de conflicto y miedo con el interno por la aprobación del examen y la redención de pena.	
Encuentra que el perfil docente que trabaja en el programa es heterogéneo.	

Destaca que el docente tiene Libertad de Catedra de los para armar sus Cursos y Planificaciones.	“... nosotros tenemos una libertad en Filosofía que es extraordinaria, que la tiene prácticamente ningún docente creo yo, nosotros agarramos nuestro programa, y dentro de esos grandes ejes temáticos uno encaja ahí lo que quiere, y si más o menos dominas algún autor que te guste...uno encaja lo que quiere y no tenes ni porque trabajar el autor entero y trabajas un pedacito, un fragmentito, una cosita, y uno revienta por donde quiere, y eso está buenísimo, ahora, este, lo que te pasa, lo que a mí me paso en cárceles, es que yo tengo un alumno que tiene un nivel descendido...yo creo que la evaluación es el mismo problema, cuando vos vas a buscar un colega que venga a hacerte la pierna, porque en definitiva te hacer la pierna, eh, claro vos tenes que explicarle, mira que yo di esto, mira que no sé qué, porque donde el colega se te ponga muy quisquilloso, con haber si diste Sartre, y si de Sartre esta todo, estamos fritos, porque lo más probable que hasta el lenguaje que utilice el estudiante sea descendido, se mas a lo bestia, sea y está bien, ¿pero lo pudo pensar?, entonces ta, vamos de a poco a darle cosas (...)ese es un error que tiene nuestra educación en general ¿no? que todo se baja a papel, y sino que pasen por algún coso donde diga que hay que valorarle la oralidad... un
Insiste en que las planificaciones que se deben adecuar al nivel descendido del interno	
Afirma que es necesario poner en funcionamiento dispositivos de evaluaciones informales. El curso no se puede reducir a una evaluación final.	

<p>Critica a los dispositivos de evaluación formales con tribunales Externos.</p>	<p>documento que diga usted no puede escribir entonces tiene que hacerlo de tal manera, a mí me parece que un aula es un montón de cosas, eh hasta el tipo que se sienta y te presta atención y te dice no te entiendo nada, pa mí eso, eso es meritorio...en realidad el tipo está en la clase, está intentando hacer algo, y yo de verdad quiero que el tipo se lleve en el cerebro Hegel, no me interesa eso, me interesa que haga algo con lo que tiene en la cabeza y con todo lo que alrededor del mundo hay, entonces tiene que ver con una concepción de lo que para mí es hacer Filosofía...a nosotros en Montevideo se te hace un poco más sencillo porque te contactas...yo te cubro a vos, vos me cubrís a mí, y ta, mas o menos tenemos la idea, de hecho yo me contacto siempre con profes siempre de esa zona, y profesores del interior conocí pocos en realidad, pero es un grave problema, porque claro yo después porque tengo que avalar, porque voy a avalar sino saben.</p>
<p>Es consciente que su concepción de la Filosofía es práctica.</p>	

<p>Relata que no hay vistas ni pautas de inspección para los docentes.</p>	
<p>Reconoce que el nivel de trabajo es descendido. Por ese motivo insiste en evaluaciones adecuadas al perfil del interno.</p>	<p>“si inspección va nos quedamos sin trabajo, porque lo que se da es casi que nada... estamos hablando de gurises que de pronto su propio nombre no lo pueden escribir, gurises con años de pasta base...” cuando vos vas a buscar un colega que venga a hacerte la pierna, porque en definitiva te hacer la pierna, eh, claro vos tenes que explicarle, mira que yo di esto, mira que no sé qué, porque donde el colega se te ponga muy quisquilloso, con haber si diste Sartre, y si de Sartre esta todo, estamos fritos, porque lo más probable que hasta el lenguaje que utilice el estudiante sea descendido, se mas a lo bestia, sea y está bien, ¿pero lo pudo pensar?, entonces ta, vamos de a poco a darle cosas ”</p>

<p>Exigir egreso en el cuerpo docente que trabaje en Cárcel. El docente que trabaje en E.C.E debe estar formado en Derechos Humanos, Empatía y Etica.</p>	
<p>Explica la necesidad de generar un “vínculo” digno con el interno, diferente a la lógica de la disciplina penitenciaria.</p>	<p>“el primer requisito indispensable es nosotros seamos egresados... a ti te gusta ser profesor bueno entonces recibite, no podemos meter a cualquiera en un salón, ni de un preso ni de un liceo común, ni de una escuela, tenemos que ser egresados como requisito, y por otro lado para trabajar en cárcel, quizás con los que ya tenemos experiencia, podemos tomarnos un tiempo de tomarnos algunos cursos, mínimos, como algunas cuestiones que tenemos que trabajar como Derechos Humanos, la empatía, cuestiones éticas...y de formas de planificación ...” a mí con me cabe otra cosa que ser</p>

	empática con la gente que está en cana, no puedo hacer otra cosa, y eso no quiere decir que yo regale nota ni nada, si yo no gano una moneda más si el tipo salva o pierde...es un vínculo afectivo, no porque lo quiera, es un vínculo afectivo porque yo pase como si nada...ese contexto tiene miles de vulnerabilidades, nosotros a todas estas vulnerabilidades no le podemos traer las mismas condiciones que al botija que está afuera...demás me parece que lo primero que tenes que trabajar por lo menos en filosofía porque asi nos permite mediana libertad valga la redundancia con lo que vamos a trabajar, es que la situación con la que el tipo está ahora, es una situación totalmente circunstancial, es decir, esto es una circunstancia de tu vida, pero ta, esta no es tu vida, no es la condición de tu vida, vos estas preso hoy, no naciste preso, ni necesariamente te vas a morir preso...mientras que estas preso vos dejás de elegir si salgo o no salgo, no dejás de pensar, de comer, ósea desde esa perspectiva trabajar...ni yo puedo ser un profesor de secundaria normal... ni tampoco soy tu terapeuta del momento, porque a veces se da esta cosa de pobre el pobre, pobre el preso, pobre el que no tiene, pobre el desgraciado... el mesías, que llega a escuchar al pobre preso o hay que salir a conseguir ropa, está bien hay un montón de cosas, yo, no es acá, yo acá vengo a trabajar, tiene queda claro que yo estoy trabajando, el tipo del otro lado tiene que saber que vos estas trabajando, acá yo no haga militancia, yo mi militancia elijo donde hacerla, y no es acá, sino no cobro, que podría ser también, pa mira yo voy a venir pero no voy a cobrar, pero no se arregla eso en secundaria, lo arreglaras con la dirección de la cárcel, son cuestiones diferentes, y eso se tienen que trabajar
Insiste en planificaciones adecuada al contexto.	
Encuentra que el docente en E.C.E debe cuidar el rol didáctico, evitando el “vinculo” religioso, filantrópico o político.	

## Entrevista 2

Relata que el alumno interno estudia para reducir pena. Agrega que el nivel de aprobación es alto	“de todas formas lo que es la filosofía concretamente y el alumno, hay muy buena recepción, el estudiante se involucra, empieza a ir por redención de pena pero después se termina involucrando con la asignatura ¿no? y de hecho en la evaluación los niveles son altamente satisfactorios, es decir, el 90 % aprueba la materia...yo no me olvido más, un muchacho 44 años viene a clase y dice profe mire que yo no vengo por la redención porque yo tengo cadena perpetua, ¿Cómo le digo? claro, tengo 30 más 15, el tipo tenía cuarenta y algo y 30 años de cárcel, 70 más 15...te encontrar con esas realidades de penas largas...en este caso filosofía son 24 días, entonces este, también vienen para salir de la celda ¿no?”
Insiste que el interno de Máxima Seguridad, tiene baja reducción por estudio porque su pena es muy larga.	

<p>Explica que el aula debe ofrecer un espacio cómodo al interno para bajar su nivel de ansiedad. El aula como un espacio diferente, un “trato humano”, a la lógica penitenciaria.</p>	<p>“hay aspecto psicológicos importantes ¿no?, que están ahí en juego, pero tienen que ver con la comodidad ¿no?, y que está bueno que el sujeto se entre a sentir cómodo en el aula y tiende a perder su grado de ansiedad, como que controlando...cuando el sujeto se siente cómodo en el lugar y demás puede desarrollar al máximo su potencial...pero tiene que justamente cambiar la modalidad, voy a clase, y que ir a clase se transforma como el pasaje a otra dimensión ¿no?, cultural, este, digamos, este yo digo cultural sobre todo porque en el trato humano y demás, es eso, lo que hace es el trato...“si a un tipo lo tenes encerrado 24 hs, ese sistema de castigo, de prisión castigo...si vos quieres hablar de rehabilitación cosa que a mi no me gusta hablar de rehabilitación pero si tengo que hacerlo porque no quieres que el tipo ande arrastrando ancianas o acosando mujeres, no quieres eso, por eso que lo rehabilites, que tenga una concientización, pero hay que darle herramientas para que no reincida...el tema de la reincidencia es brutal en el Uruguay ”</p>
<p>Relata que el sistema penitenciario tiene El castigo del encierro.</p>	
<p>Encuentra que los programas de Educación en Contextos de Encierro deben brindar al interno herramientas para no reincidir en el delito.</p>	

<p>Relata que el interno manifiesta una valoración con respecto al el estudio. Lo concibe como recuperar un Derecho de tantos perdidos y una salida analfabetismo y la brutalidad.</p>	<p>“este estudia, este es estudiante ¿no? el estudiante como que después se va diferenciando del resto de los presos...estudiar es bien visto, como trabajar también ¿no?, no hay presiones contra el estudio, porque el estudio como que es libre, gratuito, y el sujeto es solamente anotarse con un pase, ...cuando el tipo está estudiando no es mal visto, creo que es más un ejemplo, a mí me han dicho muchachos que, profe yo ahora que estoy acá cuando viene mi visita, viene mi hijo que está haciendo liceo, podemos compartir cosas que antes no compartíamos, es un instrumento que el sujeto pueda apropiarse, yo creo que hay una conciencia que la educación te libera...tipo Sócrates que el conocimiento te va dando virtudes, y vos vas teniendo más herramientas y te vas liberando también de la brutalidad del analfabetismo ¿no?, del ñeri, de coso ¿no?...está muy presente en la delincuencia ese estado animal, es increíble ¿no?, yo creo que en eso soy más socrático, si hubiese mas educación y demás, este, por lo menos la mayor parte de los delitos que son hurtos y rapiñas, vamo a aclararlo, el 90 % de los delitos son hurtos y rapiñas</p>
--	--

<p>Existen grandes diferencias entre Unidades de Mínima y Máxima Seguridad. Estas ultimas son zonas de alta conflictividad, .</p>	<p>“El contenido en general más o menos es el mismo, el tema es que las condiciones en las que se están trabajando son muy diversas...vos trabajas con presión exterior, ruidos constantemente, música, golpeteos ¿no? y conflictos internos, bueno te podes encontrar con balazos, balas de gomas, gases lacrimógenos, este, todo está presente... muy complejo y de alto riesgo, ósea que vos en tus clases por más que seas estoico te incide, el estado de nervios, incide eso, y vos en cambio en otra cárcel donde no existe nada de eso, vos tenes otras libertades para trabajar..Una de las cosas que está ahora</p>
<p>Reconoce que los cursos se ven afectados por las sanciones, traslados y clausura de sectores.</p>	

	afectando mucho son las sanciones, entonces un alumno puede ser sancionado por falta de respeto, ósea la autoridad policial y queda sin tener clase por ejemplo...ha pasado que nos encontramos con que tal piso... está cerrado por incidentes, o tal piso está cerrado por ayuno, es decir, huelgas de hambre, es decir, y a veces ocurre si de que se cierra directamente un sector, entonces los alumnos quedan sin clases, y ellos argumentando siempre en cuestiones de seguridad...nosotros como que vamos detrás de eso, tenemos que adaptarnos al protocolo interno del funcionamiento carcelario y nos pero concluye que el docente debe acatar el funcionamiento interno carcelario...nosotros vamos atrás de eso, entonces si te dicen que acá no hay clases, no hay clases ”
Explica que el docente debe aceptar el funcionamiento Penitenciario.	

Insiste en un protocolo de Seguridad para los Docentes que van a trabajar a E.C.E	“tiene que haber algo, la gente que trabaja en cárcel muchas cae en paracaídas, hasta para la ubicación física y geográfica del lugar, no tienen ni idea, porque vos vas y te dicen Libertad, y Libertad en realidad el penal está a 3 km, ¿no? y el sujeto no sabe, y no entra ningún ómnibus, por ejemplo hasta la ubicación física ¿no?, después la realidad adentro de las cárceles es muy fuerte como para abordarla sin saber un poco de ante mano ¿no? este, cuales son las reglas, yo por lo general hago como un apadrinamiento de los muchachos que ingresan por primera vez, explicándole, no vayas por tal lugar, o no discutas con la guardia...lo hacemos en las coordinaciones, para situarlos, pero en realidad hay cárceles donde no hay un nivel de conflictividad grande y se puede trabajar gustosamente...como que primero que nada habría que mostrar que hay tipo niveles de cárceles, y de conflictividad, y explicarle al docente como manejarse en situaciones riesgo, ¿no? no hay un protocolo digamos para el docente, no hay un cuidado del docente en esos contextos...yo estoy a favor de que se haya ampliado la educación en Celdario pero nosotros entramos a realidades muy fuertes, muy problemáticas, donde la propia policía no quiere ni siquiera abrir la celda lo que sea, porque no sabe lo que va a pasar cuando abre una celda, entonces el argumento que se maneja muchas veces desde secundaria es que nunca paso nada, pero el hecho que nunca haya pasado nada no significa que no pueda pasar y que los profesores son defendidos por los presos “.
Relata que el aula en las unidades de Máxima es una zona vulnerable, de riesgo.	
Explica que los docentes con más experiencia aconsejan a los nuevos.	
En las unidades de Máxima Seguridad el docente experimenta situaciones de conflicto.	

Insiste que el docente en E.C.E debe ser flexible y Debe entrar en discordia.	“vos ahí tenes que tener flexibilidad, en segundo lugar no podes entrar en controversia con el alumno privado de libertad, porque el individuo esta como ansioso con redimir, con descontar el tiempo, y ese es el móvil de él, ¿no? y entonces uno tiene que empezar de a poco que involucrarlo y hacerlo consciente de que más allá de los
---	--

<p>Explica que el interno está ansioso por la redención de pena.</p>	<p>días de menos de prisión que va a tener, es parte de la formación, el conocimiento es parte de la formación. Con el alumno no hay que discutir en la parte administrativa la tratas con el PRT que es el, vendría a ser el adscripto o la parte de administración ¿no?, este, y porque digo esto, porque a veces aparece un alumno que quiere hacer Cuarto y Quinto a la vez, ¿no?, y entonces este, eso es permisible en las cárceles, pero claro es una situación compleja porque él tiene que entender que no hace un examen y redime dos grados, sino que en realidad es un examen, y es otro. Entonces eso cuesta hacerles entender ¿no?, no hay que entrar en controversia, en cárcel no puedes entrar en controversia, con la guardia policial, no puedes entrar en controversia, con el alumno, tenes que evitar todo tipo de enfrentamiento porque la presión ya es grande ahí adentro”</p>
<p>Persiste que el docente debe dejar en claro que los cursos es un proceso y no un examen final para redimir pena.</p>	

<p>Relata que en Contextos de Encierro existe lo que denomina “impronta carcelaria”, todos los días puede pasar cualquier cosa.</p>	<p>“ahí es lo que nosotros hablamos de la impronta carcelaria, el docente no es que esta en un liceo, toca el timbre va a la salón...tenes que ver que vas a un lugar donde desgraciadamente no sabes lo que puede pasar “</p>
---	--

<p>Destaca que hay temáticas que se deben evitar en ciertas Unidades para evitar subir la tensión.</p>	<p>“justo no sé cómo salió el tema de Dios, es un tema complicado, hoy hablábamos del amor o la muerte son temas complicados en cárcel, yo agregaría también el tema de Dios. Porque hay mucha gente evangelizada, y hay mucho fanatismo religioso muchas veces ¿no?, entonces este, se vino una discusión acerca de Dios y de la biblia en clase...yo deje un poco que siguiera la cosa porque como estaba trabajando Argumentación me vino bien para explicar algunas cosas generales ¿no?, pero luego llego un momento como que había un enfrentamiento, ¿no? este...pero son situaciones que a veces son difíciles de controlar cuando hay alguna rivalidad interior”</p>
--	---

<p>Insiste que el dl docente debe evitar hacer juicios de valor sobre los delitos del interno.</p>	<p>“pero son dos cosas distintas nosotros en lo judicial no tenemos nada que ver, nosotros no tenemos que evaluar juicios ni nada, hay que dar clases y ver al sujeto como una persona, como un agente de conocimiento, y tenemos que hacer filosofía, de hecho lo que se hace es filosofía porque se elaboran pensamientos propios , se analiza la realidad, se cuestiona el orden establecido, esto filosofía, y en cárceles, capaz que el contexto de encierro, de privación de libertad potencia...yo creo que tenes tiempo, y el tiempo, el óseo ¿no? el óseo contemplativo es lo que te puede llevar a reflexión sobre tu existencia ¿no?...podes pensar en tu existencia y un sentido...tenemos que recordar una cosa, Sócrates estuvo preso, lo condenaron a beber la cicuta, pena de muerte, bueno Sartre estuvo también bajo la ocupación alemana, Gramsci estuvo 30 años presos, es decir, grandes pensadores pasaron por el sistema carcelario, ¿no? y bueno por instituciones psiquiátricas también ¿no?, en definitiva es algo parecido ¿no?, ojo no tenemos que esperar a estar preso para hacer filosofía, pero como docente vas a dar clase a una cárcel vivencias ese estado, de falta de libertad, ¿no?, este, de lo que es la prisión ¿no?, en cierta forma...yo creo que el ppl, el privado de libertad que va al liceo va con expectativas, y hasta diría que va con emoción”</p>
<p>Explica que el Contexto de Encierro potencia el filosofar. Hay tiempo para reflexionar sobre el sentido de la existencia. Destaca además que Muchos filósofos pasaron por el sistema carcelario</p>	
<p>Relata que el privado de libertad tiene expectativas respecto al estudio.</p>	

### Entrevista 3

<p>Explica que el docente debe acatar los protocolos de seguridad ya no está trabajando en un liceo</p>	<p>“desde mi experiencia nunca tuve demasiado problema con la policía, eh los tipos entiendo que están haciendo su trabajo...yo creo que en vez de formación pero si información ¿no? es decir el individuo que va a trabajar a cárcel tiene que tener claro que es una cárcel y que hay algunas cosas que no te puedes negar , es más, yo diría que hasta me tranquiliza que las haga , a mí en determinado momento me hacían sacar hasta los zapatos, me jodía, pero por otro lado yo me quedaba tranquilo que era bien claro que yo no estaba entrando absolutamente nada, y cuando no nos revisaban yo te juro que me sentían hasta incomodo, porque cualquier cosa que aparezca nosotros también era posible que la hubiésemos entrado , entonces yo creo que si uno tiene esas cosas claras no hay demasiado problema, ahora si el policía te va a pedir que vos habrás la mochila y eso te va a molestar , te va a pedir que habrás la agenda y eso te va a molestar , no puedes ir a trabajar a la cárcel...de hecho eso no deja de ser una cárcel, es más, creo que ellos han tenido que flexibilizar mucho más que nosotros , es decir, dentro de las exigencias, uno ve lo que están obligados de exigirles a las visitas y lo que en definitiva nos exigen a nosotros seguramente ellos tienen que haber flexibilizado mucho más”</p>
---	---

<p>Afirma que siempre la profesionalización es bienvenida. Destaca que</p>	<p>“siempre que hablamos de profesionalización creo que siempre es bienvenida ¿no?, yo creo que no hay ninguno de los lugares en los que</p>
--	--

<p>la realidad de Contextos de encierro es muy variada, tanto a nivel Unidades como en los perfiles de los internos.</p>	<p>estemos que estaría bueno recibir más cosas ¿no? eh, sin duda que probablemente el trabajo de cárcel también estaría bueno que tuviera un apoyo , que tuviera una preparación en algunas en cosas diferentes, me cuesta pensar en quienes, o en cómo, es decir, eh que yo soy un tipo que hace 20 años que estoy trabajando en eso y no estoy preparado para ir a ayudar a preparar a nadie en ese sentido, entonces si yo acá no me veo con muchas herramientas para trasladar, me constaría pensar que alguien de afuera me las venga a dar, pero no sé, podría llegar a pasar, eh eso por un lado, por el otro lado, en cárcel la gran variedad que tiene, la gran variación que tiene es con que alumno que te puedes encontrar que a mí no me pasa tanto, porque devuelta, eso depende de los lugares que vos estas trabajando, y depende un poco de cómo te plantas vos como docente , entonces yo tuve de alguna manera suerte no trabajo esos mostros ..., en donde es muy difícil organizar nada, las cárceles que yo he trabajado siempre han sido más chicas...creo que es lo más fuerte, eh lo más duro, y donde más necesitaríamos apoyo, no solo formación profesional, sino apoyo, eh yo creo que hay un debe gigantesco para las personas que trabajamos sobre todo hace tantos varios años que trabajamos acá de no tener un apoyo concreto, un apoyo terapéutico, yo siento muchas veces , el año pasado tuve pagándome yo un psicólogo para ir a descargar un poco , este eh uno se carga de un energía emocional que no siempre esta buena , y que es difícil sacársela de arriba y no me pasa en el liceo ...esa energía complicada todo el tiempo es lo que más afecta, y es lo que más limita a veces el trabajo de clase...haces un trabajo más humano, de atención social, con las herramientas que uno tiene, pocas, casi psicológicas “</p>
<p>Insiste en que falta apoyo desde áreas de contención como la Psicología o alguna otra Área social. El docente en E.C.E termina realizando tareas de contención social.</p>	
<p>El docente que trabaja en E.C.E soporta situaciones de estrés.</p>	

<p>Encuentra que el programa creció y el perfil docente se desvirtuó.</p>	<p>“yo tengo cada vez tengo más la sensación eh de que a cárcel llega mucha gente eh no por verdadera elección eh sino que es como la borra ¿no? es lo que va quedando, al fondo de las listas, al fondo de las horas, eh no egresados, como no tienen muchos lugar más a donde tomar, en la medida que esto se abrió a cualquiera , porque en un momento había como una lista y entonces eso tenía como una cierta exigencia, había algunos cursitos, eso estaba bien, en ese momento que funcionaba de esa manera, había una mayor continuidad, pero del momento que esto se abrió a cualquiera , dentro de los cuales, yo creo que la mayoría de los que llegan los peores cualesquiera, entonces eh, haber en todos los lugares faltan , en todos los lugares hay problemas, pero acá es como que se juntan todos...tenes el que se enferma todo el tiempo, que va una o dos clases al año y después no va más, y saca licencia por esto y por lo otro y que además ese tiene argumentos para decir no el contexto es horrible, hay mucha humedad, mucho frío, hay ratas, me trata mal la policía, que sirve para sacarte licencia psiquiátrica, esto lo otro y seguir cobrando sin ir a trabajar..yo creo que hay una falacia ahí ¿no?, porque eh y sobre todo en esas cárceles más grandes, nunca pasa, creo que en el lugar donde más pasa es donde estoy yo, pero casi nunca pasa que un interno que recién llega a la cárcel eh o a horas después de un delito este en el espacio educativo, y más en las cárceles grandes generalmente hay todo un proceso de filtrado, de demostración, de esto y lo otro, que en el mejor de los casos suceden 4 o 5 meses después que ya están ahí adentro, ósea esa realidad de la calle ya casi que desapareció, y esta la realidad del encierro...con las mujeres a veces pasa que más rápidamente se inserta en el espacio educativo, porque aparte hay todo un trabajo</p>
<p>Es consciente que muchos docentes solicitan licencia medica por las condiciones laborales.</p>	
<p>Rechaza la idea que interno que ingresa a E.C.E con hábitos delictivos. Existen y criterios de selección.</p>	
<p>Explica que a la población Femenina se la intenta vincular de forma más inmediata a E.C.E.</p>	

	que hacemos nosotros los docentes o el espacio educativo mismo para traerlas rápidamente
--	--

Explica que los fundamentos para multigrado son locativos y no pedagógicos.	<p>“los fundamentos más fuertes del multigrados no son pedagógicos, sino que son locativos, eso para empezar, con lo cual yo estuve de pique casi que en contra, es decir porque se empieza a trabajar multigrado, porque en algunas de las cárceles que me tocaba trabajar, teníamos un espacio de dos por dos, y éramos 5 profesores en ese mismo horario con 10 alumnos, y bueno ahí era como una exigencia, por eso te digo, era más locativa que pedagógica. Yo tengo una experiencia este, sumamente clara en el cual el trabajo multigrado me encanto a mi como docente y a los cuatro docentes que compartimos el curso, éramos un docente de biología, de historia, una profesora de química y yo, nos toco trabajar con 4 o 5 alumnas, en un multigrado, entonces coordinamos todas las clases del año, con un eje temático lo trabajamos, nos divertimos, obviamente yo creo que más que nadie porque me podía meter en todos los contenidos de los otros, y trataba de hacer esa lectura epistémica, media critica, este, preciso, las gurisas, que arrancaron siendo ya te digo 8 o 9, termino una sola el curso, y siempre decía lo mismo, no sabía dónde estaban paradas, y cuando llego el momento de tomarle el examen a esa gurisa, nos pidió por favor que los exámenes fueran por separado, que no podía pensar las cuatro materias juntas, no las podía pensar, y se terminó haciendo un examen tradicional... “hay que saber, y yo creo que no sabe nadie... que si veo eh, que la mayoría de las veces eh, es un compartir el espacio en el cual, en lugar de hacer mutligrado, trabaja uno y el otro descansa...comparten el espacio 2 3 profesores y en general es eso ¿no?, uno cada semana eh o eventualmente en el mismo horario, primera hora vos, segunda hora vos, ósea que tampoco es un multigrado en los hechos. Yo divido desde siempre, Cuarto, Quinto y Sexto, eventualmente puedo mezclar Cuarto y Sexto en algún problema...si es uno solo tutoría, y si no es una especie de tutoría clase”</p>
Afirma que el multigrado y la Interdisciplinariedad generan mayor Deserción.	
Afirma que los docentes no saben trabajar ni evaluar con la modalidad del multigrado.	

### Cuadro N° 9

Relata que las unidades penitenciarias no son lugares tranquilos para estudiar. Además destaca cuestión del consumo de drogas.	<p>“en general no cumplen con las tareas, uno tiende a pensar que en la cárcel tienen todo el tiempo para estudiar y es relativo, hay mucho barujo, hacen muchas actividades, está el tema de los consumos, de las pastillas, están como en otro mundo, entonces no da mucho resultado mandarle a hacer tareas, entonces en realidad trato de mandarle poca cosa y si de trabajar en el aula”.</p>
Es consciente que el docente debe aprovechar el espacio de Aula para trabajar.	

### Cuadro N°10

Encuentra necesario explicar al interno los criterios de evaluación, para que no haya inconvenientes	<p>“por ejemplo en cuarto año lo estaba revisando el otro día tengo aproximadamente 20 alumnas de las cuales eh solo dos han venido más o menos a todas las clases del principio, el resto han venido una clase si 10</p>
--	---

<p>Explica que el curso no se puede reducir al examen final que permita reducción de pena. El docente debe promover la asistencia, el proceso, el trabajo de aula</p>	<p>clases no, o 7 clases no, y vienen y alternan, por distintas cosas, porque no las van a buscar, o las van a buscar y estaban mal, entonces eso es lo más complicado de traer un poco aula...yo no me complico demasiado, yo de entrada le dejo bastante en claro que el curso tiene una determinada cantidad de clases mínimas, que solo las que lleguen por diferentes motivos a esa determinada cantidad de clases mínimas van a estar habilitadas para dar el examen en el primer semestre, y las que no tendrán que seguir hasta el segundo semestre....la presión siempre está, el tema es eh ver que hace uno con esa presión, eh yo te decía, creo también tiene que ver con la experiencia, tiene que ver con que se aburrieron de presionarme por un lado que no estaba muy a fin y no me moví, las presiones siempre están, eh la coordinación tiene como un doble discurso bien marcado, por un lado te da a entender que vos sos el dueño de la clase, que vos marcas los tiempos, cuando vos evitas de alguna manera el primer semestre, siempre algún tirón de orejas hay, a mí ya hace tiempo que no me llegan los tirones de orejas, y yo marco los tiempo, y nunca me dicen absolutamente nada, conmigo pierden un montón de alumnos, nunca tuve un problema, ¿porque pierden?, por esto mismo, si bien la intensidad es que ellas lleguen eh preparadas al examen, que cuando yo le digo a una vos estas preparada para el examen, esa en general salva el examen, aparecen un montón que no están preparadas, y que yo les dije que no estaban preparadas, pero como el derecho lo tienen, el examen lo dan, y bueno, lo dan y generalmente lo pierden, porque salvar el examen implica un determinado conocimiento mínimo, que solas es muy difícil...yo estoy acreditando un curso y de hecho le estoy dando un peso fuertísimo al proceso, si bien los contenidos tienen mucha importancia el hecho de que estén en un aula, y que compartan un aula, el trabajo de aula es casi tan fundamental como los contenidos, porque que pasa, lo otro que puede suceder es una que no viene a clase pero que accede a los materiales de clase con otra que si vino a clase, entonces esa lo único que hace es copiar del cuaderno, bueno esa no está habilitada a dar este examen sino vino a clase. Sino vino a clase tiene que dar el examen libre...es mucho más rico el trabajo que podemos hacer en el aula...es mucho más rico el trabajo que podemos hacer en el aula, que a veces si tiene que ver con los contenidos, y muchas veces nos vamos a otras cuestiones que no directamente está relacionada con el contenido pero que es fundamental, entonces, este tienen que estar en el aula”</p>
<p>Es consciente que existe presión de la coordinación con respecto al derecho a examen del interno.</p>	
<p>Relata que en el aula se presentan situaciones de aprendizaje que no estrictamente están relacionadas al contenido.</p>	

<p>Rechaza la evaluación informal e insiste que los exámenes deben contener instancias escritas.</p>	<p>“lo mismo sucede con los colegas que optan por tomar un examen oral en vez de tomar un examen escrito, sin duda que genera menos complicaciones, que el nivel de existo, de pseudo existo es mayor, porque desde la palabra oral, desde el registro es otro, es menor y es mucho más sencillo que si uno tiene determinada empatía con uno arrime lo que falta para que aquel llegue, y que te quede la sensación clara que efectivamente llego, eh puede ser, eh yo sigo en esa línea, que prefiero que el tipo escriba y que plantee por escrito sus ideas y a mí me queda claro que entendió, eh, no sé cuantos de los alumnos de los colegas siguen estudiando, eh yo tengo un porcentaje bastante alto de alumnas que están haciendo Psicología, haciendo Derecho, haciendo Ciencias Sociales, haciendo el IPA, eh este, hay como una cuestión de que ellas creen que pueden, eh se incentivan, y la pelean más, y a veces si vos le das, haber no digo que la que haya dado un examen oral no haya llegado, pero no sé, me da la sensación de que ellos se convencen más, yo trabaje en algunos tome exámenes orales, este para mí el resultado es mejor cuando ellas quedan convencidas que no les regalaste nada, y que efectivamente lograron”</p>
<p>Explica que el interno debe saber que esa nota de aprobación no fue un regalo, sino resultado de su esfuerzo. Eso ayuda a su autoestima.</p>	
<p>Encuentra necesario exigir nivel alto de acreditación porque pueden haber Internos que pretendan seguir sus estudios.</p>	

<p>Insiste que no hay temáticas exclusivas en contextos de encierro. La selección de contenidos va por una comodidad y dominio del docente. No hay conocimiento inútil.</p>	<p>“yo creo que eso es lo que sucede más o menos en el liceo, eh vos podes encontrar gente en el liceo te diga que entiende que no tiene sentido trabajar Kant porque está muy lejos de los gurises, este y prefiere trabajar, no sé, Descartes y Hume porque de alguna manera pueden entenderlo un poquito más, yo creo que es eso ¿no? , me parece que el tema la selección de los contenidos creo que ya va por otro lado, creo que va un poco con la comodidad del propio docente, del contenido, ósea, que le queda más fácil, que domina más, eh, no sé si me atrevería a decir hay alguna cosa que sea inútil...después el resto de los contenidos, yo que sé, no sé si hay alguno que diga puntualmente no trabajaría este, y si no lo trabajo ya te digo puede ser más por una cuestión de limitación mía y no por el contexto”</p>
---	--

<p>Explica que sus curso están estructurado en base a Problemas, evitando un enfoque histórico o reducido a contenidos.</p>	<p>“Yo trabajo por problemas también, mi curso no es un curso histórico, es un curso problemático...lo que sí es claro que así como ellos tienen que apropiarse de algunas herramientas mínimas conceptuales y teóricas , tienen que aprender a escribir eh, mi curso es en ese sentido es muy similar a lo que hago en el liceo, trabajamos la parte fuerte es la parte de la discusión, la parte de clase, pero ellos tiene que aprender a escribir, y tienen que saber escribir, y si no saben escribir tendrán que volver al curso eh, y me pasa si, sufren...son muy pocos los casos que a veces miro para el otro lado y digo sí, no hay chance y bueno que siga, pero en la mayoría de los casos...y es bien interesante esas que me odiaron porque perdieron el examen, no te digo que me aman pero se terminan teniendo un vínculo espectacular conmigo cuando logran hacerlo , y se dan cuenta que no les regale nada, ellas tienen un montón de 11 y 12 en su escolaridad, porque es muy fácil dar 11 y 12 en la cárcel, conmigo llegan a un 8 y 9 y lo festejan como si fuera un 24, porque no se los regale...con los años que tengo no he tenido un solo problema con una interna, a pesar que ya te digo capaz que estadísticamente es con el profesor que más pierden pero las cosas están claras de entrada y ellas las aceptan, y las que nos las aceptan no viene más”</p>
<p>Insiste que el alumno se debe apropiar de herramientas conceptuales y habilidades como la escritura.</p>	
<p>Es consciente que hay que tener tolerancia en algunos casos.</p>	

1

<p>Explica que sus cursos de Filosofía están sobre una base a problematización.</p>	<p>“la cuestión no es hacer un enfoque histórico de un filósofo tras otro, sino pensar una determinada problemática que generalmente las pienso yo, las veces que he intentado a veces abrir un poco, es muy difícil para alguien no domina que tiene pocas herramientas pensar él una problemática, si pueden haber algunas cuestiones que tenga que ver en principio con otra cosa y que las podamos traer a la clase, entonces ahí sí,</p>
---	---

<p>Encuentra imprescindible que los problemas trabajados tengan relación con la vida del interno.</p>	<p>algunas problemáticas que tienen que ver la verdad o la mentira, en la vida cotidiana, la vida interna de ahí...No importa tanto en llegar a visualizar el concepto en sí mismo, pero sí que lo hayan entendido, que lo puedan explicar con algo del contexto cotidiano...que esa adecuación no pierda el contenido, ósea que el contenido filosófico sea tan importante como la forma, por ahí va un poco la cosa”</p>
---	--