III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2024.

LO NORMATIVO Y LO SUBJETIVANTE EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CÁRCEL: LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO PROFESIONAL.

Noelia.

Cita:

Noelia (2024). *LO NORMATIVO Y LO SUBJETIVANTE EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CÁRCEL: LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO PROFESIONAL. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/203

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/esz9/V81

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

LO NORMATIVO Y LO SUBJETIVANTE
EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CÁRCEL:
LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO PROFESIONAL

Estudiante: Alegre, Noelia

Año: 2023

LO NORMATIVO Y LO SUBJETIVANTE EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE CÁRCEL: LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO PROFESIONAL

RESUMEN

El presente trabajo pretende dar cuenta teórica sobre las implicancias de las conquistas sociales en derechos humanos, de las políticas educativas en el ámbito de adultos y la formación continua de los docentes; y cómo esto construye características marcadas en un colectivo docente en particular como es el docente de cárcel; configurando así un género profesional altamente subjetivante que puede ser superador de la construcción social que se tiene del rol docente actual y que puede, acaso, traccionar un cambio de posicionamiento en el trabajo real de los trabajadores y trabajadoras de la educación.

PALABRAS CLAVE: derechos humanos, educación de adultos, género profesional, subjetivación.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Se pretende reflexionar sobre la real fuerza del trabajo docente en su compromiso con su profesionalización. Para ello, se espera

- Evidenciar el estado de situación de las políticas educativas en Argentina y particularmente en Buenos Aires.
- Reflexionar sobre la cultura de los derechos humanos como forma de posición ética del trabajo docente.
- Valorizar que los cambios suceden desde la defensa de la educación de adultos como forma de construcción integral de una vida plena.
- Demostrar la construcción progresiva de un género profesional docente superador de las características actuales gracias a la capacitación en derechos humanos.

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente en cárceles está poco visibilizado. Su historia, su estructura y su dinámica tendrían una suerte de movimientos siempre desde el margen. La cárcel y las personas que lo habitan poseen la estigmatización del castigo. Por ello, suelen ser objeto de poca preocupación, más allá que de quienes actúan dentro de estos ámbitos:

> las cárceles: son ocultas, están fuera de la vista. Es una ventaja que comparten con los loqueros. Son lugares de aislamiento, que sacan de circulación a los elementos desagradables, a las cosas que no queremos ver. Resulta tranquilizador no tener que enterarse de lo que ocurre en las cárceles, al igual que en los loqueros. Sólo toman estado público con algún hecho resonante: una rebelión, un motín o una matanza. Fuera de ello, son perfectamente silenciosas, invisibles. La sociedad puede hacer como si no existieran. (Garin, 2008, p. 129)

Esta situación marginal, invisibilizada se ve trasladada también a la situación del trabajo docente en estos espacios. Sin embargo, en las primeras décadas del siglo XXI, pensados desde la profesionalidad, se fueron generando algunos cambios que permitieron darle mayor visibilidad. Situaciones estas que nos producen ciertos interrogantes e hipótesis válidas de compartir en este trabajo.

Nuestra exposición viene a preguntarse cómo es que un docente inmerso en este contexto, el cual se encuentra articulado entre un sistema punitivo y un sistema garante de derechos, construye las situaciones de aprendizaje. Y, a su vez, cómo, a partir de los cambios ejecutados desde las políticas educativas en la reconfiguración de la enseñanza, tracciona a la conformación de un género profesional de un colectivo docente en su identificación profesional e individual como es el de “los docentes de cárcel.”

RECAPITULANDO MODIFICACIONES DE LA POLÍTICA EDUCATIVA.

Los cambios más notorios comenzaron a manifestarse con más nitidez desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN, 2006), y la Ley de Educación Provincial 13.688 (LEP, 2007). Leyes que se crearon a la luz de un nuevo pacto social, luego de la crisis económica del 2001.

Desde ese momento, se instaura la Educación en Contexto de Privación de Libertad (cap. XII, LEN) o Educación en Contexto de Encierro (cap. XVIII, LEP) como modalidad educativa. Y con ello, se establece que el Ministerio de Justicia, el Ministerio de Seguridad y el Ministerio de Educación se vuelvan co-partícipes de garantizar el servicio educativo en cárceles de todo el país, y específicamente en prov. de Buenos Aires.

Anteriormente, solo los servicios penitenciarios federales otorgaban educación a las personas privadas de su libertad, teniendo a propios oficiales como maestros, quienes obtenían apenas una capacitación certificada para ello.

Por otro lado, en las cárceles provinciales, se hubo de contar con maestros desde antes de la última dictadura militar, pero se configuraron entonces dentro de la Educación Especial, como si las personas detenidas tuvieran condiciones "especiales" o discapacidades para el aprendizaje. Cabe destacar, que recién desde hace algunas décadas hubo varias propuestas educativas formales y no formales, las cuales estuvieron suscritas sólo a la capacidad e interés de algunas universidades.

En esa línea de cambios y mejoras durante la primera década del siglo XXI, más tarde se implementó una primera especialización nacional en esta modalidad: el Postítulo de Educación en Contexto de Encierro:

> El postítulo en Educación en contexto de encierro espera que el especialista docente de nivel superior en educación en contextos de encierro sea un docente que posea conocimientos específicos sobre el nivel y/o modalidad educativa a su cargo y *sobre los problemas que plantea su promoción y enseñanza dentro y fuera de la escuela*; que pueda elaborar proyectos institucionales dirigidos a la promoción y/o enseñanza de los *contenidos específicos adecuados a las escuelas en contextos de encierro*; y que pueda asesorar en el proyecto curricular de la institución escolar en torno a distintas decisiones a tomar en relación con la enseñanza (selección de textos, recortes teóricos, metodologías, estrategias, recursos, etc.) *desde una perspectiva integradora y respetuosa de la diversidad.* En su resolución especifica dos campos de capacitación a la relación pedagógica a establecer: El docente y su práctica; y *Sujetos y contextos*. (Resolución CFE Nº 58/08. Resaltado propio)

Esta resolución representó un avance significativo para intervenir desde la educación en las cárceles. A partir de ese momento, y al ritmo de las distintas políticas educativas, fueron surgiendo otras especializaciones llevadas a cabo por distintas universidades en todo el país (*ver anexo).

Estas acciones concretas y progresivas explicitaron una situación profesional docente particular de la enseñanza en este contexto que era necesario reconocer y fortalecer. Dieron,

además, un marco más estable, durante los primeros años del presente siglo, a esta modalidad educativa naciente.

Sin embargo, a partir del 2019, al calor de la reducción del gasto público para con la modalidad, propuesto por una nueva avanzada del neoliberalismo en el país, se produjeron una serie de reconversiones de direcciones educativas provinciales bonaerenses que desfinanciaron el espacio construido. También se desconoció su especificidad al modificarse el acceso a cargos y horas por parte de los docentes; habilitando así a que cualquier docente con o sin especialización pudiera acceder a las horas, ya sin la necesidad de construir un proyecto disciplinar específico para los estudiantes en contexto de encierro. Por otro lado, se disminuyó la oferta de capacitación; dejando entonces a muy pocos docentes con las herramientas propias de la modalidad para afrontar la educación dentro de las cárceles con los aires de los nuevos tiempos forjados, en un principio, por la adscripción a los derechos internacionales (2003-2015).

DEL TRABAJO DOCENTE A LA CREACIÓN DE UN GÉNERO PROFESIONAL.

El ámbito escolar dentro de la cárcel puede caracterizarse, a través de nuestra experiencia laboral en la siguiente situación: una de las características más importantes de las situaciones educativas en el contexto de encierro punitivo, es que la biografía estudiantil, en su mayoría, representa historias de fracaso escolar repetidas tanto en el nivel primario como secundario. En un grado mayor sucede la visibilización del analfabetismo, debido a la pobreza estructural de sus condiciones sociales de origen. Estas características se suman a otra problemática que es la constante interrupción de la continuidad pedagógica de los estudiantes: Alumnos castigados y trasladados de formas repentinas a las distintas cárceles de la provincia; estudiantes no “bajados” a tomar sus clases por presuntas prevenciones de violencias entre pabellones, horarios superpuestos con el horario escolar. Zaffaroni expresa al respecto:

> El entrenamiento carcelario con rituales altamente lesivos de la autoestima, se completa con la vigilancia de todas las actividades que el adulto realiza autónomamente, o sea, provoca una regresión a etapas superadas de la vida, o sea, a la adolescencia o a la infancia. Todo esto parece condicionar una asunción de rol que se consuma cuando la persona pasa del robé al soy ladrón. (...) Por regla general

> —con excepciones, obviamente—, el preso lo está por lo que hizo, pero nunca sólo por eso, sino también por su vulnerabilidad al aparato penal, que reparte su poder como una epidemia: cae sobre los de menores defensas, los más frágiles, aunque parezcan los más fuertes y los convenzan de que lo son. Por ende, la clave está en la vulnerabilidad. (Zaffaroni, 2016, p. 5)

El sistema punitivo deja poco espacio temporal para la circulación de los internos entre sus distintas actividades: talleres, comidas, visitas, escuelas, deportes, higiene que se deben realizar entre las 7 y 17/18 hs para luego ser encerrados en sus celdas. El sistema organizador del contexto es el en el marco del sistema penitenciario, en el cual la seguridad, la disciplina y el control de los cuerpos mediante el uso y por qué no el abuso de la violencia son la normativa. Dinámicas que propician intercambios agresivos y violencias mayores entre internos, y/o internos y los oficiales que los vigilan.

Zaffaroni, sostiene que se debe trabajar sobre la vulnerabilidad de esas personas. Y afirma que es tarea de un poeta, es decir, de un creador (poiere=crear, en griego) el devolver la autoestima, e intentar neutralizar la función reproductora de la cárcel: “Es el poeta que lleva a la prisión la cultura, la escritura, la lectura, el teatro, la universidad, etc., el que con todo eso le dice al preso: no sos ladrón, sos persona. Es de ese modo cómo le expande la imaginación y el abanico de proyectos existenciales.” (Zaffaroni, 2016, p. 6-7)

SURGIMIENTO Y CONSTRUCCIÓN DE UN GÉNERO PROFESIONAL DOCENTE: EL DOCENTE DE CONTEXTO DE ENCIERRO.

El concepto de género profesional proviene de los aportes teóricos desarrollados por la Didáctica Profesional interesada en el aprendizaje de los adultos dentro del ejercicio de su quehacer laboral y su profesión. En nuestro caso el aprendizaje que logran los docente inmersos en su situación de trabajo.

En el marco de la Didáctica Profesional (Pastré, 2011)nos muestra cómo es conveniente reconsiderar conceptos tales como *saber y actividad,* en forma dinámica y complementaria, es decir, *en situación.* En el ámbito particular del trabajo docente sostiene que las didácticas disciplinares, si bien, aportan sobre cómo transmitir el conocimiento o saber específico culturalmente construido; la Didáctica Profesional es un aporte al análisis

global de la actividad que se realiza en contexto para la transmisión de esos saberes. Ambas, según esta corriente, deberían observarse en perspectiva de articulación y combinación porque la transmisión de saberes se construye y reconstruye permanentemente en relación a la actividad situada que un docente concreto realiza.

Dentro de este campo de investigación surgieron conceptos que permiten ordenar y esclarecer ciertas dinámicas del trabajo en general, y de trabajo docente en particular, y su profesionalización específica que son pertinentes para la descripción del trabajo educativo en cárcel. En este caso, el concepto de *género profesional*, planteado por Clot y Faita (2012) en su texto "Géneros y estilos en análisis del trabajo. Conceptos y métodos". Allí explican que el género es de alguna manera la parte sobreentendida de una actividad laboral, aquello que los y las trabajadores de un ámbito dado conocen, ven, escuchan y reconocen, aprecian o temen como propio; lo que les es común y que los reúne bajo ciertas condiciones reales de vida y de trabajo. Es lo que saben que deben hacer merced a una comunidad de evaluaciones presupuestas contextual e históricamente, sin que sea necesario volver a especificar la tarea cada vez que ésta se presenta. Es como una "contraseña" conocida solamente por aquellos que pertenecen al mismo horizonte social y profesional (2012, p. 7).

> Entre la organización del trabajo y el sujeto mismo existe un trabajo de reorganización de la tarea por los colectivos profesionales, una recreación de la organización del trabajo por el trabajo de organización del colectivo. El objeto teórico y práctico que buscamos delinear es precisamente ese trabajo de organización del colectivo en su ámbito, o más bien sus avatares, sus equívocos, sus éxitos y sus fracasos, dicho de otro modo, su historia posible e imposible. Existe, pues, entre lo prescripto y lo real un decisivo tercer término que designamos como el género social del oficio, el género profesional, es decir, las "obligaciones" que comparten quienes trabajan para llegar a trabajar, con frecuencia a pesar de todo, a veces a pesar de la organización prescripta del trabajo. (Clot y Faita, 2012, p. 4)

Se considera que este concepto de género profesional surgido de una actividad puede dar claridad a ciertos aspectos de la construcción de colectividad que hacen los y las

profesionales docentes de la cárcel. Este colectivo de profesionales parece defender formas de interactuar y guiar su actividad, dentro de la tarea prescrita de enseñar, con características muy marcadas enunciativamente:

-compromiso con los derechos humanos (DDHH),

-defensa de la educación dentro de esos mismo derechos;

-la no exclusión bajo ningún punto de vista a ningún estudiante como reparación de la exclusión social en la que están sumergidos.

Los docentes emergentes de este ámbito en particular, enmarcados en estos principios discursivos deben transformar en acto estos principios para construir su rol:

> Al realizar una caracterización mínima del ejercicio del rol docente en la educación pública en cárceles, basado en el rol profesional pedagógico emergente y en particular sobre la adaptabilidad y/o contextualidad de la educación en tanto derecho humano, es clave pensar a la formación y selección del educador/a en una articulación de una serie de componentes fundamentales, destacando dos de éstos: las condiciones de su apropiación desde la perspectiva de quien aprende (en nuestro caso un/a joven o adulto/a privado/a de su libertad), y las características de las situaciones específicas en que tendrá lugar la enseñanza, en función de los contextos concretos de actuación (en nuestro caso la cárcel). (Scarfó, 2014, p. 1)

Ahora bien, estas características específicas son canalizadas, reforzadas y profundizadas en el recorrido de las distintas capacitaciones que los docentes realizan del ámbito específico de trabajo en cárcel. Si bien esto fue una necesidad para el trabajo docente, desde esa necesidad se construyeron y se construyen, desde hace algunos años, una política educativa marcada, por lo menos enunciativamente con las mencionadas características. Así, se establecen y se difunden principios de acción que parecen más urgentes de explicitar en estos espacios que en otros:

> *La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos y que tiene como fin el desarrollo integral del sujeto.* Que una persona acceda a la educación implica entonces que pueda crear un lazo de pertenencia a la sociedad, a la transmisión y recreación de la cultura. Es el Estado quien debe garantizar y promover el goce efectivo de éste y de todos los derechos humanos, ya que en teoría la persona encarcelada sólo está privada de su libertad ambulatoria. (...) Al pensar la educación como derecho humano se está pensando al sujeto de la acción educativa (la persona presa) como sujeto de derechos. (Scarfó, 2014, pp. 2-3. Resaltado propio)

Hemos visto avances que se fortalecen cada vez más en estas acciones de políticas educativas hacia el acceso de todas y todos como parte de los DDHH de las personas. La pregunta que nos hacemos es el porqué de la aceleración de estos avances en este tiempo determinado de principio siglo recién nacido:

> No cabe duda de que la Humanidad avanza. Así lo demuestran los adelantos tecnológicos. ¿Pero avanza realmente el corazón del hombre? ¿Han triunfado realmente el amor sobre el odio, la fraternidad sobre la intolerancia, la razón sobre la locura, la paz y la igualdad sobre el afán de dominar y destruir? Abundan los ejemplos de lo contrario. Miramos a nuestro alrededor y vemos guerras salvajes, fanatismo, crímenes en masa. Y no son criminales individuales quienes los cometen. Son los Estados, las máximas organizaciones que han sabido edificar los hombres. (...) Son los seres humanos que se han ilusionado y decepcionado ante cada nuevo siglo en sus expectativas de ser. (Garin, 2008, p. 8)

Desde el punto de vista de los procesos históricos entendemos que la humanidad, a partir de la lucha de distintos grupos sociales en diferentes puntos del planeta, ha logrado avances en la superación de injusticias:

> Sucede que lo que hoy nos parece natural no es ni más ni menos que una larga y laboriosa construcción. Las generaciones que nos precedieron fueron poniendo los ladrillos uno a uno, construyendo poco a poco la humanidad y la justicia sobre los escombros de la barbarie. Sucede que lo que consideramos un derecho es una conquista trabajosamente adquirida por la Humanidad a costa de terribles esfuerzos, guerras, revoluciones, penalidades. (Garin, 2008, p. 8)

ENTRE EXPECTATIVAS Y REALIDADES DEL NUEVO MILENIO SE ENCUENTRAN LOS DERECHOS HUMANOS (DDHH).

Garin, en su libro Manual Popular de Madres de Plaza de Mayo desarrolla una serie de reflexiones para desmontar prejuicios que perjudican la instauración de lo que él denomina una "cultura de los derechos humanos".

Nos muestra en la historia reciente de los últimos doscientos o trescientos años el avance progresivo de ciertos espacios de libertad en el Derecho, producto de las luchas populares en distintos puntos del globo. Ese avance, esa ampliación de la conciencia jurídica dirigida a una mayor libertad, y protección frente ante los usos y abusos del poder, para un mejor y más amplio resguardo frente a todas las injusticias que afligen la existencia humana, tiene una de sus expresiones más extraordinarias en ese invento moderno llamado Derechos Humanos. Expresa que los Derechos Humanos son la más elevada conquista de la conciencia jurídica de la Humanidad devenido de un largo proceso histórico global. (Garin, 2008, p. 14)

No deja de manifestar en sus páginas que los DDHH tienen que ver con una determinada visión del mundo, con un conjunto de valores. Los derechos humanos son, para él, expresiones de una concepción política, más que solo un conjunto de fórmulas jurídicas. Menciona que están ligados a nociones de igualdad entre los seres humanos, la libertad, el respeto mutuo, la tolerancia ante las diferencias, la creencia en una forma pacífica y razonable de resolver los conflictos humanos. Afirma que se llevan bastante bien con la democracia, y se llevan pésimamente mal con el autoritarismo en cualquiera de sus variantes porque al fin y al cabo están ligados a la idea de limitación del poder. (Garin, 2008, p 15):

> Los Derechos Humanos son conquistas enormemente costosas, pero también enormemente frágiles.(...) Nunca insistiremos lo suficiente sobre la necesidad de difundirlos y hacerlos conciencia. Nunca invertiremos el suficiente tiempo, atención y recursos en concientizarnos nosotros y ayudar a concientizar a otros. Este es un trabajo arduo, repetitivo. Pero es indispensable. Debemos aprender más y más sobre los Derechos Humanos, y enseñar más y más lo que aprendimos. (Garin, 2008, p. 9)

Otra cuestión a tener en conciencia colectiva es que lo distintivo de los DDHH es que son para todos y todas. Lo único necesario es pertenecer a la especie humana para reclamarlos. No existen como recompensa ni a servicios especiales, ni como premio a determinadas virtudes, ni como reconocimiento a ciertas características de raza, clase social o religión. por eso deben ser enseñados y aprendidos cada vez más. (Garin, 2008, p. 16):

> No pueden ser negados a nadie, y que aún en aquellos casos en que se admite su privación o limitación como sanción por infringir las leyes, dicha sanción sólo puede ser aplicada bajo determinadas condiciones y cumpliendo ciertas formalidades o requisitos muy rigurosos que llamamos “garantías”. Por ejemplo, quien comete un delito es castigado privándolo del goce de un derecho como la libertad. Pero esta privación no puede realizarse de cualquier manera. Existen garantías previas que deben ser respetadas para que podamos decir que no se han violado los derechos humanos del imputado: el debido proceso, el derecho de defensa, el principio de ley penal previa, el principio de igualdad ante la ley, el no sometimiento a tribunales especiales, etc. (Garin, 2008, p. 17)

Aclara que si un grupo de ciudadanos particulares viola los derechos de otras personas, sus actos son opuestos al orden jurídico, pero no son violaciones de los derechos humanos propiamente dichas; porque las violaciones de los derechos humanos (al menos en principio) provienen del Estado y/ o de sus agentes actuando como tales. Los derechos

humanos fueron creados históricamente como protección de los particulares frente al Estado que no garantiza la protección integral de sus ciudadanos (Garin, 2008, p. 25):

> Cuando el Estado no brinda protección frente a tales actos o no permite que las víctimas accedan a la Justicia para defenderse. En tales casos, hay violación de derechos humanos –por ejemplo, denegación de Justicia- con motivo de acciones de particulares, pero es evidente que ha sido porque el Estado no ha cumplido con su obligación de garantizar el respeto a los derechos que fueron afectados. Eso quiere decir que, una vez más, la violación de derechos humanos es cometida por el Estado y no por los particulares que han violado derechos. (Garin, 2008, p. 25)

En lo que respecta a DDHH siempre es importante aclarar que el grado de violación de ellos es de una vulneración compleja, ya que no se restringe de un solo derecho humano a la vez en innumerables circunstancias, sino que se suceden una serie de violaciones relacionadas estructuralmente entre sí.

Bajo cierto progreso, aunque lento y disimil, de esta perspectiva es que la prisión vino a intervenir ya no como castigo, sino como tratamiento desde hace algunos siglos recientes:

> Se priva de la libertad y se alzan rejas y murallas, pero no para supliciar al condenado, sino para someterlo a un "tratamiento". Este "tratamiento" es la llamada "técnica penitenciaria". ¿En qué consiste? En someter al delincuente a la disciplina. Se intenta "corregir" en el alma del penado su rebeldía hacia las normas sociales. Y esto, se supone, se logrará mediante una rígida y omnipresente "disciplina", que no tiene como finalidad mortificar sino "reeducar". Todo esto, insistimos, es la teoría: teoría que fue forjándose desde fines del siglo XVIII y que tuvo en el siglo XIX sus experiencias clásicas, en la creación de una serie de "modelos penitenciarios". (Garin, 2008, p. 127)

Con todo, la cárcel nunca hubo de cumplir fehacientemente con la función rehabilitadora ya que no disminuía el delito, sino que mostraba altas tasas de reincidencia

(Garin, 2008, p. 129). El "tratamiento" no era efectivo por más que los discursos sobre él construían ríos de tinta. Supuestamente existía una socialización que, si fracasaba, daba lugar a conductas desviadas que el sistema debía corregir mediante su control social resocializador. Las denominadas filosofías "re": re-socialización, re-adaptación, re-educación, re-personalización (Zaffaroni, 1997, 179)

La propuesta de perspectiva que ofrece Garin es pensar los DDHH de las personas privadas de su libertad a partir de que

> Las cárceles –depósitos de excluidos- "se vacían" cuando opera la Justicia Social. Con ella disminuye la delincuencia ocasional generada por la exclusión, y decrecen los incentivos para que esa delincuencia ocasional se convierta en permanente. Habiendo menos pobrerío hay menos huéspedes potenciales de las cárceles. Los atenienses lo sabían muy bien y por eso pregonaban hace dos mil quinientos años: "hagamos más escuelas para tener que hacer menos cárceles". (Garin,2008, pp. 131-132)

Entonces, ante tal grado de vulneración lo imprescindible es la escuela; es educar:

> En efecto, la educación integradora contribuye, como herramienta de Justicia Social, a disminuir la delincuencia. La reducción drástica de la escolaridad real (es decir, las escuelas como escuelas y no como simples comedores) que produjo la instalación de los modelos neoliberales en Latino América, trajo aparejada la paradoja de que el primer contacto en la vida de muchos marginados con el Estado ha sido la cárcel. Conocieron al Estado recién cuando fueron presos. La fachada del Estado, para ellos, ha sido un establecimiento penitenciario. (Garin, 2008, pp. 131-132)

Por todo lo antedicho, dentro de esas reflexiones y construcciones epistemológicas sobre la sociedad, está la educación, labor cotidiana y persistente que va incorporando a los sujetos sociales cada vez más excluidos. Pero no cualquier educación, sino una educación con perspectiva de DDHH. Eso es lo que refunda en cierto sentido el concepto de educación e interpela a sus actores concretos: los docentes.

El siglo XX ha dejado un legado interesante respecto de la educación, en cuanto al derecho de educarse de toda persona, por más que haya pasado su periodo "estándar" de educación. Así surge la educación de adultos ya no como necesaria únicamente para sostener y capacitar mano de obra de los sistemas económicos imperantes, sino como derecho individual y social de las personas; sobre todo de las personas con estructuras sociales más vulneradas como lo son las personas jóvenes en contexto de privación de la libertad.

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LOS ALBORES DEL SIGLO XXI

> La educación de adultos se reconoce como un elemento esencial del derecho a la educación y debemos trazar un nuevo y urgente curso de acción para posibilitar que todos los jóvenes y adultos ejerzan ese derecho. (…) La educación de adultos aprobada en Nairobi en 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo en 1997, según la cual la 'educación de adultos' denota «el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad». (CONFITEA VI, 2010, P. 27)

En el quinto punto de la CONFITEA/2010 (Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, Unesco) se establece que al inicio del nuevo milenio la educación de adultos permite y permitirá "hacer frente a múltiples crisis sociales, económicas y políticas, y al cambio climático." y que "la Educación para Todos (EPT) y las prioridades de las Naciones Unidas [están] relacionadas con el desarrollo sostenible, humano, social, económico, cultural y ambiental, incluida la igualdad entre hombres y mujeres" (p., 28. Agregado propio) pensado como la construcción de un futuro viable para todos.

El texto final también expresa que "el aprendizaje y la educación de adultos no sólo ofrecen competencias específicas, sino que además son un factor fundamental de la confianza en sí mismo, la autoestima, un sólido sentimiento de identidad y apoyo mutuo." (pp. 34-35)

En el punto 15 respecto de la inclusión expresa:

> La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente. Nadie puede ser objeto de exclusión por su edad, sexo, origen étnico, condición migratoria, idioma, religión, discapacidad, condición rural, identidad u orientación sexual, pobreza o por haber sido desplazado o encarcelado. Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de múltiples desventajas. Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso a todos. (CONFITEA VI, 2010, p. 31)

Específicamente en su punto g) sostiene la acción de impartir educación de adultos en los centros penitenciarios en todos los niveles apropiados (p.32)

Por otra parte, en cuanto a la calidad de la educación se centra en la capacitación de los docentes a cargo de la educación de adultos, por ejemplo, en el punto 16 de la mencionada declaración:

> La "calidad" del aprendizaje y la educación es un concepto y una práctica integrales y pluridimensionales que exigen que se les preste atención constantemente y que se desarrollen permanentemente. Para fomentar una cultura de la calidad en el aprendizaje de adultos se requiere que el contenido y las modalidades conforme a las cuales se imparte la enseñanza sean pertinentes, que se concentre en la evaluación de las necesidades de los educandos, que se adquieran múltiples competencias y conocimientos, que los educadores se profesionalicen, que se enriquezcan los entornos de aprendizaje y se potencie la autonomía de las personas y las comunidades. (p. 32)

Aclara a su vez que para que la calidad por capacitación de los profesores y profesoras sea una realidad se debe mejorar las condiciones de empleo mediante la colaboración con la educación superior, las asociaciones docentes, etc.

Sin embargo, aún hoy el estado de situación que se describe (CONFITEA VI, 2010, anexo del documento original) en muchos países del hemisferio Sur, presenta a la mayoría

de la población sin ni siquiera llegar al nivel de la enseñanza primaria. Menciona además que en 2006, unos 75 millones de niños (en su mayoría, niñas) abandonaron tempranamente la escuela o nunca estuvieron escolarizados. (p. 33)

Por otro lado, no deja de reconocerse que el pleno ejercicio de los derechos a la educación de adultos está plenamente condicionado por "consideraciones de política, gobernanza, financiación, participación, inclusión, equidad y calidad" (CONFITEA VI, 2010, p. 29) dando así una importancia germinal a las políticas educativas que se administren en los distintos países.

Vemos cómo de este modo, el trabajo para el cumplimiento de normativas internacionales en todos los niveles, pero específicamente en el de adultos, el compromiso del trabajo docente es imprescindible. No se puede pensar en calidad, ni garantía de derechos, si no se piensa en las características y construcciones personales y colectivas de quienes llevan a cabo esas acciones en los territorios concretos: los docentes.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO: SITUACIÓN REAL

El Comité Nacional para la prevención de la tortura (CNPT) emitió una recomendación sobre el derecho a la educación de las personas privadas de su libertad (PPL) en los niveles primario y secundario (16 noviembre, 2022)

La Constitución Nacional y los Tratados Internacionales reconocen que la educación es un derecho humano esencial inherente a la dignidad humana, y en consecuencia, los Estados tienen la obligación de adoptar las medidas necesarias con el objeto de lograr su pleno ejercicio. A su vez, recordamos que mencionamos la Ley Nacional 26.206, la cual incorpora a la educación en contexto de encierro como una de las ocho modalidades educativas y establece que se debe garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de su libertad (PPL) con el objetivo de promover su formación integral y desarrollo pleno. Asimismo, dispone que el ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro. (Cnpt, En: https://cnpt.gob.ar/)

La Ley Nacional N° 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad también establece la obligación de garantizar educación integral por parte del sistema penitenciario, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad. Más allá de esto, en la norma se regula a la educación como una herramienta indispensable para el régimen de progresividad de la pena y la reinserción social. (Cnpt, https://cnpt.gob.ar/)

Si bien, ya se nombraron las leyes reglamentadas por el Ministerio de Educación a partir de la nueva ley de educación aprobada en 2006, lo que nos interesa apreciar son las propuestas de capacitación docente para llevar a cabo estos idearios políticos y educativos. Scarfó y Zapata (2013) en su trabajo "Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina"expresan:

> Se puede observar como auspicioso la presencia de escuelas públicas primarias de adultos en la gran mayoría de las Unidades Penales, la extensión de escuelas medias, la diversificación y ampliación de los turnos de oferta educativa, la ampliación de espacios, la incorporación del dictado de clases por parte de docentes de nivel educativo público oficial, la presencia sostenida de las diversas universidades nacionales con proyectos de extensión y dictado de carreras y una incipiente presencia de la sociedad civil con acciones socioeducativas. Otro aspecto a resaltar es que la educación en la mayoría de las jurisdicciones del país es gestionada por el ministerio público de educación, recomendación que está contenida en toda la normativa internacional referida a la ejecución de la pena, en especial en las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos de Naciones Unidas. (p.2)

Pero, a pesar de los necesarios avances aún perduran varias dificultades y obstáculos:

> Desde 2016 las personas detenidas en el SPF [servicio penitenciario federal] aumentaron un 27%, lo que impactó en todas las unidades. Según la "capacidad operativa utilizable" declarada por el SPF, hoy la sobrepoblación es del 112%. Tal como viene observando la Procuración Penitenciaria de la Nación, desde 2014 se superó los 10 mil detenidos pero esto no afectaba a todo el sistema. La "emergencia" reconoce que la situación es gravísima y generalizada.(cels.org, publicado el 20 de marzo 2019)

Todas estas situaciones profundizaron la capacidad de garantizar los 4 lineamientos o características fundamentales de los derechos a la educación enunciados por Tomasky:

-*la accesibilidad* (acceder al derecho sin restricción alguna, es decir, la obligación del Estado de eliminar todas las exclusiones;

-*la asequibilidad* (que haya diversidad en la oferta educativa, es decir, obligación del Estado de asegurar que la educación disponible para todas las personas que no la hayan gozado y/o concluido);

-*la adaptabilidad* (que la educación sea de acuerdo a la persona que la recibe y al contexto que la rodea, y la obligación estatal de ajustar la educación al interés de cada persona;

-*la aceptabilidad* (que los contenidos y métodos desarrollados sean aceptablemente éticos) Esto implica el desarrollo de una Educación en Derechos Humanos, es decir, obligación estatal de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los Derechos Humanos y, por supuesto, garantizando una observación y vigilancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de los DDHH y ofreciendo el derecho a recursos efectivos de garantía a todos/as los/as docentes y alumnos/as) (Tomasky, 2004, En: Scarfó, p. 3)

De todos modos, al calor de estos cambios que vapulearon en su momento los avances en las políticas educativas como garantía de derechos, se ha producido una expansión de propuestas educativas para sostener las capacitaciones en este tema del ámbito específico, a pesar del intento neoliberal de vaciarlas o quitarlas. Se produjo durante estos años, algo parecido a la Cabeza de Hidra, como si cortando un recorrido oficial o "cabeza" de política educativa desde el gobierno eventual, se hubieran multiplicado otras propuestas (ver anexo); ya apropiadas; ya sostenida por los conjuntos sociales y las personas que no quieren renunciar a esos avances logrados. Construyéndose de este modo el nacimiento de un género profesional llamado: docente de contexto de encierro. Es así que podría vislumbrarse una caracterìstica de lo que Garin llama "cultura de los ddhh"

En este estado de situación podemos reflexionar sobre algo que expresa Ana Correa. Ella nos dice:

> La educación y el trabajo han sido los pilares de la sociedad moderna, en tanto, derechos reconocidos por la Constitución Nacional y los Pactos y Convenios Internacionales; pero éstos, sólo adquieren sentido para los sujetos en sus trayectorias de vida y en la historia de una vida. "Una vida es una práctica que se apropia de las relaciones sociales (las estructuras sociales), las interiorizan y las

> transforma en estructuras psicológicas, en tanto un relato biográfico es una acción social a través de la cual un individuo re-totaliza sintéticamente su vida (la biografía) y la interacción social en curso (...) por medio de un relato-interacción." (Ferrarotti, 1983).
>
> (...) Es decir que las narrativas resultan al menos entre dos personas y revelan, a través de la historia personal, cierto núcleo de verdad relacionado con un determinado tiempo histórico y con unas determinadas formas sociales y culturales. (Correa. 2011, p. 35)

Si bien la autora retoma en su investigación las narrativas de un conjunto de internos del Servicio Penitenciario de Córdoba. Su postura introductoria nos puede ayudar a entender la otra cara de la construcción de un género profesional: la cara de lo subjetivante que se va construyendo a partir de las experiencias y saberes de un sujeto social determinado como es el trabajador docente de contexto de encierro.

DE LO POLÍTICO A LOS SUBJETIVANTE EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO PROFESIONAL: DOCENTE EN CONTEXTO DE ENCIERRO.

Venimos hablando cómo a través de un complejo y lento proceso de construcción social la noción de DDHH invita a forjar una forma de pensar, decir, actuar y sentir a un grupo determinado de actores sociales llamados hasta aquí: docentes de contexto de encierro. Ellas y ellos fueron visibilizados, como nunca antes, en sus características particulares de trabajo a través de la delimitación de su quehacer laboral a partir de la "luz política" dada, sobre todo desde las nuevas leyes de educación nacional y provincial, primero; y, luego, la concreción de diversos programas, capacitaciones, articulaciones interministeriales y reglamentaciones específicas.

En este punto es preciso discutir sobre cómo muchas otras políticas educativas vinieron a modificar el estado de situación de derechos, y sin embargo, no lo han logrado en demasía implantarse dentro de la cultura de los DDHH. Pensamos por ejemplo, en la conectividad o la educación tecnológica implicadas en el plan "Conectar-Igualdad" como un derecho.

Nosotros, sostenemos que la diferencia radica en el rango de ley que se le dió al ámbito; y, a su vez, los materiales de difusión previstos para tal área. Los cuales vinieron a interpelar a los docentes que trabajan en él hasta su parte más íntima, como es la subjetividad. Porque todo agente social construye y va construyendo constantemente además de un rol profesional, además de una serie de principios y criterios de validación, un "ser en el mundo", es decir, una selección de criterios de acción: ·"En la vida personal, se observa un conjunto de acciones más o menos codificadas a las que se denomina "conducta" o "comportamiento". La psicología humanista* descubre en la imagen* la *dirección de la conciencia hacia el mundo*, y entiende a ésta como actividad intencional, de ninguna manera como pasividad, simple reflejo, o deformación de la percepción." (Silo, 09 de marzo 2023, p. 2) De esta forma, entendemos que los agentes (quienes realizan la acción, en este caso educativa) no son meros seres pasivos de modificación por imperio de las circunstancias solamente, sino que son seres intencionales en el mundo, como lo es cualquier ser humano. Es por ello, que algunas estipulaciones políticas, sociales, legales, etc, permean a las personas y otras no.

Dice la licenciada en psicologìa R. Bazzolo en consonancia con lo antepuesto: "Resumiríamos afirmando que la nominación procesos de subjetivación alude a los modos en que los hombres son constituidos, a la vez que constituyen sus mundos." y agrega luego: "Percia escribe: «(,,,) No importa lo que es sino lo que acontece (en los grupos, las instituciones, las comunidades, las multitudes, los conjuntos) en forma inesperada.»" (Bozzolo, 2011, p. 9) Consideramos que cuando la autora rescata las palabras de Percia al decir "lo que acontece en forma inesperada", no es solamente lo que no se calculó antes, sino lo que te invita a pensar de otra manera en forma de "caída en cuenta", en forma de "eureka", según Arquímedes.

Es por ello que sostenemos que los procesos de visibilización, investigación, reflexión, validación y finalmente, formación propuestos para trabajar en el ámbito desde que se forjaron las primeras capacitaciones, es de tal profundidad de análisis que tanto se interpela al sujeto de acción educativo, como al sujeto con el que se va intervenir en el ámbito, es decir, el/la estudiante.

Los procesos iniciados proponen la construcción de una forma particular de subjetividad tanto a cada individuo como al colectivo social: "la subjetividad es el efecto de las relaciones intersubjetivas. El sujeto no es lo dado biológicamente, ni una "psique" pura, sino que el sujeto adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano, en un mundo complejo." (Prol, 09 de abril 2023, p. 3)

> Así hablamos de sujeto psíquico, de sujeto social, de sujeto del grupo, etc. Ese sujeto designa un punto de voluntad, de acción, de intención, de deseo. Es desde esa concepción de sujeto que afirmamos que nuestras prácticas (...) contribuyen a un tipo de subjetivación individual, pero ésa no es la única subjetivación posible en las condiciones actuales (Bozzolo, 2011, p. 4)

Son los agentes docentes concretos quienes crean y recrean los propósitos constituyentes de las perspectivas educativas. Las políticas, los programas, los avances y retrocesos en la ampliación de DDHH, como nueva forma de actitud y acción ante el mundo social del nuevo milenio, las activan los sujetos concretos en las realidades concretas en donde les toca intervenir. Es decir, las formas de mirar y actuar en el mundo como es la perspectiva de DDHH produce una nueva forma de individuación (de construcción del individuo como tal) en los agentes que íntimamente realizan un compromiso con ello, y no hacen un "como si", ante la sensación de catástrofe que se habita en tantos lugares de la sociedad actual, y también, obviamente, en las cárceles: "La catástrofe es una dinámica que produce desmantelamiento sin armar otra lógica equivalente en su función articuladora (...). No hay juego sino sustracción, mutilación, devastación" (Lewkowicz, 2008, p. 154). De este modo, ante la catástrofe como estado de situación permanente en las cárceles, los agentes no dejan de construir su individuación. Y en ese sentido, depende de las herramientas que tengan, o se adaptan decrecientemente, tendiendo a connaturalizar cada vez un estado de cosas oprimentes y desvinculantes; o por el contrario, ante semejante estado de situación intenta buscar nuevas formas de intervenir en el mundo:

> La individuación no sólo actualiza potenciales sino que renueva al potencial en tanto potencial. Como la individuación nunca actualiza la totalidad de los potenciales, todo proceso de individuación, incluye un conjunto de potenciales siempre presente, que se recrea, se reorganiza, pero nunca se agota. No sólo hay actualización sino creación de potenciales. Cada nuevo nivel de individuación crea y activa una fuente de potenciales. El ser individuado es punto de partida, siempre, para nuevas individuaciones justamente porque lleva consigo una carga potencial. (Bozzolo, 2011, p. 11)

Es plausible que “Dejarnos intervenir por nuevas perspectivas del pensamiento, puede permitir el posicionamiento subjetivo y el diseño de dispositivos que conciten la presentación de esas nuevas formas subjetivas. (Bozzolo, 2011, p. 5) y nos permitan nuevos modos de habitar situaciones como las de educación en la cárcel. (Bozzolo, 2011, p. 9)

Si bien la escuela parece haber quedado instalada como una de las últimas organizaciones de frontera en contacto con la exclusión. A la manera de trinchera, avanzada y solitaria, según la mirada de Duschatzky y Birgin la escuela está ahí, presente, después de la retirada de múltiples puentes de acceso social (2001, p. 4). Y cuando hablamos de escuela, hablamos de quienes las abren, las administran, las valoran, las hacen vivir.

Es en ese cotidiano que construyen los docentes la identidad tanto colectiva como institucional. Se produce así una subjetivación en varios planos concomitantemente que van construyendo las identidades también grupales. La identidad tampoco es fija, como nada lo es en el devenir “de lo ser humano”: “La identidad siempre abre la posibilidad de incorporar la diferencia, vinculada a la alteridad sin la cual no se construye. Se compone de una multitud de identificaciones parciales, que pueden a su vez resignificarse cada tanto o permanecer casi inalterables.”(Duschatzky & Birgin, 2001, p. 16)

Concluimos finalmente que los movimientos realizados en perspectiva de DDHH a partir de los avances legislativos y organizacionales desde principios de siglo hacia la educación de adultos y de adultos vulnerados abrieron un camino acelerado hacia la refundación de una perspectiva educativa que a su vez conforma nuevos rasgos en un colectivo profesional docente como es el del docente de cárcel, el cual puede, tal vez, asumir de manera comprometida una acción educativa diferente, un acto educativo superador de las condiciones históricas.

Los avances sociales no lo sostienen los cambios de época, los cambios políticos, ni los cambios ideológicos solamente, sino las personas que hacen íntima convicción de alguna imagen/concepto que los interpela en su cotidianidad:

> En efecto, en la actualidad puede considerarse que las transformaciones se sostienen de forma duradera sólo por la acción de los propios colectivos de trabajo. Por esta razón nos parece que el análisis del trabajo intenta primero ayudar a estos colectivos en sus esfuerzos por volver a desplegar su poder de acción en su ámbito. Dicho de otro modo, para ampliar sus círculos de acción. La acción transformadora duradera

no será entonces delegada a un especialista de la transformación (Clot y Faita, (2012), p. 3)

BIBLIOGRAFÍA

-Argentina, Consejo Federal de Educación. Resolución CFE Nº 58/08 ANEXO I. En: https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RCFE_5808anexo1.pdf

-Argentina, CELS (Centro de Estudios Legales y Sociales, (20 de marzo 2019) En https://www.cels.org.ar/web/2019/03/spf-no-hay-solucion-si-la-dignidad-humana-no-se-coloca-en-el-centro/

-Bozzolo, R. , en Julio de 2011, Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación, En *Identidad, Subjetividad y Vínculos,* en el Congreso Latinoamericano de FLAPAG, en la Facultad de Derecho, de la UBA, en Buenos Aires (https://www.pablohupert.com.ar/index.php/nuevas-armas-para-pensar-los-procesos-de-subjetivacion/)

-Clot y Faita. (2012). *Géneros y estilos en el análisis del trabajo*. *Conceptos y métodos.* UNIPE.

-Correa, A. M., (2011), Derechos humanos y subjetividad: narrativas de internos/as del Servicio Penitenciario en Córdoba capital, En https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/603

-Duschatzky, Silvia y Birgin, Alejandra, compiladoras, (2001) ¿Dónde está la escuela?: ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia, Buenos Aires, Manantial,

-Garin, J. (2008). Manual popular de madres de plaza de mayo. En https://www.abuelas.org.ar/archivos/archivoGaleria/ManualDDHH.pdf

-Lewkowicz, I. (2008) *Catástrofe. Experiencia de una nominación,* En Pensar sin Estado. La Subjetividad en la era de la fluidez, Paidós.

-Pastré, P. (2011) *"Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización"*. En: Competenza e Professionalitá. Education Sciences & Societ. P. 5.

- Prol. G., (09 de abril de 2023), *Algunas puntuaciones conceptuales para pensar la psicología del desarrollo.* En https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-lomas-de-zamora/psicopatologia-del-desarrollo-i/algunas-puntuaciones-conceptuales-para-pensar-la-psicologia-del-desarrollo/30936005

-Scarfó, F, (2014), *Debates sobre la formación, selección y el rol del educador/a de adultos en las escuelas públicas en cárceles*. En: http://www.gesec.com.ar/publicaciones/

—---------- & Zapata, N. (2013) *Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina*, En Cátedra UNESCO de investigación aplicada para la educación en la cárcel, Montreal (Canadá).

—---------- & Dappello, M. V. (2009).*"Hacia la construcción de propuestas didácticas en contextos de encierro*. En la *Revista Alternativa 10*, organizada por la Red de Centros Educativos de Jóvenes y Adultos de Bolivia. (pp. 14-19)

-Silo, (09 de marzo 2023) Diccionario del Nuevo Humanismo, En http://libreriahumanista.com/Libros/PDF/Diccionario_del_Nuevo_Humanismo.pdf

-Unesco, La Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI), celebrada del 1 al 4 de diciembre de 2009 en Belém, Brasil,

-Zaffaroni, R. (2016), *Prólogo*, En Chiponi M, Castillo R. y Manchado, A pesar del encierro prácticas políticas, culturales y educativas en prisión, M. Ministerio de Innovación y Cultura de Santa Fe.

—----------(1997), La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. THEMIS Revista De Derecho, (35), En: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5109535

ANEXO

El presente anexo tiene como objetivo evidenciar las múltiples propuestas de capacitación sobre el contexto que se realizan en su mayoría en forma online.

- Universidad Blas Pascal, LICENCIATURA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO (CICLO)
- Infod, programa Nuestra Escuela. La Educación en Contextos de Encierro: ¿Qué queremos y qué podemos transformar?
- Especialización en Educación en Contexto de Encierro http://www.cursosycapacitaciondocente.com.ar/especializaciones-docentes/16/especializacion-en-educacion-en-contexto-de-encierro/
- **Capacitaciones en contexto de encierro https://defensadelpublico.gob.ar/comunicacion-y-prensa/en-las-radios-de-aruna/capacitaciones-en-contexto-de-encierro/**
- http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/formacion-profesional/pretis/fp-en-contextos-de-encierro/ Programa de Educación para el Trabajo en Contextos de Encierro instituto nacional de educación tecnológica
- unsam https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/285/humanidades/intervenciones-pedagogicas DIPLOMA SUPERIOR EN INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS EN CONTEXTO DE ENCIERRO
- https://isfd3-bue.infd.edu.ar/sitio/actualizacion-docente-en-educ-en-contextos-de-encierro/ Instituto Superior de Formación Docente N°3. Dr. Julio Cesar AvanzaActualización Docente en Educ. en Contextos de Encierro
- https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/capacitaci%C3%B3n-en-derechos-humanos-en-contextos-de-encierro Universidad Nacional de Córdoba. Capacitación en Derechos Humanos en Contextos de Encierro
- https://derecho.uncuyo.edu.ar/jornada-de-capacitacion-para-la-ensenanza-en-contextos-de-encierro facultad de derecho. Jornada de capacitación para la enseñanza en contextos de encierro
- https://www.emagister.com.ar/educacion-contexto-encierro-cursos-2552077.htm Educación en contexto de Encierro. UNIVERSIDAD SIGLO 21
- http://www.unq.edu.ar/noticias/5835-formaci%C3%B3n-docente-sujetos-derechos-y-contextos-de-encierro.php La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Formación docente: Sujetos, derechos y contextos de encierro

- https://cecauf.com.ar/website/producto/especializacion-docente-de-nivel-superior-en-educacion-en-contextos-de-encierro/ universidad FASTA. ESPECIALIZACIÓN DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR EN EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO
- http://www.sociales.uba.ar/posgrados/payec/ uba sociales. Programa de Actualización en Educación y Cárceles: desafíos y propuestas en el marco de la educación en contextos de encierro