



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 15, N° 1 (2021)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Una Teoría Fundamentada sobre la enseñanza formal de la
Filosofía en contexto de encierro: Experiencias de tres docentes
uruguayos

*Uma Teoria Fundamentada nos Dados sobre o ensino formal de
Filosofia no contexto do confinamento: Experiências de tres
profesores uruguaios.*

*A Grounded Theory on the formal teaching of Philosophy in the
context of confinement: Experiences of three Uruguayan
teachers*

Luis David Cal Fernández¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6870-6785>

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.1.9>

Recibido: 10/05/2021

Aceptado: 02/08/2021

Resumen

El presente artículo refiere a una investigación de Maestría publicada por UCLAEH en el año 2020, y su tutora fue la Mag. Julia Leymonié. Dicha investigación estuvo enfocada al estudio de las prácticas

¹ Profesor Egresado en Filosofía (IPA). Especializado en Docencia Media (UCLAEH). Magister en Docencia Media (UCLAEH). Técnico en Gestión Cultural (UCLAEH). Docente efectivo de Filosofía en Educación Secundaria y Media Tecnológica.

de enseñanza formal de la Filosofía en contextos de encierro en el Uruguay, desarrollado en el marco del programa Educación en Contexto de Encierro (ECE), implementado por el Consejo de Educación Secundaria (CES), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El propósito fue explorar, describir y analizar las prácticas de enseñanza que desarrollan en las cárceles de Uruguay tres docentes de Filosofía, con el fin de identificar las dimensiones que valoran y conocer los dispositivos que utilizan. Como se trata de un campo poco explorado, se eligió una metodología 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 ECE, 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 clave: derecho a la educación, contextos de encierro, vulnerabilidad social, enseñanza de la filosofía

Resumo

O presente artigo refere-se a uma pesquisa de dissertação de mestrado publicada pela UCLAEH em 2020, com a tutoria da Mag. Julia Leymonié. A referida pesquisa teve como foco o estudo das práticas formais de ensino de Filosofia em contextos de reclusão no Uruguai, desenvolvidas no marco do Programa de Educação Secundária (CES), do Público Nacional Administração da Educação (ANEP). O objetivo foi explorar, descrever e analisar as práticas pedagógicas que três professores de Filosofia desenvolvem nas prisões do Uruguai, a fim de identificar as dimensões que valorizam e conhecer os dispositivos que utilizam. Ao se tratar de um campo pouco explorado, optou-se por uma metodologia qualitativa, com desenho baseado na teoria fundamentada nos dados. Com o intuito de preservar o relato genuino dos atores envolvidos. A análise dos dados recolhidos indica que os perfis dos alunos internos, a lógica prisional e os regulamentos do programa ECE, condicionam e distinguem as práticas de ensino. Espera-se que esses resultados sejam úteis para a construção de critérios didáticos específicos que aprimorem as práticas de ensino da Filosofia em contextos de confinamento carcelario.

Palavras chave: direito a educação, contextos de confinamento, ensino de filosofia, vulnerabilidade social.

Abstract

This paper refers to a Master's thesis research published by UCLAEH in 2020, and its tutor was Mag. Julia Leymonié. This research was focused on the study of the formal teaching practices of Philosophy in confinement context in Uruguay, developed within the framework of the Education in confinement context (ECE as per acronym in Spanish) program, implemented by the General Management of Secondary Education (DGES as per acronym in Spanish), of the National Public Education Administration (ANEP, as a per acronym in Spanish). The purpose was to explore, a qualitative methodology was chosen, with a design based on grounded theory, with the intention of preserving the genuine account of the actors involved. The analysis of the data collected indicates that the profiles of the internal students, the prison logic, and the regulations of the ECE program, determine and distinguish the teaching practices. These results are expected to be useful for the construction of specific didactic criteria that improve the teaching practice of Philosophy in confinement context

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

Introducción

Desde el año 2002, el Consejo de Educación Secundaria (CES)² de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay viene implementando un programa de educación para personas privadas de libertad³. Sin embargo, el Consejo de Formación en Educación (CFE) no ha acompañado satisfactoriamente este proyecto político educativo. Las orientaciones didácticas que reciben los estudiantes de profesorado, en particular de Filosofía respecto a 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 materiales de forma autodidacta y adaptando sus propuestas filosóficas a las condiciones de encierro. Esta investigación exploró y analizó las prácticas de enseñanza de tres docentes de Filosofía en contextos de encierro en el Uruguay.

² Con la expresión CES se está haciendo referencia al Consejo de Educación Secundaria. Cuando nos referimos a programa oficial se está hablando de Ciclo Básico y Bachillerato.

³ Con la expresión ECE se hará referencia al programa Educación en contexto de encierro.

Justificación y relevancia de la 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. Para Gil Cantero (2010) los centros penitenciarios concentran la condición paradójica de pretender ser un espacio de castigo y un espacio de reeducación en el futuro del recluso. Esta paradoja sería una de tantas dificultades por las que la pedagogía ha entrado muy poco a las prisiones. En cambio Scarfó (2006) propone que las prisiones no deben ser entendidas sólo 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.

Por lo general, la educación formal y no formal fueron una gran ausencia en el Sistema Penitenciario uruguayo. Desde el análisis 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 (CES). En 2006 se promulga la Ley 17.897 denominada de «Humanización de las Cárceles», reglamentando la redención de pena por estudio y trabajo. Esto provoca un incremento de la matrícula de inscriptos y entre los años 2015 y 2017 se produce un aumento 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 ECE 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 de un 10 % en dos años⁴.

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 acompañar las propuestas político educativas que se implementan a nivel país. Hace más de una década que docentes de Filosofía desarrollan su actividad en ECE, y no se han sistematizado ni analizado sus prácticas de enseñanza. Se desconoce si su

⁴ En el informe los coordinadores del programa de ECE 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 presos en condición de penado y sólo un 47,8% se encuentra procesado (Banchemo, 2016).

concepción de Filosofía y su forma de enseñar en contextos de encierro es la misma que utiliza en el sistema tradicional ¿Cuál es el sentido de la Educación en contextos de encierro en Uruguay? ¿Es el mismo que en la Escuela tradicional?

A excepción de los docentes que han estado vinculados a ECE, 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. Incluso se presenta el problema que cualquier docente de Filosofía en lista de CES, puede ser notificado para integrar tribunales de evaluación en ECE, sin tener conocimiento alguno sobre este programa. El programa ECE funciona en Bachillerato con plan semestral, donde los internos son evaluados en categoría de «libres», mediante un examen presencial legitimado por un tribunal docente. 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 ECE.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, esta investigación se propuso indagar y sistematizar las prácticas de enseñanza de tres docentes⁵ de Filosofía con experiencia mayor a cuatro años en la enseñanza formal en contextos de encierro. El objetivo fue analizar las características de sus prácticas, explorar en profundidad las razones de sus planificaciones y los dispositivos que utilizan; explicar las razones de las similitudes o diferencias en torno de las dimensiones que valoran, los dispositivos que emplean, sus criterios de evaluación y su concepción sobre el sentido de la Filosofía en ECE.

Fundamentos teóricos

En el Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos la educación es derecho natural y constitutivo a toda persona (Naciones Unidas, 2015). 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). Además, existen normas internacionales para que funcionarios penitenciarios garanticen los DDHH de las personas prisionizadas ((Naciones Unidas, 2005). En el Uruguay, el Art. 8 de la Ley General de Educación N° 18.487 (2008) destaca 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.

⁵ 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.

La educación en cárcel reduce la vulnerabilidad social generada por las condiciones de encierro. 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. Desde el análisis de Banchemo (2016) en Uruguay los datos del Censo Nacional de Reclusos del año 2010 estableció que el 40,4% de los internos solo alcanzó nivel primario de educación, el 26,6% solo finalizó primer ciclo, el 56,2% tuvo su primer trabajo siendo menor de edad y el 58,5% se encontraba trabajando en condiciones de precariedad cuando ingresó a un establecimiento de rehabilitación. Desde la perspectiva de Banchemo, estas cifras convierten a contextos de encierro en un escenario altamente complejo para la inserción e implementación de las políticas educativas.

Antecedentes

En lo que refiere a investigaciones respecto a la enseñanza de Filosofía en cárcel, Palombo (2015) presenta su tesis de grado en Psicología 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 ECE permite un encuentro con el «otro», en un escenario de problematización y reposicionamiento de roles que propicia 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. La tesis de Palombo supone las potencialidades que debería tener la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro, pero hace escasa mención a las dificultades que supone enseñar a una población con altos índices de fracasos escolares o dificultades respecto a 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 el testimonio didáctico de profesores de Filosofía con experiencia de trabajo 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. A su modo de ver, estas habilidades son esenciales en la reformulación de una «autocomprensión», 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 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 reproducir una experiencia similar.

Ambas investigaciones 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 dichos contextos. Por este motivo, esta investigación pretendió rescatar el relato de aquellos docentes de Filosofía con experiencia de trabajo en ECE 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.

Metodología

Para Fernstermacher (1989) los métodos de investigación cualitativos son de corte exploratorio, generadores de hipótesis, descriptivos e interpretativos. 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). 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» entendido como la situación en que añadir nuevos casos no aporta información significativa adicional para el desarrollo conceptual y la generación de teoría.

Hay que destacar que la instancia de codificación de los datos en la teoría fundamentada posee algunas variantes. Glaser criticó al enfoque de Strauss y Corbin (1998) por ser muy sistemático ya que proponen clases de categorías como central, causal, intervinientes y contextual. A su modo de ver, se termina produciendo un «armazón» que verifica una teoría en vez de construirla a partir de los datos de la experiencia (Glaser citado en Sampieri, 2014). Por esta razón, en esta investigación se optó por la postura de Glaser, y solo se remitió a la identificación de las categorías implicadas en las

prácticas de enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro, y no se estableció de inicio ninguna jerarquización o esquema inicial.

El instrumento por el cual se obtuvieron los datos fue la entrevista abierta. Por tratarse de una metodología por teoría fundamentada, no se partió de categorías prefijadas para así acceder a los significados que los docentes otorgan a sus experiencias (Sampieri 2014).

Las unidades de observación fueron las prácticas de enseñanza de tres docentes de Filosofía con más de cuatro años de trabajo en contextos de encierro, y las unidades de análisis estuvieron en interpretar los sentidos explícitos e implícitos de sus discursos con respecto a la enseñanza de la Filosofía en tales contextos. El orden de las entrevistas no se realizó atendiendo a la antigüedad de los docentes en el programa ya que no se intentaba verificar un concepto o hipótesis determinada con anterioridad. Simplemente se esperó que los docentes relataran 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, lo que da como resultado una teoría fundamentada de la enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro. 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.

Resultados y discusiones

De los relatos docentes codificados emerge una serie de categorías que presentan distintas significaciones en cada uno de los entrevistados. De una u otra forma todas son consideradas al momento de llevar a cabo sus prácticas de enseñanza de la Filosofía en contextos de encierro. Hay que destacar que luego del trabajo de campo fue necesario incluir nuevos aspectos teóricos para comprender y analizar las categorías emergidas de los datos de la experiencia.

La primera categoría es la de «perfil del interno», donde se destaca la vulnerabilidad que presenta el sujeto en contextos de encierro, su bajo nivel cognitivo y la gran diferencia que existe entre la población masculina y femenina. Para E1 y E2⁶, la población en contextos de encierro posee un grado

⁶ De ahora en más cuando se utilice la expresión E1, E2 o E3, se hace referencia a los tres docentes de Filosofía entrevistados.

alto de analfabetismo y vulnerabilidad en muchos derechos. Por esa razón, las prácticas de enseñanza exigen continuas adecuaciones curriculares al nivel descendido de los internos. 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. 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 (Banchero, 2016). Sin embargo, 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.

Siguiendo este análisis sobre el perfil del estudiante interno, E1 y E3 coinciden 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 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 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 que interpelan las prácticas de crianza y parentalidad. Sumado a esto, Bové Giménez (2016) plantea que las mujeres con mayor nivel de encierro tienen escaso vínculo con los programas educativos.

Otra categoría o código que surge de los relatos docentes es la referida a 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 mínima y máxima seguridad. Para E1 y E2 la violencia disciplinar que manifiestan las unidades penitenciarias de máxima seguridad suele tener un elemento contraproducente al trabajo didáctico que van a realizar los docentes. Además, es frecuente que los traslados y sanciones perjudiquen las planificaciones didácticas. Los tres entrevistados acuerdan que existen diferencias entre unidades de mínima y máxima seguridad.

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 deterioro carcelario o «prisonización» es solo el efecto inevitable de las medidas que deben tomarse para establecer y sostener el *statu quo*, de una tensión provocada por un cruce de temores, de estrés casi continuo, que sería el signo más característico del deterioro «carcelarizante» (Zaffaroni, 2015, p.19). Para E2, el aula en las unidades de máxima seguridad es una zona vulnerable. En este tipo de unidades el docente debe evitar todo conflicto para no sumar tensión al ambiente. Sin embargo no quiere decir que sea imposible el debate, sino que el docente debe estar atento y asegurarse que sea un debate en términos epistémicos, que emerge y termina en el aula. 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 se hace más difícil trabajar en programas de habilidades sociales. Además E2 y E3 acuerdan que se debe trabajar en un protocolo de acción para los docentes que van a trabajar a contextos de encierro. Muchos docentes eligen trabajar en ECE sin tener conocimiento de las complejidades que presenta la educación en estos ámbitos.

Otro código a destacar es el referido a las particularidades del «Programa ECE». Esta categoría incluye tanto aspectos normativos como de infraestructura. Para E1 y E2 el Programa ECE presentó un crecimiento de matrícula que no fue acompañado con los recursos materiales necesarios. Los tres entrevistados acuerdan que el crecimiento de la matrícula llevó a desvirtuar el perfil docente de contextos de encierro. En relación con este punto, E2 y E3 insisten en la falta de concientización de CES respecto a un protocolo de seguridad para los docentes que ingresan a trabajar al programa ECE. Insisten que tampoco se prevé el estrés que genera en los docentes el trabajo bajo este tipo de condiciones. 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.

Por último se destaca la categoría referida a los «dispositivos didácticos» que han desarrollado los profesores de Filosofía para adecuar sus prácticas de enseñanza en contextos de encierro. Para E1 y E2 es vital en contextos de encierro poseer una «flexibilidad curricular» ya que los traslados o sanciones generan una «impronta carcelaria» que convierte las prácticas de enseñanza en una constante adaptación. 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. Además, E1 y E3 coinciden en que el «vínculo didáctico» es vital para establecer de inicio los criterios de evaluación. Desde la mirada de Artavia (2005), el profesional en el área de educación debe aspirar a lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia los estudiantes. Estas condiciones motivan que el salón de clases se convierta en un espacio para la enseñanza y el aprendizaje.

Con respecto a la evaluación, el programa ECE se estructura en la normativa de Ley 17.897, donde su Art. 13 expresa la reducción de pena por examen aprobado. Para E1 y E3 este aspecto puede generar situaciones de mucha tensión entre los internos y los docentes. Por este motivo, el «vínculo didáctico» construido a lo largo del curso es vital en las instancias de evaluación. Para Mora (2004) la evaluación debe ser ética en el sentido que debe basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación y protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Hay que destacar que 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 aula, indispensable para desarrollar buenas prácticas didácticas⁷. E1 está en desacuerdo con los tribunales externos al final de cada semestre. Desde su visión no es posible que docentes ajenos al programa evalúen un proceso que desconocen. Además cuestiona la idea de evaluaciones formales e insiste en que se deben valorar otras dimensiones.

En este punto hay una clara diferencia con E3 para quien los exámenes finales certifican un aprendizaje de contenidos básicos de cada nivel. Para E3 se trata de un programa formal, donde la escritura, por ejemplo, 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 como objetivo promover un pensamiento reflexivo en los estudiantes, explorando sus creencias y supuestos. Por su carácter estable, lo escrito posibilita a los estudiantes refinar y organizar sus ideas acerca de conceptos y procesos claves (Hand y Prain, 2012, citado en Iglesias, Cordero y Mengascini, 2017). La escritura es una herramienta útil en procesos de verbalizar y desarrollar ideas -emociones- en situación de aprendizaje y comunicación (Bjork y Blomstand, 2000).

⁷ El programa ECE funciona bajo modalidad semestral, evaluando a los estudiantes internos en la categoría de «libres», mediante un examen presencial legitimado por un tribunal de tres docentes.

Con respecto a este punto, hay una coincidencia entre E2 y E3 en cuanto al valor de la escritura en el aula, pero reconocen que hay internos con grados altos de analfabetismo. Continuando con la discusión respecto de las evaluaciones no formales, 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. La importancia de evaluar de diferentes modos se encuentra en 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 o actividad, y no por el hecho de obtener meras acreditaciones.

La modalidad didáctica de «multigrado y multiespacio»⁸ como dispositivo de enseñanza es destacada por los entrevistados E1 y E2. Para este último, en las unidades penitenciarias 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) 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 Weiss (2000) la estrategia más utilizada por los docentes en aulas multigrado 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 uno de ellos, prolongando el tiempo de espera de los estudiantes, 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 filosófico, y lo abordan desde los tres cursos de Bachillerato. Sin embargo, E3 insiste que una didáctica por «multigrado» para Bachillerato no es adecuada debido a la superficialidad con la cual se

⁸ Por «multiespacio» se quiere hacer referencia a múltiples cursos sucediendo en el mismo espacio áulico. Por razones de tiempo e infraestructura, en algunas unidades penitenciarias se deben desarrollar cursos en simultáneo de diferentes niveles y disciplinas. Suele suceder que el docente que tenga menos estudiantes opte por una modalidad de tutoría.

terminan tratando los temas. A su modo de ver, la consecuencia de esta modalidad sería que los internos terminen trabajando los mismos problemas filosóficos durante los tres niveles de Bachillerato.

En lo referido al material didáctico, E1 y E2 destacan que son los docentes quienes tienen que llevar los materiales de estudio. E1 subraya que hay unidades incluso donde no existe un aula, y se debe improvisar en espacios como la sala de visitas⁹. 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 requisas y traslados provocan extravíos de materiales, 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 con base en ellos, para que el estudiante adquiera las habilidades requeridas en su proceso formativo. Para E1 y E2 es fundamental que el interno cuente con el material para reforzar las instancias de aprendizaje fuera de las horas de aula.

En lo que respecta a los aprendizajes, los tres 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 a la realidad de los internos. Para Rodríguez (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. En relación con 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 de Filosofía en contextos de encierro. A su entender, en los contenidos y evaluación se está certificando un curso formal de Filosofía. Si bien E3 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 grado¹⁰. 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, los problemas de la «muerte», «la libertad», «la felicidad» y «el amor», tienen mayor significación en contextos de encierro¹¹. E3 insiste que se deben respetar los contenidos mínimos de

⁹ En ese momento de la entrevista cuenta una anécdota en donde tenía que escribir con marcador sobre una ventana de vidrio porque no había pizarrón.

¹⁰ Los contenidos de Bachillerato se encuentran en el Programa oficial «Reformulación 2006» (CES)

¹¹ 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

cada grado. Insiste en que el sentido de la Filosofía en cárcel no se puede reducir a temas exclusivos del ámbito carcelario. 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.

Con respecto a sus concepciones sobre la enseñanza de la Filosofía en Contextos de Encierro, E1 destaca su enfoque socrático. Para E2 la reflexión filosófica en contextos de encierro se puede potenciar debido al ocio y el tiempo del que dispone el interno. Destaca también que muchos filósofos a lo largo de la historia pasaron por el sistema carcelario o instituciones psiquiátricas. Sobre el tiempo para la reflexión filosófica en contextos de encierro, E3 es un poco escéptico al respecto y considera que el tiempo de ocio para reflexionar en las instituciones penitenciarias es relativo. A su entender, las unidades no son lugares tranquilos, y además están los hábitos instalados como el consumo de drogas en los internos.

En síntesis, las categorías de «perfil de interno», «programa ECE», «unidades penitenciarias» y «dispositivos didácticos», emergidas de los relatos docentes, describen y explican los motivos y razones de sus acciones, criterios de evaluación y concepción sobre el sentido de la Filosofía en contextos de encierro.

Conclusiones finales

A partir del análisis de las categorías emergidas de los relatos docentes, 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. Las de unidades máxima seguridad presentan mayor nivel de conflictividad, generan un ambiente de tensión y ansiedad entre reclusos y funcionarios. Por esta razón, es imprescindible que los docentes construyan a lo largo del curso un «vínculo didáctico», para establecer los criterios de evaluación, 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 ECE, 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 que la mujer en contextos de encierro es víctima de mayor vulnerabilidad social.

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.

Es vital 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 imposibles de evitar en ciertas unidades penitenciarias. Otra situación determinante de la categoría «unidad penitenciaria», es el hecho de los materiales de estudio. Al ser unidades más conflictivas, las requisas y sanciones provocan más extravíos de materiales de estudio.

La suma de las características descritas, hace que en unidades de máxima seguridad 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 docentes entrevistados acuerdan que una concepción socrática, con un enfoque didáctico basado en problemas, puede ayudar a promover aprendizajes significativos. Además, la enseñanza de la Filosofía a través del diálogo podría incluir gran parte de la población de estudiantes internos con altos niveles de analfabetismo.

Para terminar, es necesario destacar que 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 sólo sus conocimientos filosóficos y didácticos, sino también en su propia postura filosófica. Desde nuestra perspectiva, entendemos que son escasas las orientaciones didácticas que reciben los estudiantes de profesorado de Filosofía respecto a qué 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. 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.

Referencias

- Amorelli, M. (2016). *Mujeres privadas de libertad en Uruguay y condiciones de encierro*. (Trabajo final de Grado). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. Costa Rica: Universidad de 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*. 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
- Banchero, P. (2016). *Educación en Cárceles: construyendo una alternativa psico-socio-pedagógica para el trabajo con personas privadas de libertad*. (Trabajo final de Grado). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la Republica.
- Bjork, L. y Blomstand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y el escribir*. Barcelona: Grao
- 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), pp.29-43. Universidad de Barcelona y Centro del Profesorado de Granada.
- Borsani, M. J. (2008). *Adecuaciones Curriculares*. Buenos Aires/ México: Editorial Novedades Educativas.
- Bové Giménez, M. E. (2016). Sentidos de la educación en una cárcel de mujeres: Entre el tratamiento penitenciario, los modelos punitivos y de garantización de derechos. *Revista Fermentario* 1(10). Montevideo: Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Bustos Jimenez, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: Perspectivas y datos para su análisis. *USC Innovación Educativa*, (24), 119-131. Centro del profesorado de la Granada. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/1994/2272>
- Careaga, A. (2001). La evaluación como herramienta de transformación de la práctica docente. *Educere*, 5(15), 345-352. Mérida: Universidad de los Andes.
- 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.
- Declaración Universal de Derechos Humanos*. Naciones Unidas, 2015.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittock, *La investigación de la enseñanza*, I (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.
- Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las cárceles: Posibilidades y límites. *Revista española de pedagogía*. LXVIII (245). p. 49.
- Gonzales, E. (2018). Talleres con mujeres embarazadas, madres e hijos en situación de privación de libertad: Reflexiones sobre la rehabilitación. *Revista Encuentros Uruguayos*. XI(2), 101-115.

- Gómez Mendoza, M. (2005). La trasposición didáctica: Historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 1(1), 83-115. Colombia: Universidad de Caldas Manizales.
- Iglesias, P.; Cordero, S. y Mengascini, A. (2017) Escribir y hablar para aprender Biología celular en Formación Docente inicial. En: *X congreso internacional sobre investigación en didáctica de las Ciencias*. (pp. 45-88). Sevilla
- 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>
- 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>
- Manrique, A. y Gallego Henao, A. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 101-108.
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica
- Palombo, M. F. (2015). *La Filosofía en el marco de la educación formal: Diálogos con la Psicología en contextos de encierro*. (Trabajo final de Grado). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- 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*. (8). 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*. Secretaría de Educación Pública. Universidad Pedagógica Nacional. México, DF. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/27722.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa i Socioeducativa*. 3(1), 29- 50. Recuperado de http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.) México: Mc Graw Hill.
- Scarfó, 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. Recuperado de <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.400/te.400.pdf>
- Seid, G. (2017). La pluralidad de procedimientos para alcanzar validez en la investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 6(12), 41-55.

- Stranoff, A. y Tiravassi, A. (2018). *Mujeres en contextos de encierro en América Latina: Características y factores de riesgo asociados a determinados comportamientos delictivos*. Banco interamericano de Desarrollo.
<http://dx.doi.org/10.18235/0001113>
- Straus, C. y Corbin, C. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: 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*. 56(4). DOI: 10.1111 / hojo.12211, 419-436.
- Unesco (2008). *Educación en Prisiones en Latinoamérica: derechos, libertad y ciudadanía*. – Brasilia: Unesco, Sección Paz y Educación para los Derechos Humanos.
- Weiss, E. (2000). La situación de la enseñanza multigrado en México. *Perfiles Educativos*. XXII (90), 57-76. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal.
- Zaffaroni, E. (2015). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. En G. Bardazzano, A. Corti, N. Duffau y N. Trajtenberg, *Discutir la cárcel, pensar la sociedad. Contra el sentido punitivo*, (pp.15-36). Uruguay: Universidad de la República.