

TESINA
presentada para acceder al título de grado de la
carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
Ciclo de Complementación Curricular

Título:

**“Concepción de los docentes de nivel primario acerca del
aprendizaje de adultos en contexto de encierro”**

Autoras:

Coronel Gómez, Gisela Estefanía - Nro. de legajo 36448353
Villafañe, Aldana del Rosario - Nro. de legajo 38340071

Tutora:

Lic. Marcela Gentile

Fecha de Presentación:

25/02/2022

Firma de Autoras

**“CONCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE NIVEL
PRIMARIO ACERCA DEL APRENDIZAJE DE ADULTOS
EN CONTEXTO DE ENCIERRO”**

Autoras:

Aldana del Rosario Villafañe

Firma:

Gisela Estefanía Coronel Gómez

Firma:

Tutora:

Lic. Marcela Gentile

Firma:

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a nuestra tutora Marcela Gentile, quien en cada lectura minuciosa supo guiarnos y transmitirnos sus saberes, generando espacios de intercambios enriquecedores para la elaboración de esta tesina.

A cada uno de los participantes de la investigación, por la predisposición.

A mi compañera de tesina y amiga, por el tiempo compartido y el apoyo constante.

Finalmente, a mi familia, por sostenerme y acompañarme, en especial a mi hijo, mi mayor motivación. A ellos, mi infinito cariño y gratitud.

Estefanía Coronel Gómez

En este espacio quiero agradecer principalmente a nuestra tutora Marcela Gentile, quien supo guiarnos y motivarnos paso a paso con respeto en cada uno de los enriquecedores encuentros a lo largo de esta tesina.

A mi amiga, colega y compañera de tesina, quien supo ser comprensiva, colaboradora y facilitadora de aprendizajes.

A mi hijo, quien estuvo desde el primer momento compartiendo lecturas, trabajos y desvelos, tan pequeño siendo mi motivación y orgullo. A mi familia, por el apoyo y acompañamiento haciéndome saber que podía seguir adelante.

Finalmente, pero no menos importante, a cada uno de los que participaron en esta investigación, a todos ellos gracias por la predisposición.

Aldana Villafañe

RESUMEN

La presente investigación pretende conocer y describir las concepciones de los docentes de nivel primario acerca del aprendizaje de adultos en contexto de encierro. Para ello se emplea un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, de diseño no experimental con corte temporal transversal; utilizando como instrumento de recolección de datos, entrevistas semiestructuradas, las cuales se llevan a cabo a través de la plataforma Zoom Meeting, a seis docentes pertenecientes a dos establecimientos diferentes. En los resultados obtenidos se encuentra entre el discurso explícito de los participantes, predominio del posicionamiento interpretativo, puesto que existe el reconocimiento de los saberes previos como la base para la asimilación de nuevos conocimientos. Sin embargo, el objetivo de la práctica educativa radica en mejorarlos o superarlos dado que se consideran erróneos o inadecuados. En consecuencia, se da lugar a actividades enmarcadas en las tramas personales de los internos, más las mismas siguen entrelazadas a lo que el docente considera que el alumno debe aprender desde su asignatura. De esta manera la oferta educativa queda reducida a la forma determinada de actuar frente a los saberes que posee el docente. A su vez, los entrevistados coinciden en la importancia de la formación de sujetos capaces de discernir entre lo bueno y lo malo para la reinserción social. Como principales conclusiones se observa una estrecha vinculación entre la praxis docente y lo que estos consideran como éticamente correcto o incorrecto en cuanto a los aprendizajes socialmente aprehendidos, donde la escuela termina por adoptar una misión reproductora desplazando del eje central a la subjetividad del aprendiente. Esto pone en cuestión a la escuela dentro de este contexto como nuevo mecanismo de exclusión.

PALABRAS CLAVE: Concepciones – Aprendizaje de adultos - Contexto de encierro

INDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Concepciones	9
2.2. Ética.....	11
2.3. Aprendizaje de adultos	12
2.4. Nivel primario	19
2.5. Contexto de encierro.....	21
3. METODOLOGÍA.....	24
3.1. Problema de investigación.....	24
3.2. Objetivo general y específicos	24
3.3. Enfoque metodológico	24
3.4. Diseño y alcance de la investigación	25
3.5. Participantes	25
3.6. Instrumentos de recolección de datos	25
3.6. Procedimiento.....	26
3.7. Análisis de datos.....	27
4. RESULTADOS	29
4.1 Concepción de los docentes sobre la función del aprendizaje.....	29
4.2 Objetivos de los contenidos desarrollados.....	31
4.3 Concepción de los docentes acerca del vínculo entre la realidad de los internos y sus aprendizajes	33
4.4 Características del contexto socioeducativo	35
5. CONCLUSIONES	39
6. REFERENCIAS	45
7. ANEXOS.....	50
7.1. Anexo 1	50
7.2. Anexo 2.....	52

1. INTRODUCCIÓN

En la República Argentina la Educación en contexto de encierro es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, a fin de promover su formación integral y desarrollo pleno (Ley Nacional de Educación N°26.206, 2006). Dicho contexto, representa un escenario altamente complejo atravesado por múltiples variables, puesto que alberga diversos constructos, concepciones y criterios propios de cada uno de los actores institucionales; lo que da lugar al abordaje de diferentes dimensiones.

Al respecto se mencionan una serie de investigaciones que incluyen categorías importantes sobre las cuales se enmarca la presente tesina.

En primer lugar, se presenta un artículo de la Revista de la Facultad de Arte y Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional - México, escrito por Elsa Amanda Romero (2002) titulado *Concepciones de Práctica Pedagógica*. El objetivo es identificar las concepciones de práctica educativa de los practicantes, profesores tutores y asesores del departamento de Ciencias Sociales. La metodología es cualitativa, exploratoria y transversal. Los instrumentos utilizados son encuestas, entrevista y reflexiones escritas por los practicantes junto a observaciones en el aula. Dentro de los principales resultados se evidencian las concepciones, representaciones y creencias que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje no logrando ser interiorizadas las estrategias innovadoras por los docentes en formación debido a los juicios previos que poseen.

Respecto al abordaje de la educación para adultos, la tesis de Maestría de Florencia Pradeiro (2017) titulada *Educación primaria para jóvenes y adultos: representaciones sociales docentes y diseño de las prácticas educativas en el área de las Ciencias Naturales*, realizada en la Universidad Nacional de la Plata, Provincia de Buenos Aires. Presenta 3

objetivos generales siendo el primero reconocer las representaciones sociales de cuatro docentes “transformadores” que ejercen su labor en un Centro de Educación de la Provincia de Buenos Aires para adultos. En segundo lugar, se analiza el diseño de las prácticas educativas, en el área de las ciencias naturales, y finalmente se evalúa el impacto que las representaciones sociales tienen sobre la planificación de la enseñanza del área de dichos docentes. La metodología adoptada se basa en el enfoque cualitativo y exploratorio, mediante el análisis de casos. Dentro de los principales resultados se observa que las representaciones sociales de los docentes tienen puntos en común. Ellos consideran a sus estudiantes excluidos sociales y económicos, ávidos por aprender y con saberes previos relevantes. Otro resultado para destacar es una limitación en la forma de enseñar en tanto no logran profundizar en los contenidos disciplinares que se seleccionan y dejan prácticamente sin abordar la enseñanza de competencias científicas, que constituyen objetivos curriculares centrales del área.

Tendiente a la educación en contexto de encierro, se citan tres investigaciones.

La primera, es realizada por Aymar Miner (2012) en la Provincia de Mendoza, titulada *Educación en contexto de encierro: programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad*. El objetivo general establece abordar la educación en contexto de encierro, desde los distintos paradigmas de sociología de la educación, a la luz de sus contradicciones y la evolución de sus objetivos, en el marco de los DDHH y del cumplimiento con la ley, en la cárcel de Mendoza desde el año 2007 hasta 2012. Describe la educación en contexto de encierro desde una mirada sociológica, etnográfica y psicológica. El diseño metodológico adoptado se basa en el enfoque cualitativo y cuantitativo. Se realizan entrevistas abiertas y semiestructuradas a estudiantes, y personal involucrado en el servicio educativo. Los principales resultados obtenidos manifiestan que la educación en contexto de encierro ampara un carácter cualitativo distinto,

inclinado a la construcción reflexiva de una subjetividad y una identidad representada por una institución no represiva, configurando su libertad de pensamiento y repensando en forma crítica al sistema y la sociedad (Miner, 2012).

La segunda investigación, se desarrolla en la Ciudad de Buenos Aires por Nora Vitale & Cecilia Travnik (2014). Se titula *Más allá de la educación: el encierro*. El objetivo es determinar si la nueva perspectiva de intervención socioeducativa, que pone su acento en la educación formal, constituye una subcultura que determina el comportamiento de los miembros que conforman esta institución. Brinda información sobre los efectos del encierro y el deterioro de la subjetividad en los Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado, intentando establecer si la nueva perspectiva de intervención socioeducativa en la educación formal constituye una subcultura que determina el comportamiento de los miembros que conforman esta institución. La metodología adoptada es cualitativa desde un enfoque etnográfico, analizando en profundidad el área de educación primaria y media. Los instrumentos de recolección de datos son la observación participante, registro de información y entrevistas en profundidad. Dentro de los principales resultados se logra la identificación de la cultura organizacional escolar y la consideración de la misma como una subcultura que subyace a la predominante: la del encierro. Se presentan de lo visible y tangible a lo más tácito y abstracto (Vitale & Travnik, 2014).

La última investigación es escrita por Claudia Hechenleitner (2017) en la provincia de Río Negro. Se titula *Educación en contexto de encierro*. El objetivo es describir las condiciones de accesibilidad al derecho a ser educados de los internos de la Unidad 12 de la Ciudad de Viedma, Río Negro. La metodología aplicada es bajo el enfoque cualitativo realizando entrevistas semiestructuradas y una observación no participante. De los resultados se desprende que la mayoría de los internos cuenta con el nivel primario completo, iniciando muchos de ellos el nivel secundario; en otros se presenta la particularidad que han completado en libertad el nivel

secundario y cuando han sido privados de su libertad vuelven a realizar el secundario para acceder al beneficio de las salidas transitorias. Otro resultado relevante evidencia que la minoría de los internos que estudian no logran cumplir con los requisitos solicitados por los docentes, muchas veces esta situación los lleva a abandonar los estudios, ya que no pueden obtener el beneficio de las salidas transitorias, y por lo tanto optan por el trabajo. Se observa la existencia de una profunda crisis del sistema penitenciario, y del accionar del Estado.

A partir de la búsqueda y análisis bibliográfico, se observa que el primer antecedente mencionado se orienta al abordaje de las concepciones de prácticas pedagógicas de docentes, practicantes y asesores (Romero, 2002). No obstante, se considera oportuno plantear un trabajo investigativo centrado en conocer las concepciones docentes acerca del aprendizaje para comprender el hecho educativo dentro del contexto de encierro. Además, los trabajos empíricos en relación a la educación de adultos son escasos (Pradeiro, 2017), en su mayoría se enfocan en jóvenes adultos o senectud, extremos dentro de esta franja etaria. Por otra parte, en cuanto a las investigaciones citadas sobre contexto de encierro (Vitale & Travník, 2014, Hechenleitner, 2017), se cree pertinente profundizar en este aspecto desde la perspectiva docente, a partir de las teorías implícitas y desde un posicionamiento psicopedagógico. Por medio de la presente tesina se intenta realizar un aporte en función del vacío de conocimiento encontrado en los antecedentes.

Es así que se problematiza al respecto, a partir del siguiente interrogante:

¿Cuáles son las concepciones de los docentes de nivel primario acerca del aprendizaje de adultos en contexto de encierro? Dicho cuestionamiento orienta el desarrollo de la presente tesina.

Un acercamiento a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de encierro, puede lograrse a partir del abordaje del entramado de concepciones que guían el accionar docente.

Atender y acompañar dichos procesos implica -entre otras cosas- reconocer la relevancia del rol de los enseñantes y principalmente de sus creencias, siendo trascendental la necesidad de ahondar en las mismas, tomando en consideración que estas le son inherentes a sus praxis, incidiendo directamente en el complejo proceso de aprender, por esto, le competen al profesional del área Psicopedagógica.

Por ello, se plantea como objetivo general de esta investigación, conocer y describir las concepciones de los docentes acerca del aprendizaje de los internos del nivel primario de dos penales de las provincias de Formosa y Salta, Argentina.

El cual se intentará responder a partir de los objetivos específicos que consisten en: explorar acerca de las concepciones que tienen los docentes sobre la función del aprendizaje en contexto de encierro, identificar los objetivos de los contenidos desarrollados en dicho contexto, indagar las concepciones de los docentes acerca del vínculo entre la realidad de los internos y sus aprendizajes y por último, analizar las características del contexto socio educativo, desde la perspectiva docente.

Finalmente, la estructura de esta investigación se conforma por tres capítulos: Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados, y un apartado final de Conclusiones.

Dentro del primer capítulo se expone el marco teórico a partir de la revisión bibliográfica y articulación de categorías tales como concepciones, aprendizaje de adultos, nivel inicial y contexto de encierro.

En el segundo capítulo se detallan los objetivos que se pretenden alcanzar, la lógica, el diseño y el alcance de la investigación. Se especifican las instituciones que integran el escenario empírico, al igual que la cantidad de participantes. Además, se detalla y caracteriza al procedimiento e instrumento de recolección de datos, junto con su respectivo análisis.

El tercer capítulo refleja los resultados empíricos obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas llevadas a cabo, con su correspondiente interpretación, sustentada en el marco teórico y los antecedentes.

El último apartado incluye las principales conclusiones, como así también las implicancias de las mismas para el campo Psicopedagógico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Concepciones

Resulta menester partir desde la caracterización de esta categoría considerando que los docentes construyen creencias o teorías respecto de lo que es enseñanza y evaluación -ambos procesos sustancialmente subjetivos y valorativos- que ponen de manifiesto sus concepciones, las cuales constituyen los factores que inciden o determinan la práctica educativa y además repercuten en los estudiantes (Contreras, 2008).

Se definen concepciones como el “término utilizado para describir la organización y el marco de referencia por el cual un individuo comprende, responde e interactúa con un fenómeno” (Brown, 2004, p. 303). Este autor destaca la relevancia del estudio de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y el currículo, dado que existen evidencias de que estas influyen profundamente en cómo estos enseñan y en lo que los alumnos aprenden (Brown, 2004). En este orden, para Coll & Remesal, son también entendidas como un sistema organizado de creencias que se gesta a raíz de las experiencias de los sujetos en interrelación con su entorno (citado en Murillo & Hidalgo, 2018).

Constructos como creencia y concepción, suelen ser tomados como indistintos. Una concepción se constituye en “una estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos” (Thompson, citado en Contreras, 2019, p.10). A su vez, desde la perspectiva de Ortega & Gasset:

Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas «vivimos, nos movemos y somos». Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes,

como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la «idea» de esa cosa, sino que simplemente, «contamos con ella». (citado en Pozo, 2006, p. 29).

Continuando con esta línea de pensamiento, cualquiera sea el paradigma que las aborde, las concepciones son una herencia cultural y el resultado de la estructura que se lleva a cabo en torno a la educación y el conocimiento. Por ello, comprender las concepciones de docentes y alumnos supone contextualizarlas dentro de la cultura del aprendizaje actual y la historia cultural del aprendizaje como actividad social.

Según señala Pozo et al. (2006), el estudio de las concepciones desde las teorías implícitas considera que gran parte de las representaciones en relación al aprendizaje y la enseñanza se adquieren de forma implícita no consiente. Estas se construyen a través de las experiencias personales de cada sujeto, basadas en un aprendizaje informal dentro de contextos de enseñanza y aprendizaje, pero también en la educación formal, aunque no son producto de la enseñanza explícita, sino por el contrario son parte de un currículo oculto, a veces incluso instituido, pero casi nunca explicitado. Tanto profesores como alumnos tienen sus propias teorías sobre lo que es aprender y enseñar, sin embargo, muchas veces no saben que las tienen o en qué consisten, de ahí que se las denomine teorías implícitas (Pozo, 2006).

Las teorías implícitas refieren al conjunto de principios que circunscriben tanto el modo de afrontar como de atender el acto educativo, de esta manera, responden a un grupo de restricciones cuya manifestación varía de acuerdo con los contextos, situaciones o circunstancias (Echeverría et al., 2006). Estas teorías permiten ahondar sobre las explicaciones, anticipaciones, valoraciones y juicios que las personas construyen en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus prácticas educativas y la elección de contenidos en contextos particulares. Se clasifican en:

- Teoría directa: manifiesta, desde un punto epistemológico, un realismo ingenuo. El alumno aprende en tanto sea capaz de representar en su estructura cognitiva una imagen del objeto de conocimiento como copia fiel. Desde un posicionamiento optimista no contempla los contextos ni los procesos que posibilitan el aprendizaje. Promueve el “saber más” en sentido acumulativo, de manera tal que el aprendizaje amplía el caudal de conocimiento del aprendiz.
- Teoría interpretativa: pese a que se diferencia en algunos aspectos con la anterior, comparte ciertos supuestos epistemológicos. Bajo esta teoría, la propia actividad del aprendiz es la clave para obtener un buen aprendizaje. El objetivo de este consiste en imitar o apropiarse de la realidad de la manera más fiel posible. El aprendizaje es concebido en términos de proceso.
- Teoría constructiva: asume que el objeto sufre una transformación para ser aprehendido por el sujeto, así, considera a los cambios representacionales del aprendiz como parte del proceso de aprendizaje. El desarrollo de procesos mentales más complejos representa el eje central del aprendizaje.

2.2. Ética

Las concepciones que poseen los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje están íntimamente relacionadas con los aspectos éticos que poseen sobre dicha práctica.

Las elecciones que se realizan en los contenidos que se planifican responden a la mirada del docente sobre aquello que considera apropiado para un grupo de estudiantes en función de los contenidos curriculares vigentes, las exigencias institucionales y los saberes previos de los mismos, los que se desplegarán en un espacio con características particulares y singulares como son las escuelas, hospitales, hogares o bien cárceles.

Agamben (2006) refiere al concepto ética desde la toma de la existencia como el hombre en estado de potencia o posibilidad, desde la dignidad del ser humano, considerando la vida como una forma de expresión y desde el desocultamiento del mundo por medio de los distintos tipos de comunidades.

Se destaca el aporte de Agamben (2006) en relación al concepto de ética el cual es desarrollado en sus textos los que se erigen a partir de su conocido manifiesto ético y político dirigido al sujeto contemporáneo.

Sus palabras rescatan la subjetividad, particularidad y singularidad del ser e intenta definir a la comunidad como algo identificable y susceptible de ser objeto del pensamiento. Concibe a la comunidad como una unidad, como una totalidad cerrada donde todo lo que queda excluido es aquello que no pertenece a ella.

Considera que la ética moderna se constituye como una ética del deber dominada por el imperativo, intentando sustituirla por una doctrina que valore la idea de felicidad y buena vida.

Agamben (2006) afirma que el ser humano experimenta la ética cada vez que se decide por desplegar su propia potencia, cada vez que posibilita una buena conciencia discursiva entre otras acciones.

¿Cómo sostener una ética de la enseñanza que no limite las posibilidades de expresión, opinión y debate y sin suprimir al alumno, valorando la diversidad de su mirada?

2.3. Aprendizaje de adultos

Tomando lo desarrollado en el apartado anterior, se aclara que la concepción en cuanto al aprendizaje puede variar en tanto se trate de niños o adultos. Las necesidades de los adultos que se educan son cualitativa y cuantitativamente diferentes, ya que las variables bio-psicológicas que intervienen en los procesos de aprendizaje difieren sustantivamente de las de los infantes y merecen ser atendidas con procedimientos acordes a ellas. García-Sánchez et al. (2014), postula que los niños aprenden mejor de a poco, repitiendo experiencias, motivados y, sobre todo, mediante la práctica, una y otra vez, de las habilidades aprendidas en el contexto de sus rutinas y actividades diarias, en sus entornos habituales y con las personas cercanas a ellos. Por lo tanto, el aprender es logrado gracias a la interacción del niño con el medio. Contrariamente, el aprendizaje adulto necesita centrarse en sus necesidades y problemas, estar

involucrado en la planificación del mismo y auto-dirigirse, permitiéndole a su vez experimentar y brindarle la posibilidad de aprender por medio del ensayo error. Se prioriza brindarle temas de acuerdo a sus intereses, aquellos relacionados a su vida laboral y/o familiar, donde la educación debe ser flexible y funcional, según las diferentes maneras de aprender de los alumnos –ya sea mediante el entrenamiento con modelaje o de manera más pausada- (García – Sánchez, et al., 2014).

Es importante considerar que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos están siendo relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Se comprende como sustancial y no arbitraria a que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición ya significativa (Ausubel,1973).

Es fundamental recurrir a los saberes previos que los estudiantes tienen para desde allí planificar los contenidos, estrategias y recursos apropiados para ese grupo. En el proceso educativo, es necesario considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender.

Este proceso tiene lugar si el alumno tiene en su estructura cognitiva conceptos, definidos como ideas, proposiciones, estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar.

Según Ausubel (1973)

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante...preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (s.p).

El aprendizaje significativo no es posible sin la predisposición del alumno para aprender o una actitud de aprendizaje significativa.

El proceso de asimilación que conduce al aprendizaje significativo es evolutivo; se trata de un fenómeno progresivo y no de sustitución del tipo “todo o nada”. La adquisición y el aprendizaje de conceptos se caracterizan por su progresividad (Caballero Sahelices, 2003).

Referirse al adulto en situación de aprendizaje, supone partir del concepto de adultez desde diferentes nociones, algunas de las cuales priorizan lo sociocultural y otras se enfocan en la dimensión biológica, psicológica y económica. Una de esas posturas caracteriza y condiciona a esta franja etaria, por factores sociales, diferentes en cada sociedad. Es así como Uriarte (2005) considera que el adulto es un sujeto capaz de vivir por sus propios medios, sin la necesidad de ser supervisado emocional, social, afectiva y económicamente, aunque dicha independencia es relativa.

Otros autores, citados por Escalante (2007), definen que ser adulto es tener la capacidad de tomar decisiones, asumir responsabilidades como mantener una familia, tener un trabajo, acceder a una estabilidad económica y social sin dejar de lado lo emocional y, además, que se lo considere sabio por resolver situaciones.

Finalmente, Nassar & Abarca (1983) consideran adulto al ser humano que, desde un punto de vista biológico se encuentra orgánicamente desarrollado; desde un enfoque económico, goza de independencia de sus padres y solvencia económica; y desde una perspectiva psicológica, es capaz de responsabilizarse por sus actos y de producir o realizar un aporte al medio social en el que se desarrolla, al tiempo que presenta cualidades psicológicas con independencia de criterio. Dicho concepto va mucho más allá de la creencia actual en la cual todo adolescente mayor de 18 años se considera un adulto, tras la adquisición de su ciudadanía al cumplir la mayoría de edad, acontecimiento el cual trae consigo derechos y responsabilidades específicas.

Por consiguiente, pensar en adultos que se educan, implica considerar su edad y experiencia, ya que su deseo por aprender pasa de la preocupación por lo desconocido a la preocupación por vivir la realidad. De modo que el aprendizaje y la educación de adultos constituyen un pilar fundamental de una sociedad aprendiente y para la creación de comunidades, ciudades y regiones que fomenten la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y lo revitalicen en el ámbito de las familias, las comunidades y en otros espacios de conocimiento, así como en el lugar de trabajo (Sandoval-Obando et al., 2019).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, los adultos a su vez tienen distintos estilos de aprendizaje en tanto que cada persona está condicionada por los aprendizajes previos que determinan en ellos mismos la aceptación de responsabilidades, madurez personal, capacidad de comunicación e inserción social. Por tanto, (Knowles, citado en Fasce, 2006) considera que el aprendizaje de adultos se basa en tres principios fundamentales:

- Participación: aprender a conocer, implicados en el desarrollo y evaluación de su propio aprendizaje. Debe tener un rol activo en este proceso para desarrollar habilidades, destrezas, hábitos, y actitudes que le permitan adquirir las herramientas de comprensión y conocimiento para discernir.
- Horizontalidad: permite a los alumnos y al educador, interaccionar su condición de adultos, aprendiendo recíprocamente, respetándose mutuamente y valorando las experiencias de cada uno en un proceso educativo de permanente enriquecimiento y realimentación.
- Flexibilidad: comprender que el adulto posee una carga educativa conformada por experiencias previas, por lo tanto, requieren lapsos de aprendizaje acordes a sus aptitudes, horarios y destrezas.

Además, se expone la relación que el aprendizaje de adultos (ADA) mantiene con procesos cognitivos y los cambios que estos atraviesan a lo largo de la vida adulta (disminución de la actividad psicomotriz, disminución de la velocidad del procesamiento de la información, dificultad para solucionar problemas abstractos o complejos o disminución de la memoria a corto plazo), tomando a Medina

Medina Fernández (2012), quien hace mención a la inteligencia como uno de los factores importantes para el aprendizaje. El autor explica que sobre las posibilidades de aprendizaje en la edad adulta recae la concepción que se tiene acerca de la inteligencia. Es decir, la educación de adultos y las posibilidades de aprendizaje dependerán, en suma, del desarrollo intelectual de una persona a partir de la adolescencia.

Así, la evolución de la inteligencia en el adulto varía según los factores sociales, emocionales y cognitivos que rodearon al sujeto a lo largo de su vida. Durante la edad adulta existe una meseta en el desarrollo intelectual y luego un declive en habilidades cognitivas específicas. Por ejemplo, la inteligencia fluida, al depender más de la base fisiológica experimenta un leve declive –a partir de los 60 años-. Pero esta variación suele ser compensada por el incremento en la inteligencia cristalizada, que depende más de la base social y del aprendizaje.

Por lo que se refiere a la memoria, estudios demuestran que algo se pierde con la edad, pero esta pérdida afecta solo a un tipo de memoria y para algunos procesos, no para otros. Ergo, a lo largo de la adultez, la memoria se hace más selectiva, se pierde memoria para tareas de recuerdo, pero no para tareas de reconocimiento.

Lo anteriormente enunciado acerca de la inteligencia y la memoria va a afectar los cambios en el aprendizaje de las personas adultas, ya que, si no se aprende, nada hay que recordar, pero si la memoria no es suficiente, poco se logra aprender. El aprendizaje, guiado por la inteligencia, refiere a las nuevas adquisiciones de conductas o conocimientos, y la memoria lo que hace es almacenar esas nuevas adquisiciones para hacer uso de ellas y poder recuperarlas en el momento preciso. Asimismo, el tipo de aprendizaje que se produce en la edad adulta – la experiencia y la inteligencia cristalizada juegan un papel fundamental- no es equiparable al que se produce en la edad infantil -etapa de operaciones concretas -, debido a que los adultos perciben al aprendizaje como una contribución valiosa para su desarrollo personal. Su experiencia les permite conectar mejor con el aprendizaje a diferencia de los niños, para quienes la mayoría de las experiencias son nuevas y aprenden mediante el deseo del disfrute, a diferencia del adulto quién en vez de solo disfrutar, busca el progreso guiado por motivaciones más intrínsecas.

En resumen, pensar en el ADA es reconocer el carácter propio y la relevancia que tiene el aprender en dicha edad. Esto es, comprender que las personas adultas son capaces de adquirir nuevos aprendizajes y tienen la capacidad de conocer y de actuar mejorando sus propias condiciones personales y sociales. Se forma así, una concepción del educando alejada de las teorías conductistas -que ubican el aprendizaje solo en la infancia-, permitiendo que desarrolle confianza en sus propias capacidades y motivándolo para que se genere el aprendizaje. En tanto, la motivación suele estar asegurada cuando el adulto decide participar en algún proceso de formación de forma voluntaria. Sin embargo, aunque la motivación sea elevada, el aprendizaje no se consolida si la información no se procesa adecuadamente. En este sentido, Freire señala la necesidad de organizar la información (estructurarla, secuenciarla, relacionarla, etc.) para que pueda ser procesada y almacenada en la memoria.

Otro aspecto importante para considerar es que las personas adultas se enfrentan a los procesos de aprendizaje desde una experiencia de vida. En base a esas experiencias es que decidan aprender, tienen comportamientos consolidados, poseen una personalidad madura y estructurada, y tienen responsabilidades familiares y laborales. Es decir que han adquirido conocimientos y habilidades que, a veces, son ajenas incluso para los profesores. En este sentido, el ADA, más que un proceso de aculturación donde alguien aporta su cultura a otros, se lo considera como un encuentro de culturas, la de los alumnos, compañeros y los profesores.

De la misma forma, Medina Fernández (2012), considerando la mirada de Freire establece una serie de conclusiones que deben ser tenidas en cuenta al momento de incursionar en el ADA. Entre ellas se mencionan:

- La experiencia como fuente de aprendizaje y de conocimiento: la experiencia desempeña una función importante en las personas adultas, al funcionar como fuente de aprendizaje y de conocimiento, siempre que la experiencia previa opere como un elemento de contraste o de validación sobre los conocimientos nuevos, presentes en todo proceso de aprendizaje.
- Adulthood and learning about problems: in adulthood learning is done about problems. Precisamente por la experiencia, y teniendo

en cuenta las responsabilidades sociales, laborales y familiares, un aprendizaje meramente académico y formal basado en las materias o asignaturas clásicas no es del todo viable. Más bien el aprendizaje debe ser concebido como un medio para abordar y enfrentarse mejor a los problemas de la vida cotidiana, familiar, social y laboral.

- Tiempo de aprendizaje: el tiempo es un factor para considerar en el campo del ADA ya que el aprendizaje para un adulto es una actividad secundaria, tienen responsabilidades, lo que significa que, en primer lugar, son padres, empleados, empresarias, líderes, esposas, etc. y, luego, son alumnos. El aprendizaje, por tanto, ocupa un segundo, tercero o cuarto lugar en sus vidas.
- Aprendizaje dialógico: según Freire, el diálogo y la participación son imprescindibles para el ADA. En este sentido describe el aprendizaje dialógico, o del aprendizaje en grupo, como medios con dos efectos complementarios: uno, facilitan el aprendizaje y consolidan los compromisos sociales; y, por otra parte, mejoran la autoestima e incrementan la motivación.
- Procesos de autoaprendizaje: finalmente, en la edad adulta existen condiciones suficientes para el autoaprendizaje, lo que significa que el proceso de aprendizaje no puede ser producto solo de la heteroenseñanza del profesor, sino que también tiene que ser resultado del autoaprendizaje de los propios participantes. Pero, a pesar de esto, el aprendizaje de un adulto no puede producirse al margen de sus rasgos psicológicos. En todo caso, el equilibrio es la combinación de heteroenseñanza y el autoaprendizaje para lograr así el verdadero aprender en el sujeto adulto.

Resaltando el contexto de la presente investigación se hace mención de las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la educación de sujetos privados de la libertad. Dichas prácticas, son heterogéneas y dispares. Además, están conformadas por planes de alfabetización, educación primaria, secundaria y en muy pocas jurisdicciones superior no universitaria y universitaria.

Para lograr el aprendizaje, la educación de adultos en CDE se rige por planes de estudio conformando un currículum, el cual, se sitúa dentro de una enseñanza abierta y se distingue por centrarse más en la persona que en las materias, - por

partir de las necesidades e intereses del alumno adulto y por considerar la cultura como algo dinámico en el proceso de aprendizaje-.

Si bien las leyes educativas nacionales buscan garantizar la igualdad y la homogeneidad de la educación, muchas no tienen en cuenta el escenario en donde se imparten. Es por ello que surgen contraposiciones entre los contenidos que deben ser enseñados y los que pueden enseñarse –enmarcados en los Lineamientos Curriculares EPJA (2015)-. Sin embargo, para generar condiciones de universalidad en la educación de adultos, la ley de educación nacional prevé que se articulen programas y acciones con otros Ministerios –como Trabajo Empleo y Seguridad Social, Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud- y también con otros actores del mundo de la producción y el trabajo (Ley Nacional de Educación N°26.026, 2016, art. N°47).

Por ese motivo es conveniente comprender que el currículum no solo se define por lo que dice, explicita o indica, sino también por lo que omite. El enfoque político e ideológico que lleva a la omisión deja entrever un currículum nulo, caracterizado por lo que no se dice, lo que queda fuera de la actualidad educativa y lo que es dejado de lado por el docente. El currículum prescripto, lleva a cabo la planeación del proceso enseñanza-aprendizaje con finalidades y condiciones académico- administrativo organizado en áreas hegemónicas. El mismo, desconoce las desigualdades económicas, de poder, entre grupos, etnias, géneros, países; por consiguiente, muchos contenidos se plantean distorsionados del entorno de los alumnos. Finalmente, el currículum oculto, donde los aprendizajes y contenidos se brindan de forma no intencional excluyendo aquellos temas explícitamente buscados. Dentro de la educación de adultos, el nombrado planeamiento, tiene mayor injerencia ya que sus contenidos se refieren a las actitudes, los resultados afectivos, la formación de la subjetividad, los valores, y también componentes cognitivos.

2.4. Nivel primario

Uno de los módulos fundamentales de la educación de adultos en contextos de encierro, es el nivel primario o de alfabetización. De este modo, es importante interiorizar acerca de dicho nivel para integrarlo con los conceptos significativos del presente trabajo investigativo.

En la República Argentina, la educación es entendida como el derecho fundamental que pretende “construir una sociedad más justa, reafirmar la soberanía e identidad, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.” (Ley de Educación Nacional N°26.206, Art. 3). El estado, tanto nacional como provincial o municipal, es quien regula e imparte este derecho planificando y organizando el sistema educativo nacional. El mismo, comprende los niveles de enseñanza y otros servicios educacionales, los cuales se organizan en modalidades conformadas por niveles de enseñanza, que acreditan y certifican el proceso de educación, dispuesto en función de las características psicosociales del sujeto con relación a la infancia, adolescencia juventud y a la adultez.

Como lo establece el artículo 17 de la Ley 26.206 sancionada el 14 de diciembre de 2006, la estructura del Sistema Educativo Nacional, comprende cuatro niveles y ocho modalidades. El nivel de pertinencia de la presente investigación es el nivel primario, cuyo objetivo es la adquisición de competencias, contenidos básicos y habilidades imprescindibles sin los cuales tanto la adquisición de saberes más complejos como la participación ciudadana o la inserción laboral, quedan seriamente comprometidas (Veleda, 2013).

Siguiendo la misma línea, esta ley en el título 2, capítulo 3, dictamina que la educación primaria, para la modalidad común y especial constituye una unidad pedagógica obligatoria a partir de los 6 años de edad cumplidos al día 30 de junio y tiene una duración de 6 o 7 años según la estructura que haya optado cada jurisdicción. Para la modalidad de adultos existen ofertas específicas que se organizan con una menor duración en los estudios. En ambos casos habilita a sus egresados a cursar el nivel secundario.

La educación primaria, es la que asegura la correcta alfabetización, enseña a leer, escribir, cálculo básico y algunos de los conceptos culturales considerados imprescindibles, denominadas competencias básicas y competencias claves. La primera alude al conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto; y la segunda, hace referencia a las competencias que toda persona necesita para su desarrollo personal. El nivel primario, es un nivel de socialización y encuentros con lo común, con los legados y la memoria histórica, con la cultura

letrada y el conocimiento científico.

2.5. Contexto de encierro

Habiendo desarrollado las categorías más relevantes en torno al tema de la investigación, se ofrece una contextualización para pensar dichos conceptos. Para ello, se destaca el aporte de Goffman (2001):

Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde gran número de individuos en una misma situación son aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten el encierro y una rutina diaria administrada formalmente (p.13).

En otras palabras, conceptualiza a una institución como el sitio en el cual se desarrolla un tipo de actividad de manera regular. Esta no solo les provee un lugar propio, sino que además tiende a captar el tiempo y los intereses de quienes la componen, de ahí su carácter absorbente o totalizador representado por las barreras que impiden el contacto con el exterior, - un ejemplo de ello son los penales y otras instituciones, que, aunque sus integrantes no hayan incumplido ninguna ley, poseen la misma esencia constitutiva de las cárceles-.

Este autor, describe las condiciones de vida dentro de las instituciones totales, donde la intimidad se vuelve nula, todos los aspectos de la cotidianidad se desarrollan en un mismo escenario y bajo la misma autoridad. Las actividades son realizadas siempre con otros y están estrictamente programadas de acuerdo con el plan elaborado para el cumplimiento de los objetivos planteados por la institución. Una característica central para destacar dentro de estas instituciones es la escisión entre el grupo manejado y el grupo supervisor, cada uno de los cuales construye representaciones hostiles de los otros, los primeros juzgados como indignos de confianza y los segundos como petulantes, profundizándose así la división entre inferiores y superiores (Goffman, 2001).

Con base en esta misma línea teórica, se considera que en las instituciones se sostiene un nivel de tensión entre el mundo habitual o exterior y el institucional, la cual es empleada para el manejo de los internos. El sujeto que ingresa al establecimiento lo hace con una cultura propia que deviene de su mundo

particular, una vez allí dentro, mientras más larga sea su estadía puede suceder lo que se denomina “desculturación” (Goffman, 2001), este desentrenamiento puede desencadenar en una incapacitación temporal para desenvolverse en el exterior. En tal sentido, la cárcel despersonaliza al sujeto privado de la libertad colocándolo en una posición en la que asumir ciertos modelos, conductas y valores propios de la subcultura carcelaria serán el medio para la adaptación dentro de ese contexto.

Florio (2010) menciona a autores como Valverde, Clemente & Munse, que coinciden en el ordenamiento de las diferentes etapas que atraviesa la persona privada de libertad. En primer lugar, se produce una ruptura con el mundo exterior, luego, la sucesión de rituales de la prisión lo conducen a la pérdida de su identidad, es un número más dentro de un colectivo (mutilación del yo), y por último la infantilización y ausencia de responsabilidad personal como resultado de la pérdida de intimidad, ceremonias degradantes como las requisas, entre otras.

Indagando en la genealogía de las cárceles, el aparato disciplinario y el pedagógico convergen en la función de corregir al delincuente, dando lugar a la concepción de “tratamiento” -dirigido al sujeto o los sujetos “desviados” de la norma- (Foucault, 2002) como principio organizador de las unidades penitenciarias. Estas ideas de re-habilitación, re-educación y re-inserción social y las correspondientes intervenciones con objeto de curación no dieron respuestas efectivas a esta problemática compleja. De ahí que la política educativa se oriente al proceso de restitución de derechos, los cuales deben ser garantizados y protegidos (Frejtman & Herrera, 2010, citado en Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Desde este último paradigma, la educación en estos contextos se propone la reducción de daños, de esta manera el rol de los educadores cobra especial relevancia al tener la posibilidad y responsabilidad de ofrecer una mirada diferente sobre el sujeto. Dicho de otro modo, se espera que los docentes desarrollen sus prácticas desde otra concepción de los internos, ya no como sujetos peligrosos sino como sujetos singulares y de deseo.

En palabras de Florio (2010) la escuela en este ámbito no cumple solo la función de restitución de derecho, sino que además prioriza reconciliar al sujeto con el

deseo de conocimiento y el proceso de aprender. Para ello, junto con los contenidos establecidos se debe promover la posibilidad de análisis de la realidad, el aprendizaje social de la convivencia y el desarrollo de valores democráticos.

De modo que, según lo expresa García et al. (2007), la educación dentro del penal no escapa de las características comunes de las demás escuelas, es decir, son organizaciones complejas cuyos mecanismos de vinculación tienen su origen en las relaciones de poder. No obstante, al ser organizaciones dentro de otras organizaciones se pueden desencadenar dificultades de índole administrativo o en torno al funcionamiento. Así, la oferta educativa se ve condicionada en cierto grado por las normativas y disposiciones propias de la institución penitenciaria. Retomando a Florio (2010), se contraponen dos posicionamientos, por un lado, el de la lógica de seguridad como matriz organizadora del sistema penitenciario y por otro, el de concebir a los sujetos como sujetos de derecho. Este es el marco que enfrentan los docentes como desafío para llevar a cabo sus prácticas -las cuales deberían actuar como promotoras de inclusión social y laboral habilitando el proceso de filiación simbólica necesario para cualquier lazo social, instando a los internos a una relación con la norma que no sea solamente objeto de trasgresión- y que permite dar cuenta del nivel de complejidad de este escenario.

Sin distinción del ámbito en que se encuentra, la escuela es la institución por excelencia en lo que respecta a la formación y realización de los sujetos y, por tanto, puede plantear puntos de ruptura (o no) con relación a otros dispositivos. Es decir, que existe la posibilidad de abrir un espacio con reglas de juego propias que posibiliten la construcción de nuevas formas de subjetivación (Blazich, 2007).

3. METODOLOGÍA

3.1. Problema de investigación

Concepción de los docentes de nivel primario acerca del aprendizaje de adultos en contexto de encierro.

3.2. Objetivo general y específicos

General: Conocer y describir las concepciones de los docentes acerca del aprendizaje de los internos del nivel primario de dos establecimientos penitenciarios.

Específicos:

1. Explorar acerca de las concepciones que tienen los docentes sobre la función del aprendizaje en contexto de encierro.
2. Identificar los objetivos de los contenidos desarrollados en el contexto de encierro.
3. Indagar las concepciones de los docentes acerca del vínculo entre la realidad de los internos y sus aprendizajes.
4. Analizar las características del contexto socio educativo desde la perspectiva docente.

3.3. Enfoque metodológico

La presente investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo. Según Hernández Sampieri, et al. (2014), la investigación cualitativa parte de un plan exploratorio que tiene raíz en el interés de profundizar en torno a los fenómenos desde la perspectiva de los participantes. El propósito es analizar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, reflexionando sobre sus puntos de vista, interpretaciones y significados. La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Siguiendo la misma línea teórica, el énfasis investigativo no se centra en medir las variables del fenómeno sino, en entenderlo a partir de un proceso de pesquisa flexible que se dirige a re-construir la realidad tal como la conciben los actores del recorte de campo elegido. Todo ello, en un marco holístico, de manera que no se reduce al estudio de partes en orden secuencial, sino a un proceso en

espiral.

En tal sentido, sostiene una doble direccionalidad (Hernández Sampieri, et al., 2014), por un lado, adentrar en los aspectos implícitos y por otro, conocer también aquellos de carácter inconscientes; por lo tanto, la subjetividad se constituye como objeto de estudio.

3.4. Diseño y alcance de la investigación

Se trata de una investigación de diseño no experimental debido a que se estudia una situación ya existente en su contexto natural y cotidiano, sin la manipulación o construcción intencional por parte de quienes investigan (Hernández Sampieri et al. 2014). A su vez, se enmarca en un diseño con corte temporal transversal, en tanto que los datos se obtienen de un momento único.

El alcance de dicho estudio es descriptivo, el cual, tomando los aportes de Danhke (citado por Hernández Sampieri et al., 2003), intenta pormenorizar las peculiaridades de la realidad y de las personas o comunidades que se estudian. Para una investigación desde este tipo de diseño, describir consiste en la medición de conceptos o en la recolección de información sobre éstos para ahondar acerca cuestiones previamente delimitadas (Hernández Sampieri et al., 2003).

3.5. Participantes

Participaron de este estudio seis docentes de ambos sexos de nivel primario pertenecientes a dos establecimientos carcelarios de las provincias de Formosa y Salta. El rango de edades de los entrevistados comprende de los 45 a los 61 años. La formación académica de los mismos incluye nivel terciario y universitario.

3.6. Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos en las investigaciones cualitativas ocurren en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes. Los instrumentos no

son estandarizados, se trabaja con múltiples fuentes de datos, como, observaciones directas, entrevistas y encuestas entre otros.

Dada la perspectiva teórica adoptada y el carácter implícito de la variable a investigar, se opta por realizar entrevistas individuales, puesto que dentro de sus principales características posibilita el encuentro entre los sujetos y pone al descubierto las subjetividades. Tomando a Piovani (2007), la entrevista es una forma especial de acercamiento, un tipo de conversación que permite recolectar datos determinados enmarcados en una exploración, en la que se busca lograr respuestas válidas y fiables acerca de aquello que se quiere conocer.

Asimismo, en esta investigación se realiza una entrevista semiestructurada de elaboración propia. La cual, según Hernández Sampieri et al. (2014) se elabora en base a preguntas no tan rígidas y formales, permitiéndole al investigador introducir nuevas preguntas para esclarecer vacíos en la información. Ergo es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir.

La entrevista definitiva queda constituida por un total de doce preguntas guía (modelo adjunto en anexo I), planteadas en función de las cuatro dimensiones que interesan conocer y comprender.

3.6. Procedimiento

El primer contacto se realizó mediante vía telefónica con los directores y los jefes de educación de cada establecimiento, quienes facilitaron la comunicación con los docentes. Esta instancia se llevó a cabo a través de llamadas telefónicas con el fin de transmitirles a los participantes los objetivos de la investigación. Posteriormente, se enviaron los consentimientos informados de participación (adjuntos en anexo 2) a cada uno de los entrevistados para proceder con la firma de estos.

Debido al contexto sanitario actual de pandemia causada por el virus Covid- 19, la modalidad de aplicación del instrumento de recolección de datos fue individual mediante videoconferencias, luego de acordar día y horario con cada participante. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 25 a 40 minutos.

Los recursos empleados para la recolección de datos incluyen: modelo de

preguntas, plataforma Zoom Meeting y WhastsApp.

3.7. Análisis de datos

A partir de los datos textuales obtenidos luego de desgrabar las entrevistas, se realiza un análisis cualitativo del contenido del discurso. Para ello se segmenta el cuerpo textual en diferentes unidades manipulables, tomando un criterio de separación temático, es decir, que el cambio de tema representa el pasaje de una unidad de contenido a otra.

Para la clasificación de dichas unidades de contenido se toman categorías previamente definidas en función de los objetivos específicos que sostienen esta investigación, esto es, desde un proceso deductivo.

Seguidamente, se realiza el agrupamiento y reorganización de los datos reducidos apelando al uso de matrices. Se emplea una matriz para cada categoría de análisis, disponiendo en las columnas las subcategorías y en las filas los participantes; completando las celdas restantes con los fragmentos más significativos de la entrevista.

A continuación, el sistema de categorías y subcategorías de análisis empleado:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Concepción de los docentes sobre la función del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Consideraciones sobre el aprendizaje.• Imaginario social del aprendizaje en la cárcel.• Expectativas.
Objetivos de los contenidos desarrollados.	<ul style="list-style-type: none">• Diseño curricular.• Oferta educativa de la asignatura.• Competencias a alcanzar.
Concepción de los docentes acerca del vínculo entre la realidad de los internos y sus aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none">• Nivel educativo de los internos.• Valor social del aprendizaje para los internos.• Modalidades de aprendizaje.
Características del contexto socioeducativo.	<ul style="list-style-type: none">• Comunicación y colaboración.• Prejuicios.

	<ul style="list-style-type: none">• Rol docente.
--	--

4. RESULTADOS

En función de la información obtenida mediante las entrevistas llevadas a cabo, se presentan los resultados tomando como referencia las categorías y subcategorías emergentes de los objetivos planteados inicialmente. Considerando el enfoque cualitativo de esta investigación, se pretende articular el contenido de las entrevistas con las categorías abordadas en el marco teórico y los antecedentes elegidos, ahondando en los aspectos más relevantes de manera interpretativa y comprensiva.

4.1 Concepción de los docentes sobre la función del aprendizaje

Se observa convergencia en la opinión del aprendizaje como un derecho que a su vez otorga libertad en tanto que brinda nuevas oportunidades, espacios de expresión y permite al interno descubrirse pensante y capaz. Asimismo, cinco de los entrevistados coinciden en que el aprendizaje en este contexto posibilita la reinserción social dado que otorga herramientas para disminuir la vulnerabilidad. Por su parte, el entrevistado 1, inicia su discurso incluyéndose en la creencia de que los internos no se pueden resocializar, aunque culmina la frase resaltando que éstos merecen tener nuevas oportunidades.

La entrevistada 4 destaca que se trata de:

“(...) explotar lo que ellos saben, he tenido casos de gente que es excelente escribiendo poemas, personas que hacen dibujos increíbles, así que yo diría que más que de libertad, es de explotar esos aprendizajes que por ahí están ocultos y a veces ni ellos saben que tienen ese don, esa capacidad.”

En general, se infiere que los docentes conciben a la función del aprendizaje desde una posición constructiva, en la medida en que manifiestan que los espacios de aprendizaje tienden a favorecer ciertas pautas de comportamiento positivo y de reflexión por parte de los internos, considerando las consecuencias de sus actos y formándose como sujetos críticos. Según Pozo et al. (2006), el rasgo distintivo de esta teoría reside en aceptar que cada persona otorga una

significación singular a la información que recibe y que la incorporación de un nuevo conocimiento conlleva transformaciones en el contenido aprendido y en el mismo aprendiz.

Respecto de las expectativas en torno a lo que se enseña, los entrevistados relacionan estrechamente lo que se aprende con la posibilidad de mejorar la calidad de vida a partir de aprendizajes significativos que permitan elaborar un plan de vida o emprendimiento. Uno de ellos señala:

“(..) que ellos puedan adquirir conocimientos que les permitan desenvolverse con las actividades propias de la escuela, aprendan los contenidos propios de cada nivel...y a partir de ahí tener igualdad de oportunidades, de conocimientos y saberes para encarar el futuro” (Entrevistado 6).

Se puede deducir que, el sistema penitenciario intenta brindar a los internos las herramientas necesarias para poder transformar su realidad. Una de ellas suele ser la educación en todos los niveles. La educación en la cárcel es un sinónimo de libertad que no solo le permite al alumno interno ejercer su derecho –basado en el artículo 55 de la Ley Nacional de Educación N°26.206 (2006) - sino que además conforma una herramienta para el futuro y para sí mismo.

Las respuestas de los entrevistados coinciden con la mirada de Hechenleitner (2017) quien plantea que el aprendizaje en contexto de encierro debe promover la formación integral del sujeto y desarrollo pleno de sus capacidades. Así también lo expresa la entrevistada 4 en su respuesta:

“Que ellos afiancen y puedan adquirir aprendizajes significativos. No hablamos sólo del nivel primario, sino que tenemos formaciones profesionales ya sea panadería, electricidad, es decir varios cursos que a ellos les aporta realmente para que puedan tener resocialización”.

Por lo tanto, el aprendizaje no es una mera facilitación de información, sino la construcción de un espacio que les permita a los internos valorar críticamente dicha información intercambiando puntos de vista, contribuyendo a la formación de ciudadanos reflexivos con actitudes críticas, que no solo multipliquen su conocimiento del mundo y de ellos mismos, generando nuevas formas de

conocer y aprendizajes significativos (Vitale & Travnik, 2014). Dando cuenta de ello, una de las entrevistadas aporta:

“A lo largo de mi experiencia he observado que cuando inician en educación, ellos hablan en plural, dicen nosotros esto, nosotros aquello. Es como que alguien responde por todos, yo trato de inculcarles que no, que aquí tienen la posibilidad de expresarse con libertad, ...esto no es lo mismo que un pabellón.” (Entrevistada 5).

Por su parte, el entrevistado 1 señala:

“Que el alumno interno logre reconocer el delito y pueda utilizar todas las herramientas que le otorgamos para que cuando tenga libertad, las use para una vida mejor”

Es decir, se parte de contenidos explícitos, más lo que se busca es la destrucción y transformación de estos para dar un giro a sus realidades.

4.2 Objetivos de los contenidos desarrollados

Sobre esta categoría se menciona que el currículum de la modalidad de adultos debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de enseñanza, integrar ofertas educativas de formación general y formación orientada, articulando contenidos acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de alumnos internos. Además, brindar posibilidades de iniciar, discontinuar y retomar la formación, reorganizando el tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo, (Ley Nacional de Educación N°26.206, 2006). En referencia a esto algunas de las entrevistadas dicen:

“(...) tratamos de que todas las áreas tengan un punto en común, partimos de una pregunta problematizadora y tratamos de unir diferentes áreas para un trabajo conjunto” (Entrevistada 4).

“La idea es trabajar con proyectos en todas las áreas, partiendo de una problemática real, concreta, del entorno, para poder arribar a una solución. Así, cuando salgan puedan continuar...” (Entrevistada 5).

La entrevistada 4 remarca la flexibilidad que se tiene en el aula en cuanto a la planificación, contando que frecuentemente se planifican las clases de cierto modo, pero al momento de trabajar los internos proponen actividades como realizar producciones escritas dado que se aproxima el día de la madre en su país de origen, lo que pone en juego el currículum oculto.

Respecto de los contenidos que se imparten en dicho contexto, los entrevistados hacen saber que el currículum formal se enfoca en contenidos de las áreas básicas –lengua, matemática, ciencias- complementados por las áreas especiales, los talleres de oficio, contenidos de valor cultural y ético basados en el desarrollo de competencias e intereses de los alumnos. Los participantes indican que las expectativas están puestas en que los internos logren alfabetizarse, comprendan consignas y textos, resuelvan operaciones básicas, entre otras, puesto que estos aprendizajes les otorgan nuevas y más oportunidades. Dos de ellos, agregan:

“No me fijo como objetivo que ellos alcancen X cuestiones, sino que se convenzan de concurrir a las clases por convicción y no por necesidad. Sabemos que recurrir a la escuela reduce años de condena... la educación es una herramienta que tiene el interno para afrontar el afuera...” (Entrevistado 1).

“Es un trabajo de día a día... que puedan desarrollar juicio crítico” (Entrevistada 4).

Lo expuesto evidencia en el discurso de los entrevistados un predominio de la teoría constructiva dado que reconocen que el desarrollo de capacidades emerge a partir de los contenidos impartidos, aunque el objetivo final de la educación es la adquisición de distintas capacidades (Martín, et al., 2006). Desde este mismo posicionamiento se considera que incorporar valores supone más que una explicación por parte del docente sobre cómo comportarse, sino que invita al interno a la reflexión en torno a las consecuencias de sus acciones.

Vinculando esto con lo mencionado previamente, se infiere que los docentes buscan la participación de los aprendientes, no obstante, presentan dificultades al momento de especificar o ejemplificar a través de dinámicas o actividades las

estrategias que emplean para dichos objetivos. O expresarse en relación a lo que expresan en sus dichos.

4.3 Concepción de los docentes acerca del vínculo entre la realidad de los internos y sus aprendizajes

La lectura de esta subcategoría coincide con lo planteado en el antecedente Pradeiro (2017) quien, respecto al vínculo entre la realidad de los alumnos y sus aprendizajes, plantea que el sujeto aprendiente no es responsable de su trayectoria escolar incompleta o la falta de motivación frente al aprender, sino a las condiciones desfavorables del entorno. De este modo, tomando los aportes de Martín, et al. (2006), y de acuerdo a las respuestas obtenidas, se observa en el discurso de los docentes la coexistencia de la teoría interpretativa, como así también de la concepción constructiva -en coincidencia con la categoría anterior. El primer posicionamiento reconoce que el alumno debe llevar a cabo procesos cognitivos para acercarse al objeto de conocimiento y cuyo objetivo de aprendizaje es lograr la réplica de la realidad (Pozo, et al., 2006). La motivación del alumno está influida por sus intereses y por el aprendizaje colaborativo, dicha teoría marca un dualismo entre cognición y emoción. Mientras que el segundo, reconoce que el alumno necesita aprender para sentirse capaz y al encontrar sentido a lo aprendido, el proceso se convierte en una experiencia alentadora. A su vez, los aprendizajes se evalúan más que nada cognitivamente pues como los estudiantes tienen percepciones y concepciones distintas, estos aprendizajes varían en su modo. Así, lo expresan algunos de los entrevistados:

“(...) hay muchos internos que pueden percibir rápidamente lo que docente está brindando, hay otros que les cuesta más, porque hay un bagaje de cuestiones psicológicas...” (Entrevistado 1).

“(...) cada grupo de alumnos es particular. Se trabaja en base a sus intereses (Entrevistada 4).

“(...) nosotros como docentes tenemos que alentarlos para que ellos sientan ese gusto por estudiar. Vaya que lo logramos, ellos mismos se van dando cuenta lo

importante que es saber, conocer...suelen decirnos, ayer estuve con mi familia, pude enseñarle esto a mi hijo... (Entrevistada 5).

Estas posturas permiten reafirmar lo planteado por Medina Fernández (2012), ya que un alumno motivado y confiado de sus propias capacidades, es participe activo de su formación, y esto le da un valor social al aprendizaje por parte de los internos.

Es pertinente recordar que la heterogeneidad de la población carcelaria marcada por el nivel educativo de los alumnos, la historia y cultura de cada uno de ellos, teniendo en cuenta que conviven internos de diferentes nacionalidades (argentinos, bolivianos y paraguayos), refleja diversidad de estilos y ritmos para el aprendizaje. Al respecto, el entrevistado 6 aporta:

“(...) ellos tienen un conocimiento empírico de todo lo que planteamos... conocimientos adquiridos por fuera de la escuela, es decir, la vida les va enseñando. Tenemos que aprovechar. Nosotros no partimos de personas que tienen que aprender todo, sino que tiene que corregir y reformular algunas cosas.”

Se aprecia dominio de la concepción interpretativa (Martín et al., 2006). La mayoría de los docentes son capaces de reconocer los saberes previos de los alumnos internos, más lo hacen con la creencia de que estos son incorrectos y por ello deben superarse o mejorarse a fin de que adquieran capacidades específicas para desarrollar un oficio o profesión que les permita en un futuro la reinserción social.

Sobre esto, la entrevistada 5, difiere:

“Ellos llegan con conocimientos que no son sistemáticos. Acá aprendí lo que se hace en un taller de motos, sobre albañilería y cestería. Tuve que sentarme a leer para conocer y aprovechar esos contenidos y relacionarlos con la currícula. Es un aprendizaje de ambas partes”

Su respuesta refleja inclinación por la teoría constructiva (Martín et al., 2006), en la medida en que la docente intenta la transformación de los conocimientos previos no de manera radical o sustancial, sino para enriquecerlos, puesto que

los considera importante como base para la incorporación de contenidos específicos. La docente ejemplifica señalando que, si los internos tienen conocimientos sobre taller de motos, puede vincular esa situación con la legislación y lo que establece la constitución nacional sobre los derechos del trabajador, como así también, trabajar sobre higiene y seguridad consultando sobre los diferentes cuidados para protegerse y proteger al entorno (teniendo en cuenta la situación de pandemia), lo que permite introducir como tema, el sistema respiratorio.

Por último, en contraste con el antecedente de Romero (2002), las respuestas de todos los participantes, en referencia a las modalidades de aprendizaje, afirman que la práctica pedagógica debe ser flexible y no guiada por una corriente pedagógica tradicional, permitiendo que el alumno desarrolle al máximo sus capacidades y construya un aprendizaje dialógico. Sutilmente cada entrevistado menciona que se lleva a cabo una construcción colectiva del conocimiento, a partir del reconocimiento de la historia social de los detenidos, y junto con ella, su forma de acercarse al aprendizaje.

4.4 Características del contexto socioeducativo

En esta última categoría se observa que el contexto socioeducativo penitenciario está rodeado de prejuicios por parte de los docentes. Sin embargo, esta mirada se modifica al interactuar con el alumno, cuando el docente se permite ser partícipe de la subcultura que se conforma dentro del penal, caracterizada por estar cargada de relaciones de intensa interacción recíproca en ámbitos relativamente aislados del entorno (López, 2012). La entrevistada 4 enuncia que:

“La parte penal no te interesa, a vos te interesa la parte pedagógica, lo formativo, desde tu lugar como podés hacer para ayudar. Y tú aula se convierte en un aula común, con alumnos comunes, que desean aprender y superarse para reinsertarse en la sociedad”.

Con base en el discurso de los participantes en cuanto al rol docente, se presume que las prácticas educativas no son un todo continuo y rígido tal como lo

considera Romero (2002), sino que se consideran actividades flexibles, reflexivas y dinámicas que desarrolla el docente en tres momentos diferentes. El primero de esos momentos es aquel en el cual el docente pone en juego sus ideas y/o creencias para planear la clase y proponer los contenidos y objetivos por alcanzar; el segundo es el momento en el cual se toma contacto con el alumno y se pone en marcha lo diseñado en una clase; y el tercero se desarrolla cuando el docente, una vez fuera del aula, evalúa los resultados obtenidos.

Todos los entrevistados coinciden en que estas prácticas son totalmente colaborativas y en que a su rol tradicional se suma el de contención emocional, debido al bagaje de problemáticas sociales, emocionales y familiares a las que está sujeto el alumno interno, concibiendo al aprendizaje como un medio para abordar y enfrentar los problemas de la vida cotidiana, familiar, social y laboral cuando éste deba reinsertarse a la sociedad (Medina Fernández, 2012). Se cita la respuesta del entrevistado 6:

“Hay momentos en la clase que uno tiene que ceder el momento para escucharlos y poder saber qué momento anímico atraviesa esa persona. Por ahí recibió la condena y es mucho más de lo que esperaba. No está con ánimos de hacer nada solamente de descargarse emocionalmente”.

Desde la misma perspectiva, el entrevistado 1 indica:

“(…) no es lo mismo trabajar con una persona dentro del espacio educativo en la vida libre que trabajar con los internos. No todo es contenido con los presos”.

A lo antedicho se agrega la reglamentación propia del servicio penitenciario -que prohíbe el ingreso de determinados objetos-, que tiene como consecuencia la falta de algunos recursos educativos y tecnológicos más actuales. No obstante, los entrevistados hacen referencia en que se adaptan a la situación y que, si bien reciben material por parte del penal, ellos también proveen a los alumnos de elementos para trabajar -fotocopias y libros-. En general, los docentes afirman entender las restricciones de la cárcel considerándolas parte del desafío de la enseñanza en este contexto. La entrevistada 5, resalta:

“Son las normativas del servicio y nuestra idea es resguardar nuestro trabajo y que los internos gocen del derecho a la educación”.

Otro de los entrevistados agrega sobre las características del contexto socioeducativo:

“Si bien somos una institución dentro de otra, las relaciones son óptimas, desde la unidad tienen asumido que somos docentes que cumplimos una labor y nos acompañan en todo lo que pueden” (Entrevistado 6).

La participante 5, se diferencia del resto de sus pares docentes señalando:

“(..) Lo malo del servicio es que todos los años cambian de director, y cada uno viene con sus cuestiones y al ser tan cambiante, las directivas también lo son. Un año me tocó un director que consensuaba algunos temas con los docentes. Otros directores nunca se han dado a conocer solo mandan directivas.” *“Para mí la primera autoridad es el director del núcleo educativo. Mi director tiene que reunirse con el director de la unidad para ver los pormenores de cada situación”.*

Lo expuesto por la docente se puede vincular con los aportes de Blazich (2007), quien pone énfasis en el modo en que se articulan los lineamientos propios del sistema penitenciario con los del sistema educativo, entendiendo -desde su posicionamiento- que el primero se ajusta al disciplinamiento del sujeto, mientras que el segundo se orienta al desarrollo integral de la persona. Según la autora esto puede condicionar la visión o valoración de la función educativa en este contexto. A su vez, esto puede reflejarse en la relación que se establece entre los directivos de cada institución y los directivos y docentes del núcleo educativo, al igual que en las directivas que se imparten y el nivel de compromiso modo de involucrarse en los aspectos referidos a la educación de los alumnos internos.

Entonces, la escuela dentro de la cárcel se presenta a la persona privada de libertad, como un espacio ambivalente, un lugar propio y específico donde es posible pensar una sociedad más justa, más elaborada, más construida, más de todos y de cada uno, más solidaria, en definitiva, más humana, pero a su vez es también una organización cerrada, rígida y con una estructura vertical de funcionamiento. Este es el marco en el que se produce la oferta educativa. Por esta razón, la comunicación entre los actores intervinientes debería estar dispuesta a acordar criterios y elaborar acuerdos para evitar poner en evidencia

diferentes concepciones sobre el valor de la educación (García et al., 2005).

Finalmente, como plantea el antecedente de Hechenleitner (2017) el desafío en la educación en CDE consiste en avanzar en la configuración de un nuevo modelo que permita repensar la escuela dentro de establecimientos penitenciarios y darle la especificidad que requiere. Desafío que necesita de docentes capacitados y comprometidos, que generen nuevos vínculos de confianza con los alumnos, favorezcan el desarrollo de espacios para la elaboración de nuevos proyectos personales y puedan crear puentes educativos para con la sociedad en la que se reinsertarán los internos.

5. CONCLUSIONES

Luego de ahondar de manera interpretativa en el discurso de cada uno de los participantes, el presente apartado intenta ofrecer reflexiones en torno al objetivo general que orienta esta investigación. Así, sin ánimos de establecer ideas acabadas, se pretende conocer y describir las concepciones de los docentes acerca del aprendizaje de los internos del nivel primario, desde una perspectiva psicopedagógica.

Esbozar algunas consideraciones generales con relación al objetivo principal implica recordar que el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje incluye no solo la cultura actual del aprendizaje, sino también la historia cultural del mismo. Entendiendo que ambas son producto de una doble herencia, la cultural y la de la mente humana, que no solo hacen posible, sino también necesario el aprendizaje como actividad social y cultural, en tanto que permite – en este caso – al docente, reconocer lo que sabe o ignora e intuir o imaginar lo que el Otro sabe, necesita saber o desconoce. Para Ortega & Gasset, esto envuelve una herencia más implícita que explícita, que con frecuencia no se conoce, más guía las prácticas educativas (Pozo, 2006).

Vale esta aclaración, en tanto que las respuestas manifiestas de los entrevistados procuran dar cuenta de un dominio del posicionamiento constructivista en sus praxis, aludiendo al aprendizaje como un proceso de reconstrucción y transformación de lo aprehendido y del propio sujeto, como así también la construcción de significaciones propias que les permita a los alumnos desarrollar un juicio crítico para reflexionar en relación a los actos. Sin embargo, si bien hacen referencia permanentemente a la flexibilidad que caracteriza a sus clases, resaltando la situación particular de cada persona, la interrupción de las trayectorias escolares de muchos de los internos, entre otras cosas; surge el interrogante, ¿En las planificaciones o intervenciones se consideran los saberes previos de los internos? Es decir, si esto se pierde en el discurso y las propuestas incluyen solo una forma *correcta* de conocer, la del docente, o se incorporan actividades donde los sujetos pueden incluirse desde su historia singular. Ocasiona este interrogante, el hecho de que los docentes permiten cierta apertura cuando los alumnos internos proponen actividades consideradas adecuadas a lo que son los conocimientos socialmente reconocidos, pero de

alguna manera continúan trabajando con el contenido. Dicho de otro modo, se puede generar un espacio para la actividad, pero el eje vertebrador de las clases sigue siendo lo que él o la docente consideren que los alumnos deben aprender.

Entonces, ¿la propuesta es lo suficientemente amplia como para contemplar los saberes previos de los internos e integrarlos? O, ¿la escuela delimita ciertas condiciones como correctas o incorrectas representando así un nuevo mecanismo de exclusión?

En este punto, pese a que el discurso declarativo se remite a una teoría constructiva apuntando a que se procura la formación de sujetos críticos capaces de discernir entre lo bueno y lo malo incorporando una currícula que les otorgue mayores oportunidades al momento de reinsertarse en la sociedad; la puesta en práctica indica, contradictoriamente, un posicionamiento interpretativo por parte de los docentes en la medida que la mayoría toma a los saberes previos como conocimientos que deben ser mejorados o corregidos para alcanzar dicho objetivo.

Entra en escena, aparte de lo educativo, algo vinculado a lo ético. Entendiendo a la concepción de ética, como una experiencia que no puede estar predeterminada y se construye de una manera y en un tiempo singular (Agamben, 1996). Así, un docente que considera como correcto o incorrecto -de manera arbitraria- lo aprendido, para todos por igual, o determina lo que el sujeto debe ser y saber, no da lugar a una experiencia ética posible, en la que el sujeto puede conocer y aprender desde su subjetividad.

A su vez, la dificultad de los entrevistados para ejemplificar qué acciones se llevan a cabo para responder a un posicionamiento constructivista, torna confuso el discurso, apareciendo incongruencias entre lo verbalizado y la práctica propiamente dicha. En consecuencia, el docente no desestima su currículum, y termina por considerar que todo aquello que no se realice en base a los objetivos del mismo, es erróneo. Es decir, se deja de lado las experiencias de vida y la idea de que las personas adultas se enfrentan a los procesos de aprendizaje

desde una experiencia que han acumulado durante años, pasando por alto la subjetividad de cada adulto.

Es así como, según lo manifestado por los entrevistados, el sistema educativo adopta una misión “reproductora”, pero en contexto de encierro ampara un carácter cualitativo distinto, inclinado a la construcción reflexiva de una subjetividad y una identidad representadas por una institución no represiva, configurando, al menos en parte, su libertad de pensamiento y repensando en forma crítica el sistema y la sociedad. De esta forma, el contexto socioeducativo del penal impulsa y sustenta las prácticas colaborativas y al mismo tiempo busca generar mediante la alfabetización y los contenidos impartidos, un efecto liberador y de contraste con el sistema penitenciario, expresado a través del paradigma emergente (Veleda,2013).

Lo antedicho permite entrever que la escuela dentro de la cárcel no es diferente, en este sentido, a la escuela fuera de ella: es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductivista y conservadora, que tiende a perpetuar el orden, y una transformadora, que se propone modificarlo, es decir que la educación no sólo estratifica a la población carcelaria, sino que legitima la desigualdad a través de la imposición de los códigos culturales dominantes. Por esta ambivalencia, es propulsora de cambios, donde el aprendizaje se encuentra emparejado a una intención de superación personal, de status, inserto en un proyecto de vida a corto y mediano plazo. (García et. al, 2007).

Lo explicitado pone de manifiesto que, en el discurso de los participantes, se hace visible dicha ambivalencia. En tanto que las concepciones o creencias personales, al ser algo implícito se encuentran arraigadas y posiblemente no son cuestionadas, pero aun así rigen el accionar del enseñante. Es decir, si bien en sus dichos los docentes exponen que la enseñanza se adapta a las necesidades del alumno interno, surge la conjetura acerca de cuan contextualizadas son estas prácticas y si las mismas incluyen o no a la historia subjetiva del aprendiente. Lo antedicho entonces, demuestra el interjuego entre el discurso docente acerca de los objetivos a alcanzar y lo propio, que se brinda a través de un compendio de

saberes, normas, costumbres y creencias que van más allá –currículum oculto– teniendo en cuenta la implicidad de tales concepciones.

En las entrevistas los participantes coinciden en la importancia del rol docente, expresando que se establece un vínculo con los alumnos internos, un espacio donde no solo hay una transmisión de un conocimiento sino un espacio en donde se puede repensar la elaboración de nuevos proyectos personales y sentirse escuchados. Al respecto, este accionar docente se aloja dentro de la teoría humanista de las prácticas docentes desarrolladas en esta investigación. Dicha teoría, como expresa Veleda (2013), plantea que el educador debe estar psicológicamente fuerte, para enfrentarse a problemáticas complejas, es esencial que el docente cuente con una capacidad de escucha, esto será necesario para crear un vínculo con un alumno que requiere de constante motivación.

Los aspectos mencionados, permiten inferir los siguientes aportes: la oferta educativa para adultos en CDE atiende a aspectos parciales del aprendizaje, sin contemplar cuestiones fundamentales en relación a la subjetividad y los saberes propios de cada sujeto adulto con los que se encuentran los docentes dentro del penal. El currículum planteado solo brinda cierta apertura necesaria ante los procesos educativos que, al mismo tiempo, reclaman un modelo educativo diferente (Medina Fernández, 2012).

Asimismo, en relación con las limitaciones afrontadas por la presente investigación se menciona en primer lugar, el bajo número de docentes de nivel primario con que cuentan los establecimientos carcelarios, motivo por el cual, se opta por incluir dos establecimientos educativos de diferentes provincias a fin de cumplir con el mínimo de participantes a entrevistar.

Otra limitación está marcada por la escasa bibliografía e información acerca del aprendizaje de adultos. La mayoría de los autores se refiere al aprendizaje de niños o adultos mayores, pero no toman en consideración la adultez propiamente dicha. Este aspecto impide desplegar y complejizar el apartado de aprendizaje de adultos, tomando solo aportes de pocos autores.

Tal es así que, como sugerencia a futuras investigaciones, se plantea la importancia de indagar acerca de las concepciones de aprendizaje que

construyen los sujetos adultos -privados de la libertad- que deciden participar en algún proceso sistemático y relativamente largo de formación. A fin de profundizar en los puntos de similitud o diferencias con la concepción docente, que permitan comprender en profundidad y enriquecer las prácticas educativas -desde la disciplina psicopedagógica- en este contexto, hasta el momento, según los antecedentes encontrados, poco explorado.

Con base en todo lo expresado en esta investigación, conocer y comprender el proceso educativo dentro del contexto de encierro, supone necesariamente indagar sobre las concepciones de sus principales actores. Esto, partiendo del supuesto de que, como sujetos históricos, atravesados por múltiples dimensiones y experiencias, se construyen y heredan creencias que orientan de manera consciente e inconsciente las prácticas educativas actuales. De ahí, la relevancia de esta investigación para el campo psicopedagógico, puesto que permite repensar, analizar y ofrecer cambios acompañando los aprendizajes, lo cual no puede darse sin interpretar previamente qué función cumplen las concepciones de docentes -y también alumnos-, que son quienes interpretan y dan sentido a lo que se enseña y aprende.

De acuerdo con lo propuesto por diversos autores, las concepciones ocupan un lugar más complejo que el de solo ideas aisladas, sino que llegan a constituir teorías sobre el aprendizaje, quizás nunca cuestionadas, por su carácter implícito, que rigen el accionar docente al punto de generar un currículum oculto (Pozo, 2006). Dado el impacto que estas producen en el aprendizaje y la complejidad de este proceso, merecen la atención del profesional en Psicopedagogía.

A modo de cierre, es pertinente señalar que, el aprendizaje en contextos de encierro –como en cualquier escenario- debe ser, necesariamente, discutido y revisado permanentemente. Tradicionalmente el aprendizaje se ha centrado en las edades escolares y la mayoría de los profesores están acostumbrados a pensar en el aprendizaje de los niños y adolescentes, pero no es lo mismo aprender en la edad adulta. En el caso del alumno en contexto de encierro, el aprendizaje representa un factor de cambio y ocupa un lugar primordial ya que le brinda la capacidad de conocer y de actuar mejorando sus propias condiciones personales y sociales.

Finalmente, se concluye que implícita y explícitamente, los docentes intentan a través de sus prácticas, condicionar al alumno para que se acerque al modelo que el dispositivo demanda. Desde sus discursos comunican y responden lo que suponen que los entrevistados quizás quieren escuchar, o responden guiados por sus conocimientos y no por sus creencias, o tal vez contestan según lo que realizan en algunas ocasiones sin ser conscientes de que en general su accionar no refleja sus dichos. De manera que, se encuentra en los docentes un posicionamiento re-educador, que no habilita el diálogo y el encuentro con el otro, que apunta a direccionar las acciones y los conocimientos de lo incorrecto a lo correcto, sin generar experiencias de aprendizaje desde lo ético, que se ajusten a los que cada sujeto singular necesita.

6. REFERENCIAS

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Pre-textos.
- Ausubel, D. P. (1973). Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Ed. El Ateneo.
- Blazich, G. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 044, 53-60.
- Brown, G. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, (3) 301- 318.
- Caballero Sahelices, C. (2003). La progresividad del aprendizaje significativo de conceptos. *Ponencia presentada en el IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo*, Maragogi, AL, Brasil, 8 a 12 de septiembre.
- Contreras, Y.A.P. (2019). Creencias, concepciones y representaciones sociales. ¿Cuál es la diferencia? *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, 45, 7-16.
- Echeverría, M., Mateos M., Scheuer N. & Martín E. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Graó, 49-84.
- Escalante, M. (2007). Método de estudio de caso y su aplicación con la adultez mayor. *Enfermería Actual*. Universidad de Costa Rica, 5, (11).
- Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras*

aproximaciones a un campo en tensión. Ministerio de Educación de la Nación.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

García, M., Vilanova, S., Del Castillo, E. & Malagutti, A. (2007). Educación de Jóvenes y Adultos en contexto de encierro. Una experiencia de extensión universitaria en la escuela penal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 1-25.

García, M. & Vilanova, S. (2005): "Evaluación de la función de la escuela en personas privadas de libertad". *Actas del V Congreso Iberoamericano de Evaluación Psicológica*.

García-Sánchez, F. A., Escorcía, C. T., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N., & Hernández-Pérez, E. (2014). Atención temprana centrada en la familia. *Siglo Cero*, 45 (3), 6-27.

Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.

Hechenleitner, C. (2017). *Educación en contexto de encierro* [Tesis doctoral de Abogacía, Universidad Nacional de Río Negro]
<https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/413/1/Hechenleitner-2017.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación* (3^a ed.). Mc Graw- Hill

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6^a ed.). McGraw-Hill.

- Knowles, M.S. (1984). *Androgogy in Action. Applying Modern principals of Adult Education*. Jossey Bass. Citado en Fasce, E. (2006). Andragogía. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*. Departamento de Educación Médica. Universidad de Concepción, 3 (2), 69-70.
- Ley Nacional de Educación N°26.206, (2006). El Sistema Educativo Nacional. Título II, Cap. III y XII.
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* Graó, 171-187.
- Medina Fernández, O. (2012). *Especificidad de la Educación de Adultos. Bases Psicopedagógicas y Señas de Identidad*. Ed. Educación XX1.
- Miner, A. (2012). *Educación en contexto de encierro: programas de educación de adultos en las cárceles de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad* [Tesina de grado, Universidad Nacional de Cuyo]. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. <https://bdigital.uncu.edu.ar/4776>.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Pensar en la educación en contexto de encierro 1: primeras aproximaciones a un campo de tensión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Murillo, J. & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación social y justa. *Aula Abierta* 47, (4) 441-448.
- Piovani, J.I. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*.

Universidad Nacional de La Plata.

- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, 26-48
- Pozo, J., Scheuer N., Mateos, M. & Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó, 85-117.
- Pradeiro, F. (2017). *Educación primaria para jóvenes y adultos: Representaciones sociales docentes y diseño de las prácticas educativas en el área de las ciencias naturales*. [Tesis de maestría en ciencias naturales, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.35537/10915/61953>
- Romero, E.A. (2002). Concepciones de Práctica Pedagógica. *Folios*, (16), 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Sandoval-Obando, E., Serra Desfilis, E. & García, O.F. (2019). *Nuevas miradas en Psicología del Ciclo Vital*. Universidad Autónoma de Chile. RIL Editores.
- Veleda, C. (2013). Nuevos tiempos para la educación primaria: Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar. Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 13-17

Vitale, N. & Travnik, C. (2014) Mas allá de la educación: el encierro. *Anuario de Investigaciones*, XX,187-192. Universidad de Buenos Aires.

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1

Entrevista a docentes

Fecha:_____Hora: _____

Entrevistado: (nombre y apellido, edad, lugar de procedencia, estudios, antigüedad en el cargo)

Objetivo: Explorar acerca de las concepciones que tienen los docentes sobre la función del aprendizaje en contexto de encierro.

Dimensión: Función del aprendizaje

1. ¿Considera que el aprendizaje en el contexto de encierro es un espacio de libertad? ¿De qué manera? ¿Puede ejemplificar?
2. ¿Cuál es su opinión respecto del imaginario social de que los aprendizajes en la cárcel permiten resocializar al interno?
3. ¿Cuáles son las expectativas que se tienen en torno a los conocimientos que se imparten a los internos? ¿Qué se espera lograr?

Objetivo: Identificar los objetivos de los contenidos desarrollados en el contexto de encierro.

Dimensión: Objetivo de los contenidos

4. ¿Cuáles son los criterios que se emplean para diseñar el currículum? ¿Cómo se organiza el mismo?
5. ¿Cuáles son los principios que sostiene la oferta educativa de su asignatura?
6. ¿Qué competencias debe alcanzar el alumno-interno para cumplir con los requisitos de su asignatura?

Objetivo: Indagar las concepciones de los docentes acerca del vínculo entre la realidad de los internos y sus aprendizajes.

Dimensión: Vínculo entre la realidad de los internos y sus aprendizajes

7. En general ¿Cuál es el nivel educativo de los internos al momento de ingresar al sistema educativo que ofrece el establecimiento penitenciario?
8. Para usted, ¿Cuál es el valor social que adquiere el aprendizaje dentro de la cárcel para los internos?
9. ¿Qué particularidades encuentra en los modos de acercarse a los conocimientos por parte de los internos? ¿Qué los motiva o impulsa?

Objetivo: Analizar las características del contexto socioeducativo, desde la perspectiva docente.

Dimensión: Características del contexto socioeducativo

10. ¿Cómo se desarrollan las instancias de colaboración y comunicación entre los pares docentes para la organización de las clases en este contexto? ¿Qué valoración tiene respecto de ello?
11. ¿Tenía prejuicios antes de empezar a trabajar en la cárcel? ¿Cuáles? ¿Qué cambio?
12. ¿Cree que se modifica el rol docente en las clases dentro de este contexto? ¿De qué modo? ¿Cuáles son los retos que se enfrentan al enseñar en este contexto?

7.2. Anexo 2

Consentimiento Informado de participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Concepción de los docentes de nivel primario acerca del aprendizaje de adultos en contexto de encierro”, cuyas responsables son Gisela Estefanía Coronel Gómez DNI 36.448.353 y Aldana del Rosario Villafañe DNI 38.340.071.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es conocer y describir las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de los internos de nivel primario. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán entrevistas semiestructuradas.

La participación de este proyecto es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N°25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente yo
..... DNI,
acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Curriculum Vitae

Gisela Estefanía Coronel Gómez

Psicopedagoga

Datos Personales

-Fecha de Nacimiento: 12/12/1.991

-Nacionalidad: Argentina

-Domicilio: B° Pinares- mza. 15 "C" casa 1 – Cerrillos, Salta.

Contacto

-Teléfono: 3875207106

-E-mail: tefigomez36@gmail.com

Estudios

-Título: "Psicopedagogía"- Matrícula Profesional N°1415. Instituto Superior Del Milagro N°8.207 - Salta Capital Año 2.017

-Título: "Técnico Superior en Psicopedagogía". Instituto Superior Del Milagro N°8.207. Salta Capital Año 2.016

Formación Complementaria

-Capacitación "Consecuencias clínicas de la vida adulta del ocultamiento de los abusos sexuales en la infancia". Raíces, Red de Asistencia Integral y Capacitación Específica en Salud.

-Capacitación "Repensar la Salud Mental Hoy". Secretaría de Salud Mental y Adicciones de Salta.

-Curso de Abordaje en Terapia Cognitivo Conductual- Jornadas Salta. Capacitaciones en Neurodesarrollo.

-Taller de Comunicación en Niños con Trastornos Neuromotores- Fundación Espacios.

- Curso Seminario de Psicopedagogía Clínica. Colegio de Profesionales Psicopedagogos de Salta.

- Curso de Herramientas para una Educación Inclusiva Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.

- Curso online ABC- Trastorno del Espectro Autista organizado por la Universidad Católica de Salta (UCASAL) y la Fundación Brincar.

- Jornada de Capacitación: Convivencia inclusiva: Un cambio de mirada. Síndrome de Asperger: Transición del secundario a la universidad.
- Jornada de Psicopedagogía- Desafíos actuales de la Psicopedagogía en los nuevos contextos. Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta.

Experiencia Profesional

- Psicopedagogía Clínica en consultorio (2.018 hasta la actualidad). Diagnóstico, Tratamiento y Prevención de las Dificultades Específicas del Aprendizaje. Fundación Espacios – Salta Capital.
- Profesional de Apoyo a la Inclusión – Nivel Primario (2.016 hasta la actualidad). Fundación Espacios -Salta Capital.
- Profesional de Apoyo a la Inclusión – Nivel Secundario (2.016 a 2.017). Centro Educativo Kalen – Salta Capital.

Curriculum Vitae

Villafañe, Aldana del Rosario

Psicopedagoga – M.P: 1.326

Datos Personales:

- Nombre: Villafañe, Aldana del Rosario
- D.N.I: 38.340.071
- Nacionalidad: Argentina
- Fecha de nacimiento: 01/11/1994
- Domicilio actual: Barrio Los Lapachos mza 471 "A" casa 14 – Salta Capital.
- E-mail: aldanavillafa7@gmail.com
- Teléfono: 0387-155781909

Educación:

- Superior-Terciario: (2013-2016) Psicopedagoga –Instituto Superior "Del Milagro" N°8207
- Secundaria: (2007-2012) Instituto "Madre María Sara Lona" N°8060 – Polimodal, Bachiller en Humanidades y Cs. Sociales – Salta Capital.
- Primaria: (2001-2006) Escuela Parroquial "Milagroso Niño Jesús de Praga" N°8069 – Salta Capital.

Formación Complementaria:

- **Año 2021:**
 - Capacitación DEA-Dificultades específicas de aprendizaje – Lic. Julieta Rodríguez Viña. Grupo de estudio
 - Capacitación: Dislexia, herramientas practicas - Lic. Julieta Rodríguez Viña. Grupo de estudio
 - Curso virtual ¿Cómo comprendemos la discalculia? Lic. Carolina López
- **Año 2020:**
 - Asistente en curso del Abordaje en Terapia Cognitivo Conductual - JORNADAS SALTA. Capacitaciones en neurodesarrollo.
 - Curso de capacitación "Bases para una inclusión de calidad para el alumnado con TEA" - TGD padres TEA Salta, Centro educativo Terapéutico Kalen y Casa Abanico.
 - Jornada de capacitación "La inclusión de la psicopedagogía en la educación especial" - Colegio de Profesionales Psicopedagogos de Salta.
 - Capacitación on-line "El juego, una herramienta para enseñar y aprender" - Centro de Formación en técnicas psicológicas.

Experiencia Laboral

- **Año 2017**

- Clínica psicológica en consultorio particular. □ Profesional de apoyo a la inclusión en Centro Educativo Terapéutico Kalen calle Del Milagro, Salta Capital.

- **Año 2018 - Actualidad**

- Clínica psicopedagógica en equipo terapéutico "Koina Oneira" - Pje. Mariano Cabezón 1461, Salta Capital.

Profesional de apoyo a la inclusión en nivel inicial y nivel primario, equipo terapéutico "Koina Oneira" - Pje. Mariano Cabezón 1461