

REVISTA PRESENCIA



MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN



Colegio Stella Maris
Christian Brothers



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.6 (2021)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

65

Desafíos y posibilidades de las prácticas de enseñanza de la Filosofía en contexto de encierro en Uruguay

David Cal¹

Resumen

El programa Educación en Contexto de Encierro (E.C.E)² desarrollado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay se implementa como una garantía a ciertos derechos constitutivos e inherentes a toda persona. En este marco la educación se convierte en un valor imprescindible para la reducción de vulnerabilidad generada por las condiciones de encierro. Sin embargo, la formación de los

¹ Profesor egresado de Filosofía. Se desempeña como docente en Educación Secundaria y Media Tecnológica. Maestrando en Didáctica de la Educación en Universidad Claeh. Contacto davocal@hotmail.com

² De ahora en más se utilizara la denominación E.C.E para hacer mención a Educación en Contextos de Encierro.

docentes desde las instituciones involucradas, más precisamente desde el área de la Didáctica de la Filosofía, no ha acompañado adecuadamente este proyecto político educativo. Son escasas las orientaciones que reciben los estudiantes de profesorado de Filosofía respecto a las dimensiones y dispositivos que deberían valorarse para diseñar prácticas de enseñanza en contextos de encierro. La Didáctica de la Filosofía en el Uruguay continúa pensando prácticas de enseñanza basadas en modelos tradicionales, lo que genera una desprofesionalización docente en determinados campos educativos. En los hechos, sólo existen docentes de Filosofía que de forma autodidacta diseñan propuestas filosóficas adaptadas a condiciones de encierro

Palabras clave: derecho a la educación, contextos de encierro, vulnerabilidad social, enseñanza de la Filosofía.

Abstract

The “Education in Confinement Contexts” programme (E.C.E, as per acronym in Spanish) developed by Uruguay’s Council of Secondary Education (CES, as per acronym in Spanish) within the National Public Education Administration (ANEP, as per acronym in Spanish) is implemented as a guarantee of certain constitutive rights, inherent to all persons. Within this framework Education is an essential value to lessen the vulnerability caused by confinement conditions. However, the teacher training programmes in the corresponding institutions, especially regarding Philosophy Teaching, has not kept pace with such educational political project. There are few educational guidelines that Philosophy faculty students are equipped with in terms of perspectives and tools that should be valued when designing teaching practices of prison education. Philosophy Teaching in Uruguay continues to develop teaching practices based on traditional models, which leads to deprofessionalisation in certain educational fields. In fact, it is Philosophy teachers who – through self-teaching – design philosophical proposals tailored to confinement conditions.

Keywords: right to education, confinement contexts, social vulnerability, Philosophy teaching.

Introducción

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. Desde el año 2002 el CES de la ANEP viene implementando el programa E.C.E. Sin embargo, el Consejo de Formación en Educación (C.F.E) no ha acompañado adecuadamente este proyecto político educativo. Las orientaciones didácticas que reciben los estudiantes de profesorado, específicamente de Filosofía respecto a la enseñanza en contextos de encierro son muy escasas. En los hechos, los profesores de Filosofía que han actuado y actúan en el programa E.C.E diseñan de forma autodidacta sus propuestas adaptadas -a su entender- a este contexto.

Esta situación nos abre las siguientes interrogantes: ¿Podemos hablar de una única forma de enseñanza para múltiples contextos? ¿Es lo mismo enseñar en un Liceo que enseñar en contextos de encierro? En el caso que no, ¿qué contenidos y formas son los apropiados para contextos de encierro? ¿Es necesario cambiar aspectos del rol docente para trabajar en contextos de encierro? En lo que refiere a la experiencia didáctica de quien suscribe, se desarrolló como docente de Filosofía en contextos de encierro entre los años 2012 y 2017, en una unidad penitenciaria en la ciudad de Durazno, recibiendo escasos aportes didácticos por parte de la coordinación del programa como de la Inspección de asignatura.

Si la pretensión es profesionalizar la carrera docente, se hace necesario comenzar a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de cursos formales de Filosofía fuera del ámbito escolar tradicional como es el caso del programa E.C.E. Por las singularidades de contextos del escenario, a continuación se expondrán algunas líneas normativas, pedagógicas, institucionales y didácticas referidas a la educación en contextos de encierro y la enseñanza de la Filosofía.

Fundamento, fines y dificultades la educación en contextos de encierro

En lo que refiere al derecho a la educación en el contexto carcelario, la Declaración Universal de los Derechos Humanos en prisiones destaca que se ofrecerán y alentarán actividades educativas y culturales en las cárceles para desarrollar plenamente la personalidad humana, teniendo presentes los antecedentes de orden social, económico y cultural del recluso (DH y las prisiones, 2005). En 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, confinado de forma transitoria a un lugar específico (Machín, 2010). Para Scárfo (2006) las prisiones no deben ser entendidas únicamente 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.

Para Garibaldi (2010), no puede haber rehabilitación ni reinserción social posible sin participación de la educación. Desde la perspectiva de Bada (2010) la educación en cárcel tiene como finalidad que los educandos recuperen su condición de ciudadanos de pleno derecho. Martel y Pérez (2007) insisten que al momento de formular las políticas de educación en establecimientos penitenciarios, los estados deben orientarse al desarrollo de la persona, teniendo presentes los antecedentes de orden social, económico y cultural del recluso. Esta idea es apoyada por Frejtman y Herrera (2010) para quienes la educación en cárcel debe 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. Banhero (2016) destacada que la educación en cárcel reduce la vulnerabilidad social generada por las condiciones de encierro y 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.

Esta rehabilitación o readaptación social es mirada con escepticismo por Zaffaroni (2015). Desde su perspectiva, 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. Caride y Gradaille (2012) insisten que se deben afrontar las desigualdades simbólicas y materiales de la educación en contextos de encierro. Desde su visión las cárceles son escenarios hostiles que se vuelven paradójicos cuando son partícipes de habilitar oportunidades distintas a la situación de encierro. 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. El entorno restrictivo de la cárcel determina un escenario difícil para los servicios educativos cuya finalidad muchas veces consiste en permitir a las personas tomar decisiones, asumiendo cierto control sobre sus propias vidas para lograr la reinserción social. Sobre este mismo punto Vitale y Travnik (2011) hablan de la “escuela intramuros” refiriéndose a un espacio donde en su interior se manifiestan dinámicas de funcionamiento conservadoras e innovadoras, autoritarias y democráticas, describiendo la tensión entre la lógica punitiva penal y el desarrollo personal dentro de un paradigma de protección. Para García, Villanueva, del Castillo y Malagutti (2007) la comunicación entre la institución penitenciaria y educativa suele ser escasa, no acordando incluso criterios como el valor de la Educación. Según Bové Giménez (2016) la educación dentro de las cárceles encuentra un punto de tensión cuando comienza a ser entendida no sólo como una herramienta para la normalización, sino como fuente de cuestionamiento al sistema.

Esta convivencia de lógicas institucionales contrapuestas es destacada en el Programa oficial de E.C.E de C.E.S 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 (Programa E.C.E en C.E.S).

De acuerdo con todo lo expuesto, es evidente la complejidad del escenario en el cual se desarrolla el programa E.C.E. La tensión institucional provoca pensar las prácticas de enseñanza desde otros niveles que no son los convencionales. Convivir con el conflicto, vulnerabilidad, contradicción de discursos y las luchas de poder, son algunas de las dimensiones a tener presente en el desarrollo de las prácticas de enseñanza en contextos de encierro.

La institución penitenciaria

Como el programa E.C.E funciona dentro de una unidad penitenciaria, a continuación se expondrán algunas ideas respecto a la institución carcelaria y su clima de convivencia. 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, obligación y privaciones. No se trata de un sufrimiento físico, sino en una economía de ciertos derechos suspendidos. Para Goffman (2001) la cárcel es una “institución total”, donde un gran número de individuos aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo comparten en

su encierro una rutina administrada formalmente. Esta vida de “encierro”, por razones de seguridad impone la supervisión, el control, y la disciplina (Frejtman y Herrera, 2010).

Para Zaffaroni (2015) las unidades penitenciarias del Tercer Mundo suelen estar superpobladas, en deficientes condiciones higiénicas, sanitarias, y alimentarias, provocando efectos “deteriorantes” en los reclusos y operarios. Esta situación de encierro provoca altos niveles de ansiedad y dependencia con respecto a la institución, ya que es quien diagrama su vida cotidiana (horarios, espacios de circulación, asuntos personales). Esto sería algunos de los rasgos del “efecto cárcel” y 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 Pérez (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.

Perfil de las personas privadas de libertad

Haciendo referencia al perfil del interno, un informe de Unesco (2008), subraya que la población penitenciaria se ha duplicado durante la última década en la mayoría de los países de Latinoamérica y 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 de internos 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 “prisonizadas” pertenecen a los sectores más carenciados de la población, es otras palabras, están presos por llevar “cara” de delincuentes (caracteres estereotípicos). Los datos del Censo Nacional de Reclusos en el Uruguay realizado en 2010 estableció 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. 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 (Banchero 2016).

En la cárcel es 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 (Martel y Pérez, 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 (García, Villanueva, del Castillo, Malagutti, 2007)

Por estas razones, los escenarios de contextos de encierro presentan ciertas complejidades para la implementación de las políticas educativas, exigiendo una revisión sobre los sentidos, fines y dispositivos adecuados para desarrollar proyectos educativos formales. Sin lugar a dudas nos enfrentamos a un contexto donde el sujeto de educación es otro, con singularidades que exigen redefinir el sentido de los cursos, así también como el rol docente.

Aspectos didácticos de la educación en contextos de encierro

Como se anuncio en el inicio, la complejidad de las prácticas de enseñanza en centros penitenciarios requiere considerar aspectos en la formación profesional que no ha suficientemente incluidos en los planes de estudio de Formación Docente. Desde sus inicios la educación en las cárceles en Uruguay fue una tarea casi marginal, propia del voluntariado y limitada sólo en algunos establecimientos con criterios muy disimiles entre ellos (Machín 2010). Sin embargo esta situación se revierte a partir del año 2002 cuando se firma el convenio entre la Dirección Nacional de Cárceles del Ministerio del Interior y el C.E.S (Bada, 2010). En 2006 se promulga la Ley 17.897 denominada de “Humanización de las Cárceles” reglamentando la redención de pena por estudio y trabajo.³ En lo que refiere a C.E.S, los estudiantes privados de libertad son evaluados en categoría de “Libres” mediante un examen presencial legitimado por un tribunal docente. Los Planes de Educación Secundaria son: Ciclo Básico Plan 93 EE y Segundo Ciclo Plan 94 (E.C.E en C.E.S).

³ _ A finales del año 2009 a que Educación Secundaria contara con 110 docentes trabajando en 12 establecimientos de Reclusión. 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 en Uruguay (Informe E.c.e 2015-17).

El docente en contextos de encierro debe poseer “flexibilidad curricular”, convirtiendo al acto de enseñanza en una constante adaptación. Cada día es impredecible por el hecho que se producen traslados o ingresos, perjudicando la continuidad de los cursos Domínguez (2012). Este clima de inestabilidad, sumado al bajo nivel cognitivo, son algunas de las dimensiones que se deben valorar para diseñar prácticas de enseñanza en contextos de encierro. En respuesta a las realidades de la vida carcelaria (traslados, libertades, factores emocionales) que inciden en la permanencia del interno en los programas de estudio, se 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. Además, se ha redefinido el rol docente a una función de “Tutor” que guía o acompaña el proceso de aprendizaje (Bada 2010).

No caben dudas de que las prácticas de enseñanza en contextos de encierro son complejas y difieren en mucho con respecto del sistema tradicional de enseñanza. En primer lugar, el perfil el interno está marcado por un alto grado de analfabetismo⁴ y vulnerabilidad que exige una constante adecuación curricular en lo que refiere a contenidos y formas de aprendizajes. Desde la visión de 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. Los docentes deben arbitrar métodos y recursos validos que permitan a cada estudiante aprender en tiempo y forma conveniente. Es necesario recordar que gran porcentaje de los internos provienen de fracasos escolares, y en lo que respecta a la población adulta, llevan muchos años sin estudiar. Por este motivo lograr un “vínculo didáctico” es vital en contextos de encierro. Es importante que el docente motive y apoye a los internos para evitar nuevos fracasos escolares. Con respecto a la motivación, Escobar (2015) considera que el clima motivacional permite a los alumnos adquirir y desarrollar capacidades indispensables para continuar con su formación académica.

El vinculo “didáctico” es imprescindible para contrarrestar la violencia disciplinar que manifiestan las unidades penitenciarias. Es importante que el aula en contextos de encierro sea un espacio de confianza y seguridad, para bajar los niveles de ansiedad del interno y así promover sus potencialidades cognitivas. Muchas unidades penitenciarias suelen ser conflictivas

⁴ Por analfabetismo se quiere hacer entender a un estudiante con dificultades en habilidades de lectura y escritura.

razón por la cual el rol docente se debe acentuar en aspectos de contención frente a la vulnerabilidad de los internos. Para Zaffaroni (2015) existe una tensión en las unidades penitenciarias provocada por un cruce de temores que alcanzan verdaderos grados de intensidad y miedo. El estado de estrés continuo provoca un deterioro o efecto “carcelizante”. Este clima de tensión, provoca que por razones de seguridad o locativas, la modalidad de enseñanza por “multigrado” es imposible de evitar en algunas unidades.

Una enseñanza de la Filosofía adecuada a contextos de encierro

Sobre la enseñanza de la Filosofía en Uruguay, Mauricio Langon (2010) destaca que Mato aseguraba que el perfil del "espíritu filosófico uruguayo" es desde su génesis el pensamiento sin clausuras dogmáticas, con una receptividad para las ideas universales sumado a cierta ductilidad para interpretarlas y adaptarlas a nuestra concreta circunstancia. En esta misma línea, Cerletti (2008) destaca que la enseñanza de la Filosofía supone el constante ejercicio de revisar el saber filosófico en el contexto de una clase. Ahora bien, ¿es posible adaptar el saber filosófico en un aula tradicional de la misma forma que en contextos de encierro? ¿Serán los mismos contenidos?

El programa de Filosofía en contextos de encierro es el Plan 94 semestral, con adaptación a los contenidos de la reformulación 2006 (C.E.S).

Con frecuencia se planifican las clases de Filosofía en relación a un “problema filosófico”, donde se ofrecen “textos filosóficos” (preferentemente contrapuestos) que inviten a la problematización y conceptualización del problema. 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.

En contextos de encierro, por razón de traslados y sanciones, es conveniente diseñar las clases de filosofía con una planificación “nuclear”. Cada encuentro debe explicitar el problema, y sus posibles planteos teóricos en caso que la asistencia del interno se vea impedida por sanción o traslado. Si bien el ejercicio de la recursividad es importante, no es conveniente realizar planificaciones muy extensas en un contexto tan impredecible. Hay que recordar que la asistencia a los cursos no solo se ven impedidas por traslados o sanciones, sino por la participación de los internos en comisiones de trabajo, o citaciones de orden jurídico.

Como se destacó líneas atrás, por razones de seguridad o locativas, la modalidad multigrado es una práctica didáctica frecuente en contextos de encierro pero ¿cómo se trabaja en Filosofía con una modalidad por multigrado? ¿Se debe abordar un problema filosófico desde los tres niveles de Bachillerato? ¿Hay ventajas o desventajas? ¿No será necesario respetar el programa de C.E.S en donde cada curso tiene sus temáticas?

Para Boix y Bustos (2014) cuando se habla de enseñanza multigrado se quiere indicar un mismo lugar donde se produce enseñanza y el aprendizaje, con estudiantes de diferentes grados. En este espacio existe un fluctuante intercambio de información. Desde su perspectiva 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. Es frecuente encontrar variaciones en las estrategias de enseñanzas por “Multigrado”. Existen docentes que atienden a cada grado por vez, asignando actividades específicas a cada grupo. Para Rodríguez (2001) en el caso que el docente presente una misma actividad para todos los grados, con seguridad bajara el nivel de dificultad. Con respecto a este punto, Weiss (2000) plantea que la separación de grados es la estrategia más utilizada en la modalidad multigrado. Se trata de buscar actividades de buen nivel para los grados con los que se trabaja, y de asignar trabajos rutinarios para los grados que no se atienden directamente. Pero esta dinámica suele producir poca atención para cada grado, prolongado el tiempo de espera y promoviendo una escasa o nula interacción entre los estudiantes. Sin embargo cuando los docentes trabajan un 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 (Rodríguez García 2010). Como ya se mencionó, la modalidad por multigrado no se puede evitar en algunas unidades penitenciarias, pero ¿cuál es la mejor variante para trabajar por multigrado en Filosofía? ¿Separando por nivel o todos los niveles juntos? ¿Se estaría bajando el nivel de dificultad en un planteo filosófico que incluya a todos los niveles? ¿Cómo se baja el nivel en una discusión filosófica? ¿Sería quedar solo en el nivel de problematización sin la utilización de textos? Siguiendo el planteo de Weiss (2000) en los casos que los docentes separan por nivel, suelen dar tareas rutinarias para aquellos grupos que no atienden directamente pero ¿es posible una actividad rutinaria en Filosofía? ¿No sería la tensión una condición necesaria de la discusión filosófica? Hay que destacar que la separación por nivel genera tiempos de espera, lo

que podría provocar niveles de ansiedad no convenientes para contextos de encierro. Quizás por razones del contexto, y la naturaleza del ejercicio filosófico, en el caso que se trabaje con la modalidad por multigrado sería conveniente incluir a todos los niveles bajo el mismo planteo filosófico.

En lo que respecta a los materiales de estudio, es importante que el docente realice una selección de “texto” sumado a la explicitación del problema a pensar. La explicitación constante sobre los sentidos del curso podría facilitar la comprensión en caso que la asistencia se vea impedida por sanción o traslado. Con respecto a los “textos” trabajados en clase, es importante agregar información complementaria para mejorar la comprensión, ya que suelen poseer un alto grado de nominalismo conceptual (Carlino, 2003).

En relación a las actividades en el aula, es posible incluir preguntas abiertas de reflexión, y actividades de comprensión para mejorar la alfabetización académica del interno. Cabe recordar que suele ser el docente quien suministra el material de estudio debido a que muchas unidades penitenciarias no cuentan con la infraestructura necesaria. Con frecuencia se improvisan salones de clase en salas de visitas, o se comparte una misma aula con otro docente, de otra materia, a la misma hora.⁵

Siguiendo con el tema referido a los materiales de estudio, es necesario señalar que en requisas y traslados suelen extraviarse. Por esa razón, es importante que el docente se encuentre alerta para poder reponerlos. Es fundamental que el interno cuente con el material para reforzar las instancias de aprendizaje fuera de clase. Aquí se abre la siguiente cuestión, ¿son favorables las condiciones de encierro para el filosofar? ¿Puede ser el encierro un móvil poderoso para el ejercicio filosófico? ¿El clima de conflicto y vulnerabilidad de las instituciones penitenciarias no es favorable para el desarrollo de habilidades cognitivas? Sin entrar en estas cuestiones, pues exceden el cometido de este trabajo, nadie puede poner en duda que los materiales didácticos ofrecen una variedad de recursos y estrategias que facilitan y producen aprendizajes en los sujetos (Manrique y Gallego 2013). 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

⁵ _ En algunas Unidades penitenciarias las condiciones locativas no están cubiertas y es por eso que las practicas de enseñanza en Multiespacio son frecuentes. Se trata de más de un docente, de diferentes asignaturas en un mismo tiempo y espacio. En los hechos suele suceder una división de tiempo total, o en el caso que uno de los cursos tenga pocos estudiantes es frecuente la utilización de una estrategia de tutoría.

(Blanco, 2012). Los materiales deben adecuarse a los niveles cognitivos de la población de contextos de encierro, permitiendo de esa manera una mayor motivación y comprensión. Es importante que los mismos generen aprendizajes significativos en los internos, evitando un mero aprendizaje por contenidos.

Con respecto a la significación de los aprendizajes en contextos de encierro, suele darse la discusión respecto a si hay problemas filosóficos más relevantes a trabajar. Algunos docentes creen que el problema de la *muerte, la libertad, el amor, la justicia, la felicidad, la amistad, el destino o Dios* adquieran una connotación especial en este contexto. Otros, en cambio, objetan planteando que se trata “más de lo mismo”, siendo más significativo ampliar el horizonte discursivo de los internos con la inclusión de temáticas que guarden poca relación con el contexto carcelario. Tal vez hay que preguntarse sobre si el sentido de los cursos de Filosofía en contextos de encierro es el mismo que en una programa escolar tradicional. Más allá de éste debate, es posible acordar en la necesidad que los aprendizajes significativos, que tomen aspectos de la realidad del interno, similar a la “cognición situada” que refiere Díaz Barriga (2003). Los nuevos conocimientos han de adquirir un sentido personal al relacionarse con las estructuras cognitivas del educando (Viera Torres 2003). Por estos motivos en un primer nivel de comprensión son importantes la utilización de “historias de vida”, “situaciones” o “refranes”, como medios indispensables para la comprensión de un concepto filosófico. Esto no significa reducir las clases de Filosofía a meros testimonios de vida. Si bien no se afirma que una persona sin conceptos no pueda filosofar, es necesario reconocer que la conceptualización de una experiencia favorece su análisis crítico.

Es importante la utilización de “textos” o materiales que amplíen el universo conceptual de los internos. Sobre este punto, es necesario reconocer que el discurso filosófico proviene de prácticas conceptuales que han excluido tradicionalmente al tipo de población con bajos niveles cognitivos, como es el caso contextos de encierro. Muchas veces los “textos filosóficos” suelen ser derivados de obras que no fueron escritas ni siquiera para estudiantes, sino más bien para conocedores de las líneas de pensamiento y polémicas internas de cada campo de estudios (Carlino, 2003). Por este motivo, una interesante forma de enseñar a Filosofía en contextos de encierro sería a la manera socrática, con un fuerte acento en el diálogo y la reflexión con el “otro”, sin la necesidad de mayores estudios en Historia de la Filosofía (Szifris 2016). Esta forma de enseñar a filosofar podría favorecer la inclusión de la población carcelaria con altos niveles de

analfabetismo. Quizás el diálogo filosófico permita una concientización y superación sobre las relaciones y prácticas de poder que estructuran las Unidades Penitenciarias.

Reflexiones acerca de una evaluación adecuada a contextos de encierro

Quizás el programa E.C.E sea el pretexto suficiente para comenzar a transformar los criterios de evaluación en nuestro sistema educativo. La necesidad de incluir una dimensión ética que fundamente el sentido de los cursos y valore el desempeño de los estudiantes no desde categorías conceptuales, urge en este programa como en ningún otro. Fernstermacher (1989) insiste en la diferencia entre “buena” enseñanza y enseñanza de éxito. 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 enseñado es racionalmente justificable y digno que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. Profesionalizar nuestro cuerpo docente implica desarrollar dispositivos didácticos e instrumentos de evaluación adecuados a cada contexto. Los diferentes programas evidencian distintas realidades, y por ende distintos sujetos a educar. Actualmente el programa de E.C.E con plan 94 para segundo ciclo se brinda en una modalidad semestral, donde el interno es evaluado en carácter de “libre”. Este programa presenta una evaluación final con la presencia de un tribunal de tres docentes de la Asignatura.⁶ Con frecuencia los docentes que integran la mesa evaluadora no pertenecen directamente al programa. Aquí se abren los siguientes planteos, ¿puede un docente que desconoce la realidad de contextos de encierro estar en condiciones para evaluar un curso dictado allí? ¿Solo se evalúan contenidos de asignatura en los cursos de contextos de encierro? ¿Se puede evaluar un curso de Filosofía en contextos de encierro sin conocer el proceso cognitivo que realizó el interno? ¿Dónde quedo el papel del “vínculo didáctico” mencionado anteriormente? ¿Cuál es el criterio más adecuado para constatar un aprendizaje en contextos de encierro? ¿Una prueba al final de semestre o el proceso de todos los días? ¿Es necesario incluir en el programa E.C.E aspectos que refieran a evaluaciones no formales?⁷

⁶ _ En marzo del 2009, los inspectores de Filosofía en ese momento, 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).

⁷ _ Esta situación se ve agravada por el hecho que el programa de E.C.E dispone de la normativa de reducción de pena por examen aprobado lo que puede generar momentos de tensión entre internos y docentes. Por esta razón, el “vínculo didáctico” a lo largo del curso, es vital para establecer con la claridad los criterios de evaluación.

Wolf (1993) insiste en evaluaciones significativas, fundamentadas, que observen y documenten el rendimiento de sus estudiantes en diversos contextos a lo largo del tiempo. 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. La evaluación debe ser ética en el sentido de basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados (Mora 2004).

Consideraciones finales

Es importante destacar que el programa de E.C.E no es una mera exploración pedagógica sino que se enmarca dentro de normativas internacionales (DH y prisiones; Machín pág. 2). Ahora bien, es evidente que la fundamentación del programa excede la mera normativa y se enmarca dentro de un discurso didáctico, pedagógico y político (Garibaldi; Martel y Pérez; Limachi, pág. 2). Las formas y fines de la educación en contextos de encierro se enfocan en una política de restitución de ciertos derechos inalienables a la persona, dentro de un escenario complejo cruzado por la tensión institucional (Caride y Gradaile; Gil Cantero; Bóve Giménez, pág. 3-4). Esta complejidad se agrava por la vulnerabilidad del sujeto (interno) al cual se pretende educar (Banchemo; Zaffaroni; García Villanueva, del Castillo y Malagutti, pág. 4-5).

En lo que respecta a las prácticas de enseñanza de la Filosofía, es clara la necesidad de comenzar a pensar en estrategias didácticas y de evaluación alternativas, adecuadas a la realidad de contextos de encierro (Escobar; Wolf; Mora, pág. 8-9). Si existe una pretensión de profesionalizar la carrera docente, sería pertinente comenzar a pensar dispositivos adecuados a las complejidades de contextos de encierro.

Al momento solo hay más preguntas que respuestas. ¿Por qué la formación en didáctica de la Filosofía en Uruguay continua con un marcado acento en los programas tradicionales? ¿Cómo desarrollan sus prácticas de enseñanza los profesores de Filosofía que se desempeñan en E.C.E? ¿Enseñan Filosofía de la misma forma que en los Liceos? ¿Existen diferencias y similitudes entre ellos? Quizás desde las distintas prácticas de enseñanza sea hora de comenzar a revisar y pensar nuevos criterios para esta clase de programa. Si cambia el sujeto a educar, por ende deberán cambiar los fines y dispositivos a implementar. Tal vez, por su naturaleza disciplinar y no científica, pueda la Filosofía tener la libertad de adecuarse a las distintas

expresiones de lo humano, para desarrollar alternativas respecto a dispositivos de enseñanza, adecuados a contextos de encierro.

Referencias Bibliográficas

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_balance%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.

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.

Bové Giménez, Ma. E. (2016). Sentidos de la educación en una cárcel de mujeres: entre el tratamiento penitenciario, los modelos punitivos y de garantización 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

Boix R. 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

Borsani, Ma. J. (2008). *Adecuaciones Curriculares*. Ed. Novedades Educativas, Bs As- Mex.

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.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Presentado en 6º Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, realizado en Buenos Aires el 2,3 y 4 de mayo de 2003 en las XIII Jornadas Internacionales de Educación, en el marco de la 29ª Feria del Libro.*
- Cerletti A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Naciones Unidas, 2015.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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)

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

Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*.
Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrorth.

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.

Informe Comisionado Parlamentario Penitenciario. Montevideo, Abril 2017.

INEA (2013). *Educación para adultos en contextos de encierro*: Dirección de Concertación y Alianzas Estratégicas Subdirección de Asuntos Internacionales. Secretaria de Educación Pública. México.

Langon, M. (N° 43, 01/2010) Uruguay: la Filosofía en la enseñanza media: aportes y problemas. Revista *DIOTIME Reivieinternarionale de didactique de la psilosophie*.
Recuperado de <http://www.educ-revues.fr>

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>

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

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.

- 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
- De Pedro F. (1999). *Evaluación no formal-profesionalizadora del profesorado*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de didáctica y organización escolar.
- Raffin, F. (Dic.2000). Nuestra concepción de la didáctica. En "*Diotime L' AGORA*" n° 8, Montpellier, Francia. Traducción de Mauricio Langón. Fragmento del artículo seleccionado para el curso de Introducción a la Didáctica de la Filosofía IPA 2015.
- 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
- 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
- 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>
- 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

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>

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

Revistas digitales.

Revista “Alternativa: Educación de personas privadas de Libertad”. Ed. AAea. Bolivia. Agosto 2009. <https://revistanada.com/2012/12/08/filosofia-en-la-carcel/>