

Sinéctica

revista electrónica de educación

61

JULIO / DICIEMBRE 2023

Encrucijadas de la educación en contextos de encierro punitivo

CONTENIDO

SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

Artículos de investigación

Papeles y cuadernos de la cárcel: editar la escritura en el encierro

Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel

Educación, derechos y administración penitenciaria: una mirada cualitativa a la experiencia de educación universitaria en las unidades carcelarias 1 y 4 de la Provincia de Salta, Argentina

Escritura, placer y comunidad: experiencias pedagógicas universitarias en una cárcel de mujeres argentina

Prácticas educativas, gubernamentalidad y legitimación del orden carcelario en las prisiones contemporáneas

Artículos teóricos

Anti-Antígona en prisión: traspies, maniobras y desplazamientos como intervenciones pedagógicas en la producción de un cortometraje

La cárcel como territorio de construcción colectiva: reflexiones sobre la práctica extensionista

SECCIÓN ABIERTA

Artículos de investigación

Referente para la evaluación formativa de la docencia del español en educación primaria

Problemáticas educativas identificadas por docentes y estudiantes de bachillerato durante la pandemia. Evidencia para repensar la educación media superior en la pospandemia

Habilidades directivas: diseño instrumental y modelo para educación primaria en Durango, México

Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación

Adaptación y validación de una escala de uso tecnológico docente universitario

La desconfianza como condición estructural-estructurante de la escuela chiapaneca

El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización

Presentación

NADIA PATRICIA GUTIÉRREZ GALLARDO*
PABLO HOYOS GONZÁLEZ**
CAMILA PÉREZ***

doi: 10.31391/S2007-7033(2023)0061/001

La educación en contextos de encierro punitivo (ECEP) es un campo de acción e investigación que, en los últimos años, ha tomado gran notoriedad en México y en Latinoamérica. Múltiples experiencias educativas ancladas en las pedagogías críticas y la educación popular proponen que el vínculo entre docentes y estudiantes se construya como un espacio de encuentro donde compartir la palabra desobtore la aflicción de vivir en el encierro (Manchado, 2012). Más aún, aludiendo a su dimensión política, la ECEP puede generar situaciones de enseñanza y aprendizaje mediante las cuales el estudiantado comprenda y resignifique su posición en la sociedad y desarrolle tras las rejas imaginarios sociológicos que le permitan ubicar sus experiencias personales dentro un contexto histórico y social más amplio (Gutiérrez, 2020).

Siguiendo esta línea, algunos autores proponen construir una pedagogía específica para trabajar en contextos de encierro que suponga interpelaciones subjetivantes y prácticas dignificantes capaces de atender las especificidades de quienes soportan la punición de la cárcel; esto es, una pedagogía mediante la cual se les reconozca, escuche y conmueva, y que pueda poner a circular palabras, conocimientos y sentidos a ser apropiados y resignificados por el estudiantado y docentes que trabajan en cárceles (Suárez y Frejtman, 2012; Pérez, 2020).

En este sentido, varios de los artículos que se presentan en este dossier analizan distintas experiencias educativas de intervenciones universitarias en contextos de encierro, en las cuales nos muestran cómo, a través de diversas estrategias, muchas veces se producen encuentros que abrazan, vínculos pedagógicos atravesados por el afecto. También, estos trabajos nos permiten reflexionar acerca de cómo investigar sobre diversas experiencias educativas situadas en contextos carcelarios implica, invariablemente, pensar en un entramado de tensiones, emergente y paradójico, que “configura tiempos, espacios, discursos, recursos y prácticas específicas que van más allá de la simple intersección entre la cárcel y la escuela” (Suárez y Frejtman, 2012, p. 94).

Con base en una lectura clásica para este campo de investigación, Foucault (2008) y Baratta (2002) exponen cómo estas instituciones, la cárcel y la escuela, nacen compartiendo el mismo fin: crear y

*Maestra en Ciencias Sociales por la FLACSO-Argentina. Académica del Departamento de Psicología, Educación y Salud del ITESO. Línea de investigación: incidencia en el sistema penitenciario. Correo electrónico: nadiagutierrez@iteso.mx

**Doctor en Psicología Social por la Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesor en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Líneas de investigación: estudios de espacios carcelarios. Correo electrónico: memorrocoy@gmail.com

***Doctora en Educación por el Programa Interuniversitario: Universidad Nacional de Tres de Febrero/Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de Lanús. Profesora de educación media y superior en Ciencias Antropológicas. Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en la Universidad Nacional de San Martín. Líneas de investigación: antropología jurídica en contextos carcelarios, experiencias formativas y procesos de aprendizaje en contextos vulnerables. Correo electrónico: camilaperez8@yahoo.com.ar



mantener el orden social dominante con sus estructuras verticalizadas, sus selectividades, discriminaciones y marginaciones. La educación en cárceles se ha justificado sobre la ficción de la resocialización de los delincuentes, y se ha consolidado como un eje fundamental del tratamiento penitenciario sostenido por el derecho penal. Aun cuando este mandato ha sido ampliamente cuestionado por las ciencias sociales (Bujan y Ferrando, 1998; Daroqui, 2000; Manzanos, 1994; Salinas, 2002; Scarfó, 2006), su vigencia persiste e impregna los discursos mediáticos y sociales respecto de las experiencias educativas en contextos de encierro.

Por otro lado, numerosas investigaciones dan cuenta de la potencia de la ECEP para construir espacios de resistencia a las violencias carcelarias (Di Próspero, 2019; Gutiérrez, 2020; Hoyos, 2018; Lombraña et al., 2017; Pérez, 2022; Rodríguez, 2012). Allí se evidencian lógicas contrahegemónicas de acción en las que las actividades educativas se transforman en armas punzantes capaces de desgarrar el “tejido” que conforma la degradante mecánica carcelaria (Parchuc, 2019).

Las contribuciones recibidas para este número dan cuenta de diversas iniciativas de resistencia analizadas desde metodologías cualitativas con densas descripciones de escenas y entrevistas. La potencia de esta elección radica en que nos permite conocer las experiencias de manera profunda e intentar imitarlas en otros espacios educativos en contextos de encierro punitivo. Celebramos el compromiso manifiesto de los investigadores e investigadoras cuyas publicaciones contribuyen a ampliar el conocimiento sobre esta problemática social al visibilizar experiencias complejas y desafíos emergentes. Esperamos que los lectores y lectoras encuentren en esta propuesta miradas y reflexiones inspiradoras sobre la potencia y los desafíos que comprenden las experiencias formativas en contextos de encierro punitivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baratta, A. (2002). *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico-penal*. Siglo XXI.
- Bujan, J. y Ferrando, V. (1998). *La cárcel argentina: una perspectiva crítica*. AD-HOC.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. En M. Nari y A. Fabré (comps.). *Voces de mujeres encarceladas* (pp-101-156). Catálogos.
- Di Próspero, C. (2019). Pinchar la burbuja. Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa*, vol. 1, núm. 6, pp. 109-124.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar* (35 ed.). Siglo XXI.
- Gutiérrez, N. (2020). *“Hacer sitio”: entre el estar presa y el estar siendo estudiante. Un estudio de los anclajes de la identidad universitaria en reclusión*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina.
- Hoyos, P. (2018). Hablen con nos-otras. Experimentaciones con el taller cultural como espacio de problematización conjunta en un penal femenino. En P. Hoyos, M. Aguiluz y C. Ortega (coords.). *La penalidad femenina*. Facultad de Artes de la UAEMex y CEIICH-UNAM. <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/CORPOGRAFIAS.pdf>
- Lombraña, A., Strauss, L. y Tejerina, D. (2017). *Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)*. Ponencia

- presentada en X Seminario Internacional de Políticas de la Memoria. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, 30 de septiembre de 2017
- Manchado, M. (2012). Educación en contextos de encierro: problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 6, núm. 1, pp. 125-142.
- Manzanos, C. (1994). Reproducción de lo carcelario: el caso de las ideologías resocializadoras. En I. Rivera Beiras (coord.). *Tratamiento penitenciario y derechos fundamentales: jornadas Penitenciarias* (pp.121-140). Librería Bosch.
- Parchuc, J. P. (2019). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. FILO:UBA.
- Pérez, C. (2022). "Acá la gente firma cualquier cosa": la importancia del taller de alfabetización jurídica en una cárcel de la provincia de Buenos Aires. *Dilemas: Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, vol. 15, pp. 643-667.
- Pérez, C. (2020). *¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús.
- Rodríguez, E. (2012). La educación en los pantanos punitivos: islotes de organización. En M. Gutiérrez (comp.). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro* (pp. 259-277). Editores del Puerto.
- Salinas, R. (2002). *El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social*. En Conferencia Latinoamericana sobre Reforma Penal y Alternativas a la Prisión, International Penal Reform, San José de Costa Rica.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires*. Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Plata.
- Suárez, D. y Frejtman, V. (2012) (coords.). *Entre la cárcel y la escuela: campo de tensiones para la inclusión educativa*. Informe final de investigación. Apoyo a proyectos de investigación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Papeles y cuadernos de la cárcel: editar la escritura en el encierro

Prison notebooks and papers: Editing confinement writing

MARÍA JOSÉ RUBIN*

El objetivo de este trabajo es estudiar las particularidades de la práctica editorial en contextos de encierro en Argentina mediante la sistematización y el análisis de cinco publicaciones, ya editadas o en proceso de edición, que fueron formuladas durante las prácticas pedagógico-políticas del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En estos cinco casos se observan los sentidos que guían los procesos editoriales a través de las marcas que imprime en ellos la especificidad de la escritura que los convoca y el territorio en los que se inscriben. La edición en el contexto de un proyecto pedagógico desarrollado por la universidad configura territorios colectivos donde la escritura y las publicaciones pueden desplegar y portar voces plurales, que se fortalecen en esa pluralidad forjada al calor de procesos de subjetivación individuales y colectivos posibilitados por la educación y la escritura. La práctica editorial se trama de manera indisoluble con acciones orientadas a la defensa de derechos, la narración de experiencias vividas y la construcción de una historia colectiva que hacen parte de los deseos y expectativas en torno a la edición de publicaciones.

Palabras clave:

edición
publicación,
cárcel, escritura,
educación

Recibido: 16 de enero de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 11 de mayo de 2023 |

Publicado: 4 de julio de 2023

Cómo citar: Rubin, M. J. (2023). Papeles y cuadernos de la cárcel: editar la escritura en el encierro. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1532. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-002)

In this article we study the particularities of editorial practice in contexts of confinement in Argentina through the systematization and analysis of five publications, already published or in the process of being published, which were formulated within the framework of pedagogical-political practices carried on by the Prisons Extension Program of the Philosophy and Literature Faculty of the University of Buenos Aires. These five cases will be addressed in order to observe what meanings guide the editorial processes through the marks imprinted on them by the specificity of the writing that summons them and the territory to which they belong. Publishing in the context of a pedagogical project developed by the university configures collective territories where writing and publications can display and carry plural voices, which are strengthened in that plurality forged in the heat of individual and collective subjectivation processes made possible by education and writing. Editorial practice is inseparably intertwined with actions aimed at defending rights, narrating lived experiences and building a collective history which are part of the desires and expectations regarding publication.

Keywords:

editing, publishing, prison, writing, education

* Doctoranda en Literatura por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente investigadora del Programa de Extensión en Cárcenes, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Línea de investigación: práctica editorial desarrollada en el marco de intervenciones pedagógicas en contextos de encierro durante las primeras décadas del siglo XXI. Correo electrónico: rubinmariajose@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0002-1343-5121>



PERSPECTIVAS PARA UN ESTUDIO DE LA EDICIÓN EN LA CÁRCEL

La escritura en la cárcel puede parecer frágil, vulnerable y efímera. Su producto, a veces, lo es: textos plasmados en reversos de boletas de bajada, en papel descartado, en cuadernos perdidos, son presa de olvidos, requisas, traslados. Sin embargo, su existencia vulnerable también es testimonio de su insistencia. Se empeña en existir aun cuando encontrar un soporte sobre el cual inscribirse signifique un desafío en sí mismo.

Durante el VI Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel, organizado por el Programa de Extensión en Cárceles desde 2014, Grito hacia afuera (2019), una estudiante liberada del Centro Universitario Ezeiza recordó la manera en que, durante el encierro, recuperaba los paquetes de harina desechados por sus compañeras de pabellón para reutilizarlos como papel, especialmentepreciado para escribir por su blancura. En las horas del taller, vemos a estudiantes transcribir en hojas blancas los textos bocetados en el revés de documentos judiciales o en las esquinas del papel que envuelve el fiambre, cuando el encuentro con seres queridos durante la visita despierta el deseo de escribir. No solo es el papel un bien escaso; también la escritura es urgente, imprescindible, irrenunciable.

Las actividades educativas y culturales en contextos de encierro suelen encontrarse durante su desarrollo con estas prácticas de escritura signadas por un carácter a la vez vulnerable e insistente. Por esto, posiblemente, la escritura en la cárcel convoca a que muchas de estas propuestas pedagógicas involucren prácticas editoriales (Bixio et al., 2016; Hoyos, 2017; Gude, 2018) que dan respuesta, por un lado, a la necesidad de que esos materiales “salgan” del encierro para que perduren en el tiempo (Camarda, 2015). En el mismo sentido, responden a la demanda por su difusión: canalizar esos textos hacia fuera del encierro y sus riesgos, para que permanezcan en el tiempo, permite darlos a conocer, hacerlos circular en ámbitos diversos por fuera, pero también dentro de instituciones carcelarias, no ya como escritos personales, fragmentarios, sino resignificados mediante distintas operaciones.

Por un lado, diversos estudios sobre intervenciones pedagógicas con la escritura señalan que su encuadre como parte de producciones realizadas o recuperadas en aulas y otros espacios educativos en la cárcel *recontextualiza* estos textos: “Los espacios educativos en la cárcel tienen la potencialidad de alojar palabras y significaciones que vienen de otro espacio y de otro tiempo, y darles una nueva vuelta de tuerca” (Frugoni, 2021, p. 139). En contextos en los que “la palabra suele estar negada, silenciada” y “la educación se vuelve instrumento de manipulación por parte del Servicio Penitenciario, que de manera discrecional la utiliza para premiar o castigar”, la educación busca “construir experiencias de formación que movilicen y activen procesos tendientes a la transformación social, que potencien posibilidades de intervención, que busquen la construcción colectiva del conocimiento, que motiven procesos de acción y toma de la palabra” (Bustelo, 2017, p. 183).

Al inscribirse en territorios pedagógicos en contextos de encierro (Bustelo, 2017), los textos hacen parte de una trama de narraciones y relaciones entre estudiantes, docentes y otros actores que construyen universidad en/contra/a pesar de la cárcel, y por ello permiten “acceder, comprender e interpretar los mundos narrados, que

se tornen valiosos por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que ellas traen, movilizan, dicen, denuncian, cuentan, relatan, arman y permiten desarmar” (Bustelo, 2021b, p. 38).

La relevancia de estos procesos de construcción de trama comunitaria para las intervenciones pedagógicas en contextos de encierro es retomada en la caracterización de los espacios a que estas prácticas dan lugar, “definidos por los lazos que los actores involucrados son capaces de generar, produciendo así una territorialidad que conecta con lo vital y lo posible, generando el auto-reconocimiento de los detenidos como sujetos de derechos” (Chiponi y Manchado, 2018, p. 238). Recuperamos la noción de “oficios del lazo” acuñada por Frigerio (2018) para subrayar la centralidad de los vínculos en la práctica pedagógica.

En efecto, como parte de estas intervenciones con el arte y la escritura es posible observar procesos de subjetivación colectiva que desafían y construyen resistencia al “estado de emergencia constante” que establece el sistema penitenciario, “donde quedaba como resto y objeto, para comenzar a reconocerse como sujeto de derechos” (Perearnau, 2017, p. 10). Así, la escritura en la cárcel en el marco de intervenciones pedagógicas, ya sea que se produzca en el aula, que se comparta allí o que se motorice en los pabellones en vínculo con los intereses y las lógicas que proponen los espacios pedagógicos en contextos de encierro, participa en la configuración de una trama colectiva en la que se disputan sentidos, se resignifican prácticas y se organizan formas de vida en común (Parchuc, 2018a, p. 177).

Por otra parte, y de manera análoga, el proceso editorial recontextualiza esos textos al inscribirlos en un territorio colectivo, como intenta demostrar este trabajo, dentro de un marco institucional que propone un posicionamiento enunciativo vinculado con la educación, mediante el cual esas escrituras pueden ser reconocidas como valiosas y destinadas a un público lector. Este es el punto sobre el cual interesa trabajar a lo largo de este artículo: ¿qué ocurre con la escritura en estos procesos editoriales desarrollados en el marco de prácticas pedagógicas? ¿De qué manera las particularidades de la escritura en la cárcel condicionan la práctica editorial realizada en estos territorios pedagógicos en contextos de encierro?

Este trabajo busca esbozar algunas primeras respuestas a estas preguntas reconstruyendo el recorrido de una serie de proyectos editoriales, algunos de ellos en proceso y otros finalizados, que guardan vínculos diversos con las actividades del Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El PEC dicta talleres extracurriculares en tres centros universitarios emplazados en cárceles federales de la Argentina, que funcionan en el marco del programa UBAXXII de Educación Superior en Cárceles, fundado en 1986. Estos son el Centro Universitario Devoto (CUD), situado en el Complejo Penitenciario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; el Centro Universitario Ezeiza ubicado en el Complejo Penitenciario Federal I (CUE I), en Provincia de Buenos Aires; y el Centro Universitario Ezeiza en el Complejo Penitenciario Federal IV (CUE IV), en la misma localidad.

En coincidencia con el proyecto UBACyT “Escribir en la cárcel” (Parchuc, 2020) que lo enmarca, este artículo responde a un enfoque cualitativo interpretativo que partirá de escenas descritas mediante registro de trabajo en territorio. Este material será transformado en cinco relatos mediante un proceso de sistematización de las

prácticas (Lucci y Prati, 2022; Jara, 2018) docentes y editoriales en el ámbito de la extensión universitaria con miras a su interpretación crítica (Abarca, 2011).

Con base en la lectura de las publicaciones, en los textos y paratextos publicados en ellas observamos las huellas del proceso editorial. Las acciones de conceptualización, diseño, selección, corrección, compilación y distribución, entre otras, que integran los procesos editoriales, condicionan la forma material de las publicaciones. Sus marcas pueden rastrearse en los textos publicados, la organización de los materiales y el diseño gráfico, en los que componen géneros, estilos y tipos editoriales.

Las marcas de estas decisiones en la materialidad de las publicaciones producen sentidos que pueden entenderse como “indicadores” para la lectura, en términos de Chartier (1993): si se estudian desde la perspectiva de las prácticas culturales que los lectores ejercen a partir de las publicaciones, cada uno de estos rasgos “clasifica el texto, sugiere una lectura, construye significación” (pp. 50-51). Con base en el punto de vista de los procesos editoriales, estos indicadores también pueden interpretarse como las marcas de los sentidos que guían la práctica editorial, ya que pueden dar cuenta de las expectativas construidas en torno al acto de editar, las concepciones sobre la función de la edición, y las comunidades de lectores, autores y editores que convocan.

Si bien no participamos en la edición de los cinco casos, todos estos llegaron a nuestro conocimiento en el Taller Colectivo de Edición, un taller extracurricular que comenzó a dictarse en 2008 y forma parte de la programación del PEC. Su propuesta pedagógica es realizar un trabajo de edición colectiva en el aula, del que surgen las revistas *Los Monstruos Tienen Miedo*, *Desatadas* y *La Resistencia*, en los CUE I y IV en el CUD, respectivamente. De forma excepcional, durante los dos años de la pandemia, se editaron, en vez de las revistas, dos libros: *Nos paramos de manos con las palabras*, editado telefónicamente en comunicación con estudiantes privados de la libertad y liberados; y *Relatos de segunda*, en el marco del taller homónimo dictado virtualmente, en 2021, por docentes del PEC para estudiantes que habían recuperado su libertad.

Hasta la fecha, las prácticas editoriales en contextos de encierro en Argentina han sido estudiadas desde perspectivas pedagógicas y críticas que abordan la escritura y la publicación en la cárcel con las herramientas provistas por la teoría literaria y las prácticas de enseñanza de la literatura (Parchuc, 2018a, 2020, 2021; Camarda, 2020; Sbdar, 2019; Frugoni, 2021; Charaf, 2022), y señalan su potencia para “producir disenso o abrir grietas en los discursos del orden” (Parchuc, 2018b) y en la “lógica institucional dominante de premios y castigos, vigilancia y enmudecimiento” (Frugoni, 2018, p. 117). También, recuperamos de los trabajos formulados desde las ciencias de la educación la caracterización de las prácticas de escritura como instancias idóneas para habilitar procesos de subjetivación individual y colectiva (Frejtman y Herrera, 2009; Chauvin, 2016; Bustelo, 2020, 2021a), y su rol en la producción de narrativas capaces de configurar territorios pedagógicos “en /contra /a pesar” del encierro (Bustelo, 2017). Estos territorios pedagógicos y los programas educativos que enmarcan la práctica editorial resultan de enorme importancia para estudiar y caracterizar los procesos editoriales, y para entender el sentido y las implicancias de las operaciones que realizan.

Estas investigaciones son un importante punto de partida para considerar la edición en la cárcel desde la perspectiva de las prácticas de sentido involucradas en la tarea editorial y los indicios (Ginzburg, 1994) o “indicadores” (Chartier, 1993) observables en las publicaciones que produce. Autores dedicados a la historia de la lectura y la escritura han otorgado relevancia al libro y a otros tipos de publicación para comprender la manera en que la “materialidad de los textos” (Chartier, 2023, p. 4) interviene en los sentidos que estos despliegan. Siguiendo estas líneas de investigación consideradas parte de la historia del libro (cuyo origen Chartier ubica en Febvre y Martin, 1962 [1958]), podemos enfocarnos en los formatos, la puesta en página y la encuadernación, entendida esta última como el efecto de compilación o “intertextualidad material” que produce la reunión en un mismo tomo de distintas obras (Chartier, 2023, pp. 4-5).

Existe también un volumen creciente de trabajos sobre la escritura en la cárcel, su potencialidad y sus efectos sobre diversos aspectos. Su importancia para las prácticas de organización (Parchuc, 2018b) y como motorizadora de procesos de subjetivación (Frejtman y Herrera, 2009) en un ámbito que inflige sistemáticamente daños sobre el lenguaje (Segato, 2003) y la trama social (Bouilly et al., 2014) es también punto de partida para el análisis que proponemos en las próximas líneas. Nos interesa abordar la escritura desde la perspectiva de las prácticas editoriales, entendiendo que estas no comienzan con la proyección de una publicación, sino que están, en los casos estudiados, ya presentes como horizontes de la escritura desde sus primeros momentos. Esta *escritura para publicar* en la cárcel y los procesos editoriales que involucra son el objeto de nuestro estudio.

Por otra parte, este artículo toma como marco el campo de estudios de la edición, en especial los trabajos que abordan proyectos editoriales en contextos de violencia, represión, vulneración de derechos y otras condiciones comunes con el corpus de este estudio. Los trabajos en torno a las revistas “subte” editadas durante la última dictadura en el país dan pistas de la escritura y la edición como prácticas vitales realizadas en condiciones de clandestinidad (Margiolakis, 2014). El caso de los fanzines punk editados durante la última posdictadura en Argentina (Locarnini y Tuja, 2015; Schmied, 2017; Cosso y Giori, 2015; Cuello y Disalvo, 2020) permite situar la práctica editorial en relación con prácticas de organización y defensa de derechos. Finalmente, los estudios sobre la edición artesanal, cartonera, “pequeña” o la microedición en el contexto de la crisis social, económica y política desatada en Argentina en 2001 echan luz sobre los modos de edición que operaron como formas de reconstruir la trama social en un contexto de crisis socioeconómica (Vanoli, 2009; Kunin, 2013; Cano, 2011; Venturini, 2015, 2016; Schmied, 2017; Urtubey, 2018, 2019; Conde, 2019).

Estas investigaciones funcionan, a la vez, como antecedentes en el abordaje de las prácticas editoriales desarrolladas como proyectos sociales, educativos y culturales, diferenciadas de la actividad editorial realizada dentro de las lógicas y regulaciones de la industria cultural. Consideran los espacios de circulación y la formación de comunidades intelectuales como dimensiones constitutivas de la práctica editorial (Saferstein, 2013), una perspectiva que retoma nuestro trabajo, en el cruce particular entre prácticas editoriales y prácticas educativas.

CINCO HISTORIAS DE ESCRITURA Y EDICIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Los siguientes cinco relatos en torno a la escritura y la edición en contextos de encierro fueron sistematizados con base en el conocimiento al que accedimos en primera persona respecto a proyectos editoriales formulados en los márgenes del Taller Colectivo de Edición (TCE), del que formo parte como docente y coordinadora desde 2013. La mayoría de las escrituras editadas no fueron producidas en clase o a partir de una consigna formulada en el aula, por lo que permiten entrever lógicas que exceden ese espacio, aunque no por eso dejan de tener reverberancias en cuanto a los procesos y propuestas que formulamos allí.

Nos propusimos reunirlos, justamente, porque no se trató de publicaciones que surgieron de propuestas concretas de un taller, sino de iniciativas de estudiantes que, mediante los lazos creados en los centros universitarios en contextos de encierro, llevaron adelante sus propios proyectos. En algunos de ellos participamos en la edición, mientras que en otros hemos sido solo (y nada menos que) lectoras felices. Estas escrituras, en algunos casos atravesadas por la experiencia del taller, en otras formuladas de manera más independiente, pueden mostrarnos formas y sentidos de la edición en situaciones de vulneración de derechos y de restricciones a la circulación de la palabra que recurren a la publicación para desarmar el silencio.

El manual de un broche solo

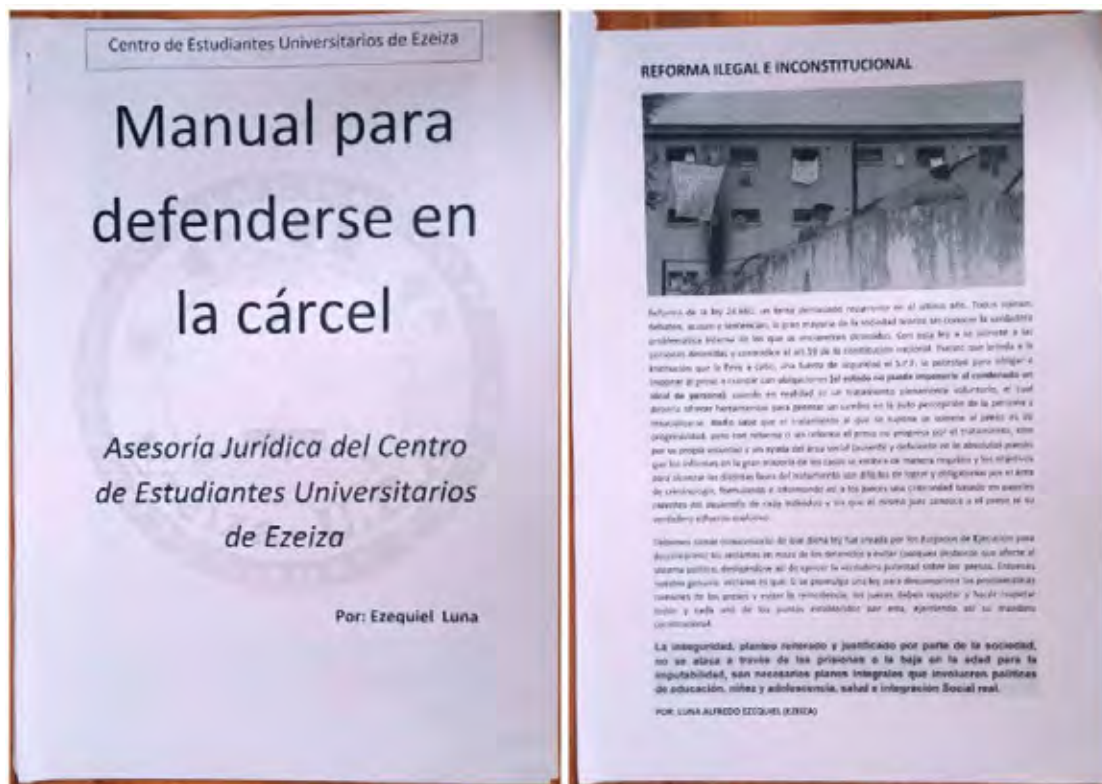
En 2018, Ezequiel Luna, estudiante del TCE en el Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario I, solicitó los archivos digitales de todos los números de *Los Monstruos Tienen Miedo* editados hasta ese momento en aquel espacio. Su objetivo era elaborar una compilación de escritos judiciales, para lo cual deseaba, entre otras fuentes, acudir a los materiales publicados previamente en la revista para reunirlos en una sola publicación.

Durante años, fue un rol importante de esta revista el poner a disposición un saber orientado a la defensa de derechos de las personas privadas de la libertad. Por esto, casi todos sus números de la publicación incluyen al menos un escrito judicial que permite hacer frente a distintas situaciones, como solicitar atención médica o tramitar la aplicación del estímulo educativo (Basile, 2016). Los casos tratados tenían la particularidad de haber surgido de las conversaciones sostenidas durante años de taller, y propusimos partir de los intercambios entre estudiantes y docentes en el aula para elaborar en conjunto el índice de la revista. Así, a la vez que se va perfilando el contenido por publicar, “se van entretejiendo los testimonios de los presentes y se intercambian saberes respecto de cómo enfrentarse a determinados obstáculos, cómo abordar problemáticas que otros ya han logrado sortear” (Rubin, 2019, p. 61).

Algunos de estos modelos de documento, junto con otros materiales que Ezequiel elaboró especialmente, compusieron el *Manual para defenderse en la cárcel*, que compiló, diagramó e imprimió en la flamante Asesoría Jurídica del Centro de Estudiantes Universitarios de Ezeiza, de la que participaba y que impulsó a crear ese mismo año.

El manual, impreso en hojas A4 y encuadernado con un solo broche, comienza con una nota de reflexión crítica sobre la reforma de la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Allí señala que “debemos tomar conocimiento” de los objetivos

de la ley, y construir un nosotros por medio de la escritura, al mismo tiempo que informa sobre los alcances y sentidos del cuerpo legal. Este texto había sido escrito por Ezequiel en 2017 para publicar en *Los Monstruos Tienen Miedo* 9. En el manual, está reproducido en su versión original y solo muestra una modificación: la frase final destacada en tipografía **bold** y con fondo gris.



Portada (izquierda) y texto de apertura (derecha) del *Manual para defenderse en la cárcel*.

El nosotros que construye desde el título, en la medida en que el manual se plantea como una herramienta para la defensa de derechos, es también implicado en el pensamiento sobre formas de justicia alternativas al encarcelamiento. Esta publicación, que lleva en su portada la marca de agua del logo del Centro de Estudiantes Universitarios de Ezeiza, no solo informa y aboga por derechos, sino que hace parte de una usina simbólica que construye comunidad (Cosso y Giori, 2015) en torno a las condiciones y el marco legal de la privación de libertad.

El cuaderno poemario

Wk-pvc es el seudónimo de Gastón Brossio, un estudiante de la carrera de Letras que comenzó sus estudios en el Centro Universitario Devoto. Hasta la fecha, wk publicó cuatro libros como parte de una colección que tituló *Catarsis*, y que ya existía en su mente antes de terminar de escribir los libros que la componen. Publica esta colección *Tren en Movimiento*, la editorial de un docente tallerista del TCE, en la cual wk participó activamente como autor de la revista *La Resistencia*.

En una entrevista al autor publicada en 2020, Lucas Adur e Inés Ichaso reconstruyen la historia de su primer poemario, una obra inédita y extraviada que nunca llegó a formar parte de la colección publicada:

Lo primero que escribió Waiki, estando detenido, fue un poemario de 48 páginas –la cantidad de poemas estaba determinada por la cantidad de páginas que tenía el cuaderno–. [...] Ese original se perdió en manos de una docente, parte del Servicio Penitenciario, que se ofreció a leerlo y nunca lo devolvió. Gajes del contexto (Adur e Ichaso, 2020, p. 244).

Estos “gajes del contexto” son una de las condiciones de editar en la cárcel: el trabajo de publicación surge en muchos casos “a demanda”, porque ya existen textos o ideas para textos que no quieren ser destruidos o extraviados, sino persistir para buscar un lector o lectora para llegar a ser leídos (Camarda, 2015). Esta es una de las operaciones a la que es convocada la edición: colaborar en la inscripción de estas escrituras en un soporte más duradero, no solo por la reproducción técnica de las publicaciones en una cantidad de ejemplares, sino sobre todo por su encuadre en el marco de actividades institucionalmente reconocidas, en este caso, por la universidad.

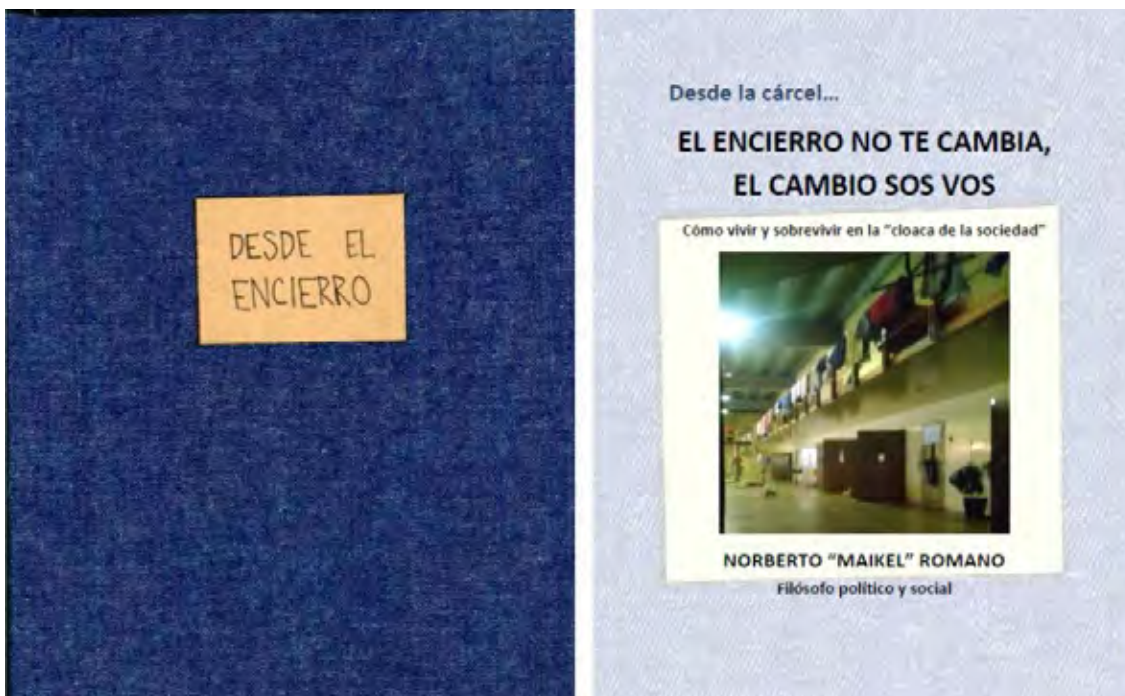
La “escritura para la publicación”, como un tipo diferente de otras que se producen sin expectativa de ser publicadas, puede intuirse en el caso del poemario extraviado en algunos gestos: la elección del cuaderno como un soporte que ya ofrece la organización de páginas encuadernadas que caracterizaría al libro por venir; el darlo a leer como una forma de distribución de esa escritura, aun en su estado manuscrito y en su condición de único ejemplar; la insistencia que supuso que, años después, wk publicara como su primer libro otro poemario, esta vez con 79 poemas, titulado *79. El ladrón que escribe poesías*, en el que dice:

Si no escribo poesías, me muero...
Aunque el cuerpo fugitivo de un campo de rosas
Intenta curarse de las espinas hechas prejuicios,
Que, como una pinza, una a una van saliendo,
Pero que nunca terminan, pues son muchas sus mentiras... (wk-pvc, 2015, p. 67, itálicas del original).

Esta función de conjurar la muerte que el autor le atribuye a la escritura la posiciona como una práctica vital, en el doble sentido de necesaria y como “un acto a favor de la vida” (Margiolakis, 2014, p. 4).

El cuaderno autobiográfico

El soporte de la biografía que escribió Maikel-pvc, otro estudiante de Letras (FFyL, UBA), fue un cuaderno, y también él lo puso en manos de una docente del taller, en este caso, con mejores resultados. El cuaderno salió del Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal I rumbo al Taller de Encuadernación dictado en el marco del PEC en uno de los centros socioeducativos de régimen cerrado (centros de encarcelamiento de jóvenes y adolescentes) de la ciudad de Buenos Aires. Allí se convirtió en un híbrido entre cuaderno y libro, al ser encuadernado por los estudiantes del taller, que utilizaron tela, aguja e hilo para fabricar con la tapa del cuaderno la cubierta de un libro. Este ejemplar único, que replicamos en la portada del libro digital que publicamos posteriormente, funciona como un fotograma de la transformación en curso que ya operaba la edición.



Tapa del cuaderno forrado en tela en el taller de encuadernación (izquierda) y del libro publicado (derecha).

Una edición que no comenzó con la encuadernación ni con el proceso de digitalización de los textos o con su corrección, sino que estaba ya presente, como en el caso de *wk-pvc*, en la escritura de una autobiografía pensada para ser leída, en el pedido del autor para que su amigo y abogado escribiera el prólogo, y en la formulación de un título que fue variando a lo largo del proceso de escritura.

Tanto este libro como los publicados por *wk.pvc* reúnen a ambos autores con el nombre de Pensadores Villeros Contemporáneos (PVC), un colectivo de pensamiento y acción fundado en el Centro Universitario Devoto a principios de la década de 2010. La marca de esta identificación común presente en las firmas de los autores señala la procedencia colectiva de la obra como parte de un grupo de estudiantes universitarios cuya perspectiva no es individual, sino que se construyó a lo largo de años de debates compartidos (Maikel-pvc, 2021b).

La carpeta colectiva

Durante el primer año de pandemia, el TCE mantuvo el contacto con estudiantes de cuatrimestres anteriores, tanto privados o privadas de la libertad como liberados o liberadas, para seguir recuperando sus textos y publicarlos en una antología (Rubin, 2020). Como parte de su trabajo de constituir un colectivo editor con el estudiantado, el TCE promueve que todos tomen a su cargo la recolección de textos que otros compañeros deseen publicar, así como la invitación a que escriban quienes no tengan aún textos producidos, independientemente de que puedan o deseen asistir al taller en el aula.

Durante la pandemia, esta dimensión de la práctica en el aula tomó mayor protagonismo. Con el objetivo de sostener la actividad extracurricular, elaboramos para las estudiantes del Centro Universitario Ezeiza del Complejo IV un cuadernillo con los ejes que habíamos programado para desarrollar ese año:

El cuadernillo es un material denominado “Imaginar lo que sigue”, que produjimos desde el PEC fusionando los saberes y reflexiones de los tres talleres de extensión (la edición, la escritura, el género y los derechos), a propósito de este contexto en el que no podíamos asistir a las aulas de los centros universitarios de las cárceles (Bustelo et al., 2023).

El cuadernillo invitaba a la escritura a partir de la lectura de textos sobre los temas que se proponía abordar. Esta invitación se vio multiplicada, en la medida en que las estudiantes que recibían los cuadernillos, con quienes nos comunicábamos telefónicamente para proponerles seguir escribiendo y publicar, hacían extensivo el ofrecimiento a sus compañeras de pabellón, e incluso a familiares y amistades. Así, una carpeta plástica de tamaño oficio comenzó a reunir textos de distintas autoras alojadas en el complejo IV, a pedido de una estudiante del taller con quien sostuvimos el contacto: Melisa: “Casi a fin del año 2020, llegó desde el pabellón que aloja a compañeras lesbianas, travestis y trans una carpeta con numerosos relatos escritos por las compañeras y ‘sacados’ por visita luego de un tránsito por el interior del penal” (Rubin, 2022, p. 56).

Esta carpeta, que mantenía juntas las numerosas hojas escritas, al mismo tiempo reunía relatos de experiencias vividas producidos en respuesta a la invitación de Melisa. Casi todos ellos se publicaron en un apartado del libro *Nos paramos de manos con las palabras* (TCE, 2022), titulado “Historias nuestras” a propuesta de las autoras.

La acción de convocar a la escritura funcionó como un hilo que tejió nuevos puntos en las tramas comunitarias del pabellón, en un momento en el que los vínculos afectivos se vieron fuertemente limitados con la suspensión de las visitas a los complejos penitenciarios. En el siguiente relato de Melisa podemos ver, además, la producción de una narrativa colectiva, creada en torno al encuentro por la escritura, sobre las condiciones de la vida en la cárcel, silenciadas por las narrativas de los grandes medios de comunicación y del propio sistema penal y penitenciario (Delfino y Parchuc, 2017):

Me invitaron a escribir en este maravilloso libro, donde podemos demostrar, contar algo sobre nuestra experiencia de vida en este contexto y se me ocurrió invitar a escribir a las chicas que más años tienen en este lugar. Con algunos que otros berretines, pasando por los pabellones haciendo ruido, “guerra a la policía”, para conseguir beneficios, tal cual fui yo en mis otras causas. Y hablando con esta chica me di cuenta de que en la vida, los demás también sufren y me dije “fa, entonces mi vida no es nada en comparación con otras”. Dejé que ella se desahogue y me cuente, poniendo en palabras sus problemas, demostrándome su lado sensible y humano, porque de tubo en tubo, de arriba para abajo, no es vida en este maldito lugar (TCE, 2022, p. 28).

En otras palabras, la escritura y el horizonte de la publicación colaboraron en la creación de “un espacio de expresión y contención en un contexto en el que se desplegaban mecanismos de atomización y de ruptura del lazo social” (Margiolakis, 2014, p. 2), a la vez que produce, como otras publicaciones de este corpus, “una historia tanto de las lógicas del castigo y la invisibilización del ‘poder punitivo’ como de las luchas por sus derechos de las personas privadas de libertad” (Delfino y Parchuc, 2017, p. 121).

Al mismo tiempo, para poder publicar los textos, la carpeta colectiva tejió redes entre pabellones hasta llegar a uno en el que, ya a fin de año, fue posible acceder a visitas y así hacerlo llegar hasta las docentes que durante todo el año seguimos trabajando en las instancias de digitalización, corrección y diagramación. Este tránsito fue posible gracias a lo que otra estudiante, Araceli, nombró de la siguiente manera: “‘Estamos espalda con espalda’, haciendo referencia a la arquitectura de los pabellones a través de la cual podrían pasarse esos escritos para que nos lleguen a nosotras y así poder publicarlos” (Bustelo et al., 2023).

Y allí también lo que nos convida esta frase, que sintetiza mucho de lo que sucede cuando la experiencia pedagógica interrumpe el encierro: la posibilidad de estar espalda con espalda: ¿será que el aula en contextos de encierro tiene que ver también con nuevas configuraciones para “sostenernos”?, ¿con territorios pedagógicos de confianza, de sostén, de astucia para llegar hasta los rincones más recónditos del penal y volverlos contrahegemónicos? (Bustelo et al., 2023).

La carpeta autobiográfica

Durante el encuentro de cierre del primer cuatrimestre de 2022, el primer año de presencialidad plena después de la pandemia, las estudiantes del Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal IV comentaron sobre una compañera que se había anotado para cursar talleres durante la segunda mitad del año: “Hay una chica que terminó su libro”. Esta autora, llamada Lorena, ya había publicado textos en el libro *Nos paramos de manos con las palabras*, en el que relataba su historia con textos poéticos y compartía, además, un poema de su joven hija, a quien no veía desde hacía muchos años.

Lorena no llegó a asistir al taller, porque salió en libertad antes de que comenzara el segundo cuatrimestre. Sin embargo, su libro terminado la llevó a comunicarse con nosotros con el objetivo de poner en marcha el proceso editorial para publicarlo. Nos encontramos en un café para comenzar con la tarea más ardua: digitalizar el texto completo.

En una carpeta parecida a la de “Historias nuestras”, Lore mantenía juntas las hojas de *LPU A puro dolor*: un total de 200 páginas manuscritas durante muy pocos meses, en las que ella relata su vida desde el primer episodio que puede recordar. En la parte superior, numeró cada hoja, y hacia el final comienza a verse la escasez de papel que la obligó a bordear el contorno de varios mandala para colorear con las líneas que componen su biografía. El libro de la vida de Lorena se extiende de una tapa a la otra de esa carpeta, que vaticina las cubiertas de un libro futuro, ya en gestación. En su primera página contiene el índice que estructura la obra y, en la siguiente, una imagen fotocopiada que establece cuál será la ilustración de tapa.

A lo largo de esa historia que ella narró sin descanso durante un tiempo breve, no solo escribe su vida mediante el relato de sus acontecimientos, sino que el acto de escribir su autobiografía en términos propios, desde su perspectiva y ejerciendo el rol de autora con el horizonte de la publicación, es en sí mismo una experiencia vital: “Y para ello, para construir experiencias vitales, que disloquen certezas, que conmuevan biografías y permitan reescribirlas, se necesita decidir el lenguaje. El lenguaje permite interrogarnos y poner en cuestión la realidad” (Bustelo, 2020, p. 140).

Contar la propia historia, narrarla desde la propia perspectiva, tramarla con un universo de relatos que se contraponen a los discursos punitivistas y reduccionistas que invisibilizan las condiciones del encarcelamiento, “habilita en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, diferentes de las que generalmente se le adjudican” (Frejtman y Herrera, 2009, p. 126).

LA EDICIÓN QUE COMPONE LA ESCRITURA EN LA CÁRCEL

La edición en la cárcel, a partir de lo observado en el corpus que aborda este artículo, no comienza después de la escritura, sino que está en ella, de manera germinal e ineludible. Convocada por escrituras que buscan salir del encierro, la edición en la cárcel constituye una práctica atravesada por las condiciones materiales y simbólicas de la institución penal y por el ejercicio de la resistencia que logra formularse en ese ámbito. Los espacios educativos son uno de los claros que se forman en el cruce de instituciones con lógicas contrapuestas, y la perspectiva de derechos que la universidad lleva consigo a las aulas de los centros universitarios en contextos de encierro deja su marca indeleble en las publicaciones editadas allí.

De distintas maneras, la publicación (el acto de publicar y el producto publicado) pone a resguardo la escritura e interrumpe su carácter fragmentario, no solo mediante la compilación o reunión de textos de diversa autoría, sino configurando territorios colectivos donde alojar esa escritura. Esto no comienza en el momento de la diagramación o de la impresión de los volúmenes, sino antes, cuando la expectativa de publicar afecta a la escritura, y deja en muchos casos la marca de un público lector a quien se quiere mostrar que las historias relatadas no son solamente biografías personales, sino también testimonios colectivos.

Podemos ver en las “Historias nuestras” de *Nos paramos de manos*, y también en publicaciones que reúnen textos de un solo autor, como *17. Autobiografía de un profesor (la vida de un gusano)*, el libro más reciente de wk-pvc (2021). En ellas, el “nosotros” se asienta en la figura de los amigos, cuyos nombres y apodosos se suceden incansablemente a lo largo de toda la obra. Estos sustentan el plural de la narración, cuando el autor asegura que “esta vez la historia vamos a tratar de contarla nosotros, para liberar todo lo reprimido de este sistema que solo beneficia a unos cuantos. Salga como salga, porque el fin será contar el cuento de este lado de la frontera” (p. 49).

Esta voz colectiva, como otras que hemos leído a lo largo de este trabajo, se inscribe en un territorio configurado por prácticas pedagógicas, políticas y editoriales. El proceso de publicación de los textos se compone, en ese marco, como parte de la construcción de “un espacio propio de expresión por fuera de los medios masivos y de los valores y prácticas que estos impulsan” (Locarnini y Tuja, 2015, p. 184). Para que el producto publicación porte voces colectivas, el proceso debió considerar su inscripción en un territorio de características también plurales, múltiples, donde puedan alojarse voces y sentidos corales, a veces contradictorios, en tensión, pero fortalecidos por esa comunidad que constituyen y por el posicionamiento subjetivo que les permite construir y sostener.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Alpízar, F. (2011). La sistematización de experiencias: claves para la interpretación crítica. *Universidad en Diálogo*, vol. 1, núm. 1, pp. 105-125.
- Adur, L. e Ichaso, I. (2020). Escribir adentro, (no) escribir afuera. Entrevista a Gastón “Waiki” Brossio. En *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 243-253). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Basile, T. (2016). *Tácticas frente a la burocracia judicial: los escritos judiciales en las relaciones entre detenidos y el Poder Judicial en dos cárceles de la provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Plata. Tesina, memoria académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1199>
- Bixio, B., Mercado, P. y Timmermann, F. (2016). Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía. En *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias* (pp. 8-21). Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Bouilly, M., Daroqui, A. y López, A. (2014). Las condiciones de vida en la cárcel: producción de individuos degradados y de poblaciones sometidas como parte de las estrategias de gobierno penitenciario. En A. Daroqui et al. *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense* (pp. 203-230). Comisión Provincial por la Memoria/Grupo de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos.
- Bustelo, C. (2021a). Experiencias de formación y producción cultural en cárceles de Argentina: una reflexión sobre el Programa de Extensión en Cárceles. *Educação Unisinos*, núm. 25. <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.09>
- Bustelo, C. (2021b). “Nos paramos de manos con las palabras”: el gesto de invitar a escribir y el acto de publicar un relato de formación. La historia de Waiki. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 37-53.
- Bustelo, C. (2020). Decidir el lenguaje. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario*, vol. 15, núm. 2, diciembre.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias educativas en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Bustelo, C., Ichaso, I. y Rubin, M. J. (2023). *Las aulas de todas nosotras: miradas sobre el reconocimiento y el cuidado en experiencias de escritura y edición en la cárcel*. Colección ESI y formación docente. HomoSapiens.
- Camarda, A. (2020). “Puro cuento”: para una lectura del género delictivo. En J. P. Parchuc et al. *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Camarda, A. (2015). La palabra no se puede encerrar: la violencia institucional en boca de sus víctimas. En J. Alfonsín et al. *Seguridad pública, violencias y sistema penal* (pp. 117-188). Tren en Movimiento y Centro de Estudios en Política Criminal y Derechos Humanos. <https://www.academica.org/daniela.sodini/2.pdf>
- Cano Reyes, J. (2022). ¿Un nuevo boom latinoamericano?: la explosión de las editoriales cartoneras. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, vol. 47.

- Charaf, S. (2022). *Escribir en contextos de encierro: literatura e identidades en textos producidos por jóvenes privados de su libertad en Argentina a comienzos del siglo XXI*. Tesis de la maestría de Estudios Literarios.
- Chartier, R. (2023). La historia del libro en la época de la reproducción digital. *Sociología de los textos, ecdótica, historia de la cultura escrita. Amoxtli*, núm. 8, pp. 2-7.
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Alianza Universidad.
- Chauvin, S. (2016). Taller Colectivo de Edición en el Centro Universitario de Devoto: inclusión educativa en primera persona, ensayo final para la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro.
- Chiponi, M. y Manchado, M. (2018). Prácticas culturales y comunicacionales en el encierro. La cárcel y sus sentidos en disputa. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, núm. 138, pp. 213-232.
- Conde, J. (2019). *Editoriales artesanales: hacia una definición del objeto*. Ponencia presentada en el III Congreso Latinoamericano de Teoría Social, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Cosso, P. y Giori, P. (2015). *Sociabilidades punks y otros marginales*. Tren en Movimiento.
- Cuello, N. y Di Salvo, L. (2020). Genealogías difíciles. Contraculturas punk, afectos negativos y políticas queer de archivo en la posdictadura de Buenos Aires. *Polémicas Feministas*, vol. 4, pp. 1-20.
- Delfino, S. y Parchuc, J. P. (2017). Experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En A. Gerbaudo y I. Tosti (eds.). *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. FHyC-UNL.
- Febvre, L. y Martin, H.-J. (1962[1958]). *La aparición del libro*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2009). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación. Módulo 1 de la Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro.
- Frigerio, G. (2018). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio y D. Korinfeld. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Noveduc.
- Frugoni, S. (2021). Escribo en este trozo de papel. Sobre la literatura en contextos de encierro. En A. Gerbaudo, P. Torres e I. Tosti (eds.). *Más allá de la anécdota: una pretensión*. Universidad Nacional del Litoral.
- Frugoni, S. (2018). Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro. *Catalejos. Revista sobre Lectura, Formación de Lectores y Literatura para Niños*, núm. 7, pp. 114-126.
- Ginzburg, C. (1994 [1976]). *El queso y los gusanos*. Muchnik.
- Gude, F. A. (2018). *Editar desde el encierro. Límites y potencialidades en el trabajo de edición de las revistas producidas en las cárceles bonaerenses y federales, 2003-2015*. Informe de investigación Beca Boris Spivacow, Biblioteca Nacional Mariano Moreno.
- Hoyos, P. (2018). Hablen con nos-otras. Experimentaciones con el taller cultural como espacio de problematización conjunta en un penal femenino. En P. Hoyos, M. Aguiluz y C. Ortega (coords.). *La penalidad femenina*. Facultad de Artes

- de la UAEMex y CEIICH-UNAM. <http://computo.ceiich.unam.mx/webceiich/docs/libro/CORPOGRAFIAS.pdf>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kunin, J. (2013). *La multiplicación de las editoriales cartoneras latinoamericanas: análisis de un caso de apropiación/es de sentidos*. I Jornadas Interdisciplinarias de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, UNSAM.
- Locarnini, M. y Tuja, M. (2015). Medios y contracultura: el caso de los fanzines punk en Buenos Aires. En P. Cosso y P. Giori (comps.). *Sociabilidades punks y otros marginales: memorias e identidades (1977-2010)*. Tren en Movimiento.
- Lucci, C. y Prati, L. (2022). *Guía para la escritura de artículos académicos de extensión universitaria. Estructura, problemas frecuentes y recomendaciones*. Secretaría de Extensión Social y Cultural. Universidad Nacional del Litoral.
- Margiolakis, E. (2014). La conformación de una trama colectiva de publicaciones culturales subterráneas durante la última dictadura cívico-militar argentina. *Contenciosa*, vol. 2. <http://dx.doi.org/10.14409/contenciosa.v0i2.5060>
- Parchuc, J. (2021). Un hilito de luz: usos de la literatura y otras formas de arte y organización en la cárcel. *Educação Unisinos*, 25. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21022/60748518>
- Parchuc, J. (dir.). (2020). *Escribir en la cárcel: lenguas, políticas y comunidad*. Proyecto UBACyT, programación científica 2020, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://seube.filo.uba.ar/sites/seube.filo.uba.ar/files/Escribir%20en%20la%20carcel%20como%20proyecto.pdf>
- Parchuc, J. (2018a). Sólo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, número extraordinario, vol. 4, pp. 67-85.
- Parchuc, J. (2018b). *Escribir en la cárcel como proyecto*. *Cuestiones Criminales*, núm. 2.
- Perearnau, M. (2017). Agrandaré mis prisiones. En M. Chiponi, R. Castillo y M. Manchado. *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario, El Feriante-Documental Transmedial.
- Rubin, M. J. (2022). "Historias nuestras": la edición en la cárcel como invitación a narrarse. *Espacios de Crítica y Producción*, vol. 58, pp. 48-58.
- Rubin, M. J. (2020). La otra excepción: editar en cárceles durante la cuarentena. *Redes de Extensión*, núm. 7, pp. 131-135. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/9194>
- Rubin, M. J. (2019). Quiénes somos y a quién le queremos hablar: el trabajo del Taller Colectivo de Edición. *Revista Alquimia Educativa*, vol. 6, núm. 1, pp. 54-67. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%206%20I/Rubin.pdf>
- Saferstein, E. (2013). Entre los estudios sobre el libro y la edición: el "giro material" en la historia intelectual y la sociología. *Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, vol. 29, pp. 139-166.
- Sbdar, J. (2019). *La blessure du temps. Configurations de la mémoire dans la poésie contemporaine écrite par des femmes privées de leur liberté en Argentine*. Mémoire de Master Études sur le genre, Université Paris 8.
- Schmied, A. (2017). *Libro de fanzines*. Tren en Movimiento.

- Segato, R. (2003). *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel"*. Universidad de Brasilia. <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>
- Urtubey, F. (2019). Estética, materialidad y marginalidad. El proyecto editorial Eloísa Cartonera. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 32, núm. 45, pp. 201-222.
- Urtubey, F. (2018). *La trama de la edición. Estética y política en tres editoriales artesanales pos 2001*. Tesis de maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- Vanoli, H. (2009). Pequeñas editoriales y transformaciones en la cultura literaria Argentina. *Apuntes de Investigación del CECYP*, vol. 15, pp. 161-185.
- Venturini, S. (2016). Edición artesanal y traducción: sobre Barba de Abejas (1984-1986). *Orbis Tertius*, vol. XXI, núm. 24.
- Venturini, S. (2015). Micropolíticas de la edición y de la traducción: el caso de Colección Chapita. *Cuadernos LIRICO*, vol. 13. <https://journals.openedition.org/lirico/2148>.

Material consultado

- Grito hacia afuera (2019). Exposición en la mesa de lectura "Soltar la lengua". Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. 3 de octubre de 2019. Testimonio oral.
- Lorena (s.f.). *L.P.U. A puro dolor*. Inédito.
- Luna, E. (2018). *Manual para defenderse en la cárcel*. Ezeiza, Asesoría Jurídica del Centro de Estudiantes Universitarios de Ezeiza.
- Maikel-PVC (2021a). *El encierro no te cambia, el cambio sos vos. Cómo vivir y sobrevivir en la "cloaca de la sociedad"*. Buenos Aires, edición del autor. <https://www.escrituraenlacarcel.com.ar/2021/10/27/el-encierro-no-te-cambia-el-cambio-sos-vos/>
- Maikel-PVC (2021b). Entrevista para la presentación de *El encierro no te cambia, el cambio sos vos* durante el VIII Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. https://www.youtube.com/watch?v=AuA7CTe65kU&ab_channel=EscrituraenlaC%C3%A1rcel
- TCE (2022). *Nos paramos de manos con las palabras*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. <http://publicaciones.filo.uba.ar/nos-paramos-de-manos-con-las-palabras>
- TCE (2021). *17. Autobiografía de un profesor (la vida de un gusano)*. Temperley, Tren en Movimiento.
- TCE (2017). *Los Monstruos Tienen Miedo*, 9. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- wk.pvc (2021). *17. Autobiografía de un profesor (la vida de un gusano)*. Tren en Movimiento.
- wk.pvc (2015). *79, el ladrón que escribe poesías*. Temperley, Tren en Movimiento.

Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel*

Scope of the presence of the university in the prison

ANALIA UMPIERREZ**

ROSANA SOSA***

Este trabajo presenta resultados del proyecto de investigación orientada “Vida cotidiana y acceso a derechos en la cárcel. Trazas de sentidos”, cuyo objetivo central fue profundizar en el conocimiento y análisis de las condiciones de la vida diaria de las cárceles de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Con un corte cualitativo, se propuso identificar y caracterizar las trazas en la construcción subjetiva de las personas que asisten a los programas académicos y de extensión de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires como modo de valorar la presencia y tarea de la universidad en este territorio. Como tema emergente, se identificaron aspectos vinculados al acceso al trabajo en la detención y su proyección al regreso a la vida en libertad.

Palabras clave:

universidad, cárcel, subjetividad, prácticas educativas, trabajo

Recibido: 5 de enero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 28 de septiembre de 2023 |

Publicado: 3 de octubre de 2023

Cómo citar: Umpierrez, A. y Sosa, R. (2023). Alcances de la presencia de la universidad en la cárcel. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1515. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-010)

The results of the oriented research project “Daily life and access to rights in prison” are presented here. Traces of senses” whose central objective was to deepen the knowledge and analysis of the conditions of daily life in the prisons of the central zone of the Province of Buenos Aires, Argentina. Through collective qualitative investigation, it was proposed to identify and characterize the traces in the subjective construction of the people who pass through the academic and extension programs of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires as a way of assessing the presence and task of the University in this territory. As an emerging issue, aspects related to access to work in detention and its projection to return to life in freedom were identified.

Keywords:

university, jail, subjectivity, educational practices, work

* Reconocemos la necesidad de ampliar a hombres, mujeres y disidencias, ya que mencionamos a estudiantes, docentes y otros involucrados. A fin de hacer más ágil la lectura, usamos el masculino como convención, pero esperamos que quien lea tenga presente esta perspectiva.

** Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Coordinadora del Programa “Universidad en la cárcel” de la Secretaría de Extensión de la misma universidad. Líneas de investigación: formación de docentes y temáticas vinculadas a la educación en contexto de privación de libertad. Correo electrónico: analiaumpierrez@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7344-0723>

*** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Profesora e investigadora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Coordinadora del programa Economía Social, Solidaria y Popular de la Facultad de Ciencias Sociales. Líneas de investigación: estudios sobre sociedad, acceso a derechos y cárceles, producciones e investigaciones comunicacionales y sociales en ciudades intermedias. Correo electrónico: rosanaesosa@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-18105420> / <https://www.facebook.com/SoyRoss>



INTRODUCCIÓN

■ Qué aspectos de la universidad reconocemos que ingresan e impactan en la configuración de la vida cotidiana de la cárcel? ¿Cómo y de qué modo impacta en la subjetividad de quienes participan en sus propuestas? ¿Qué trazas se reconocen? ¿Qué textura presenta esa reescritura en las biografías y en el relieve del territorio de la cárcel? ¿Qué dimensiones habilitan y expanden las propuestas que promueven pensar el trabajo como derecho? Estos interrogantes dinamizaron un proceso de investigación destinado a indagar en la vida cotidiana de las cárceles de la zona centro de la Provincia de Buenos Aires (PBA), Argentina, las trazas que se identifiquen en detenidos y detenidas que hayan tenido vínculos con las propuestas que desarrolla la Universidad Nacional del Centro (UNICEN), sin perder de vista la complejidad que impone el encierro y las condiciones de violencia y tortura a las que se somete a la personas detenidas.

La violencia (material y simbólica) permea y emerge de múltiples formas durante la presencia de la universidad en la cárcel y tensiona propuestas, modos de gestión y administración, proyecciones y prácticas concretas por parte del personal penitenciario, que habilita, retiene, obtura o niega el acceso a derechos humanos (Manchado, 2022; Correa, 2019; Sozzo, 2016). La gestión de la cárcel –tomando como referencia las cárceles en estudio– se tensa en la medida que se contraponen modos, tiempos y espacios que disputan sentidos a lo naturalizado, a lo dominante, a una forma de gobierno que, de manera intermitente y disruptiva, reclama y transmuta choque por diálogo; individualidad por colectivo; sujetos parásitos por sujetos productivos (Umpierrez, 2020a, 2021; Sosa, 2022; Puppio, 2022).

Nuestro estudio abarcó cinco unidades penitenciarias localizadas en la PBA: una en la que se aloja más de un centenar de mujeres detenidas en un régimen cerrado (modalidad severa y atenuada) y en uno abierto que funciona desde 2005; una cárcel de hombres inaugurada en 1931, que aloja a un promedio de 200 a 250 detenidos entre el régimen cerrado y un sector abierto. Estas dos cárceles tienen su sede en la ciudad de Azul. A estas se suman tres unidades ubicadas en la localidad de Sierra Chica (Partido de Olavarría): una fue creada en 1882 y habitada por más de 2,000 hombres detenidos en un régimen cerrado; otra funciona desde 2003 y actualmente tiene una población que fluctúa entre 900 y 1,100 hombres detenidos en un régimen semiabierto y pabellones de mediana y máxima seguridad; y una de régimen abierto inaugurada en 1993 y que aloja un promedio de 200 a 250 hombres que están cercanos a obtener la libertad.

En este artículo exponemos una síntesis conclusiva de la investigación, por lo que remitiremos a trabajos del equipo en los que se encuentran los materiales de campo. Aquí incluimos solo algunas características del objeto de la investigación, su marco teórico-metodológico y sus resultados. Primero, abordamos algunas líneas de la presencia de la UNICEN en las cárceles de la PBA; en seguida, ofrecemos detalles del encuadre teórico y metodológico de la investigación; luego, abordamos cuatro ejes analíticos resultantes del proyecto que conducen a la caracterización de quiénes son los detenidos de las cárceles bonaerenses, quiénes son los estudiantes universitarios, qué trazas en la subjetividad y en las prácticas –durante el periodo de pandemia– son reconocidas como experiencia acumulada. Finalmente, exponemos los hallazgos de investigación vinculados a los procesos de negociación y disputa de los sentidos que adquiere el trabajo de los detenidos en la cárcel.

LA UNIVERSIDAD EN LA CÁRCEL

La PBA es la jurisdicción más poblada de Argentina; en ella se concentra el 51% de la población nacional, según los últimos datos disponibles correspondientes al censo de 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Censo. La UNICEN es una de las 22 universidades nacionales situadas en esta demarcación; 15 están ubicadas en el Gran Buenos Aires y las demás, en ciudades del interior. Su presencia en las cárceles se remonta a la década de los noventa e incluye distintas acciones formativas. No obstante, el trabajo sostenido se logra dos décadas después cuando se consolida ante la posibilidad de dar continuidad al dictado de las carreras de grado de las facultades de Ciencias Sociales y de Derecho, así como diferentes actividades de extensión (Umpierrez, 2016). Esto, como parte del programa “Universidad en la cárcel: desde la resistencia cultural”, dependiente de la Secretaría de Extensión del rectorado, y de los programas que cada unidad académica diseña y gestiona.

Los hombres, las mujeres y las disidencias (hacemos con esta última categoría referencia a las personas que se autoperciben con diferencia a su genitalidad y las que no se reconocen dentro de las categorías binarias construidas para clasificar las preferencias sexuales) detenidos en las cárceles de la región son incluidos en una propuesta institucional de la UNICEN que se define tanto por la ampliación del derecho a la educación superior como de la cultura en sentido amplio (es decir, como un concepto sintético que apela a los niveles de humanización, los modos específicamente humanos de pensar, sentir y actuar en sociedad) de todos los habitantes de la zona centro bonaerense. La educación como derecho humano y la universidad pública como agente facilitador para su ejercicio configuran la perspectiva desde la cual la UNICEN define su intervención, así como un posicionamiento disruptivo frente a la “reinserción”, la “resocialización” o el “tratamiento” del detenido con que las políticas penitenciarias en Argentina, y en particular en la PBA, diseñan e implementan acciones en materia educativa.

Las acciones que se desarrollan desde la UNICEN abarcan las áreas de gestión, docencia, extensión y suponen una intervención que es co-construida con los centros universitarios, con el impulso de los propios detenidos y detenidas, tanto en su funcionamiento como en su gestión. La UNICEN cuenta con un número reducido de personas que asisten a realizar tareas a las cárceles, por lo que buena parte de las tareas organizativas las llevan a cabo estudiantes detenidos. Además, desde los centros universitarios se proponen y conducen actividades ofrecidas a otras personas detenidas (universitarios y no universitarios). Asimismo, durante el periodo 2018-2021 se conformó un primer grupo institucionalizado de investigación que prioriza un enfoque de la vida cotidiana de la cárcel, entendida como espacio material y simbólico, de los entramados de relaciones asociados al acceso a los derechos de las personas privadas de la libertad, en particular la educación superior, las artes y el trabajo (Umpierrez, 2020a, 2021).

La producción de conocimiento nace de la necesidad de comprender y explicar situaciones que observamos, que nos impactan, que nos desafían en nuestras prácticas en las aulas universitarias con la mirada puesta en una intervención más precisa y respetuosa, que amplíe la capacidad de diálogo y participación.

APROXIMACIONES A NUESTRO OBJETO DE CONOCIMIENTO

La cárcel es parte de un entramado social, necesario en el devenir del capitalismo depredador (Giroux, 2013) y, como plantea Wacquant (2011), el neoliberalismo “es un proyecto político transnacional destinado a reconstruir el nexo del mercado, del Estado y de la ciudadanía desde arriba” (p. 13); en esa reconstrucción, “un aparato penal expansivo, intrusivo y proactivo” (Wacquant, 2011, pp. 13-14) es parte central de la gestión de la población. Queda claro que este es un problema global, pero que afecta sustantivamente a la población de la PBA en la que opera el Sistema Penitenciario Bonaerense (SPB) dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la jurisdicción. La estructura del SPB se compone de 12 complejos integrados por 58 unidades carcelarias y distribuidos en 22 distritos del territorio provincial.

En Argentina, y en particular en la PBA, las condiciones de detención se han deteriorado de manera notable, ya que que la capacidad de alojamiento se ve sobrepasada, como informa el Comité contra la Tortura, Comisión Provincial por la Memoria: 55,560 personas detenidas en agosto de 2022, cifra que representa un 113% de sobrepoblación en cárceles y alcaldías de la PBA.

Este es el marco sobre el que se construye nuestra búsqueda. Indagar en la vida cotidiana de las cárceles de la zona centro de la PBA las trazas en detenidos y detenidas que hayan tenido vínculos con las propuestas que desarrolla la UNICEN. Entendemos por trazas (Diamant et al., 2015) las huellas de las prácticas educativas de diferente grado de formalización (Sirvent, 2018) en la construcción subjetiva de las personas que transitan por los programas de esta universidad, sin perder de vista la complejidad que impone el encierro y las condiciones de violencia y tortura a las que se somete a las personas detenidas. Si bien no es un eje analítico estructurante de nuestra investigación, esta condición debe reconocerse como parte del escenario en el que transcurre la cotidianidad que pretendemos indagar.

La violencia (material y simbólica) permea y emerge de múltiples formas en relación con la presencia de la universidad en la cárcel y tensiona propuestas, modos de gestión y administración, proyecciones y prácticas concretas del personal penitenciario y de los propios detenidos. Los castigos en celdas de aislamiento; los traslados recurrentes; la falta de alimentos y de atención a la salud; la superposición de tareas de mantenimiento de la cárcel con los horarios de clases; y la limitada capacidad de los espacios destinados a la educación en relación con el número de personas que demandan estudiar son algunas de las principales situaciones que dificultan o impiden el pleno acceso al derecho a educarse en la cárcel.

La perspectiva analítica seleccionada se centra en la vida cotidiana, que de ningún modo es, según Reguillo (2000), “un contenido estático en el tiempo, sino (que es) un proceso dinámico y necesariamente histórico” (p. 6), que permite adentrarse en comprender que su “especificidad no está en las prácticas reiterativas, sino en los sentidos que esas prácticas representan y en los modos en que son representadas, para y por los grupos sociales en un contexto histórico y social” (Reguillo, 2000, p. 6).

Comprendemos la cotidianidad como aquello que incluye “todo tipo de actividades que constituyen desde cada sujeto particular procesos significativos de reproducción social y apropiación cultural” (Rockwell y Ezpeleta, 1995, p. 7) y como el lugar y el tiempo en el que se materializan las políticas públicas en el territorio local

y a la vez son resignificadas, resistidas y adoptadas en su seno. En la vida cotidiana –situada, sociohistórica, atravesada por las tensiones que los diferentes actores (cercanos y lejanos) imprimen–, el acceso al derecho a la educación superior, a las artes y al trabajo se concretan como políticas públicas.

El segundo concepto central para el análisis, a partir de los hallazgos y análisis de los años previos de trabajo (Umpierrez, 2021, 2020a, 2020b), son las huellas de las prácticas educativas en la construcción subjetiva de las personas que asisten a los programas de la UNICEN. Al referirnos a las prácticas educativas, incorporamos las que se organizan desde la academia, las que se proponen como ofertas de extensión y las que surgen como intercambio de saberes entre personas detenidas. Si bien reconocemos que cuentan con diferente grado de formalización, las consideramos a todas como prácticas educativas.

Las propuestas académicas de las facultades de Ciencias Sociales (FACSO) y Derecho en las cinco unidades penales de referencia son: licenciatura en Comunicación Social, licenciatura en Antropología Social y la carrera de Abogacía. Las prácticas educativas académicas se llevan a cabo en espacios de uso exclusivo de la universidad: aulas con sede en cada una de las unidades penales. Ahí se dictan las clases, tutorías académicas y, desde la pandemia, la posibilidad de participar en clases virtuales y bimodales para el estudiantado en general, a las cuales se incorporaron algunos de los más avanzados privados de libertad (Umpierrez y Scipioni, 2022).

En cuanto a las propuestas de extensión, hacemos referencia a las que organiza el programa Universidad en la Cárcel, que depende de la Secretaría de Extensión de la UNICEN y cuyas actividades son coordinadas por el Centro Cultural Itinerante El Musguito, que es el articulador en el territorio (talleres permanentes de cine, teatro, literatura, informática, arte, alfabetización, espectáculos, charlas, festejos, publicación de revistas, producción de un programa de radio y presentación de resultados de talleres). Finalmente, incorporamos las prácticas educativas que se dan entre pares, como las actividades de apoyo académico que realiza el estudiantado orientador detenido y las propuestas extensionistas que se ofrecen en periodos de receso desde cada centro universitario para la población de la unidad penal, siempre pensadas y desarrolladas por quienes están alojados en las cárceles de referencia.

Por último, una categoría que permite una comprensión más compleja es incluir aquí el espacio universitario como figura clave en términos de territorialidad y capacidad de agencia. Entendemos por espacios universitarios no solo el enclave donde se instala el aula universitaria (Umpierrez, 2016) y permite desplegar actividades de la universidad en la cárcel, sino, además, el entramado socioafectivo, relacional y situado que esa presencia configura y se vuelve capilar en el territorio. La cárcel ingresa al aula de muchos modos. El ordenamiento de los pabellones y la cultura institucional de cada unidad penal orienta y moldea las prácticas y se filtra de modo explícito en la vida de los centros. Nos referimos a la capilaridad como una analogía a la función de los vasos capilares del sistema circulatorio; son la forma más pequeña y abundante de vasos sanguíneos y lo suficientemente pequeños como para penetrar en los tejidos del cuerpo y permitir el intercambio gaseoso entre arterias y venas, el intercambio de nutrientes y productos de desecho entre los tejidos y la sangre.

Antes hemos definido ya las aulas universitarias como unidad pedagógica (Umpierrez, 2020a, 2020b). Los centros universitarios son los espacios propios de la universidad que requieren autogestión y organización del estudiantado detenido para sostener cada día las tareas, ya que son pocos los docentes que ingresan a trabajar y no se cuenta con cargos de personal administrativo. Desde ahí la universidad se proyecta, siempre con la participación necesaria de sus estudiantes privados de libertad, que son quienes no solo se vinculan desde su condición de matrícula estudiantil, sino, y especialmente, como los referentes de la universidad en el territorio de la cárcel.

Los centros universitarios son espacios neurálgicos –considerados como tales debido a que son áreas de conexión con la universidad y con la vida en la cárcel– que amplían y enraízan la presencia de esta en el territorio de la prisión. En el análisis de su despliegue cotidiano se reconoce cómo estos centros universitarios se conforman en espacios que disputan poder tanto a la universidad como a la cárcel y, en ese entrecruce, se construyen como un tercer actor (para saber más sobre esta construcción de relaciones, leer Umpierrez, 2020a).

Un aspecto reconocido como emergente que amplía los propósitos iniciales de los programas de la UNICEN –ofrecer carreras de grado y propuestas de extensión universitaria– es el acceso al trabajo en la detención y el regreso a la vida en libertad. Dedicaremos un apartado para presentar resultados de mapeos colectivos de los saberes laborales de los estudiantes detenidos y otras personas privadas de libertad con la finalidad de ofrecer una lectura diagnóstica que aporte comprensión a este campo novedoso por no haber estado en el horizonte de tareas previstas para el equipo –los modos en que se piensa y se aborda el trabajo en la cárcel– e indispensable para avanzar en la planificación de proyectos asociativos dentro y fuera de la cárcel.

Sujetos, experiencias y subjetividad: algunas precisiones conceptuales

Partimos del supuesto que la universidad como actor social imprime su forma en algo intangible: la subjetividad, que “está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social” (Guattari y Rolnik, 2005, p. 38). De este modo, esclarece la inexistencia de un sujeto previo sobre el que las experiencias van influyendo con mayor o menor intensidad. En efecto, las experiencias son dispositivos con capacidad instituyente con las que, en procesos de subjetivación (Foucault, 1990), los sujetos definen su “estar en el mundo”, con sí mismos y con el otro. Este proceso, no exento de tensiones y contradicciones, permite objetivar a sí mismo como una convergencia entre los deseos que motorizan al sujeto y el modo en que es encauzado en sus acciones y aspiraciones por instituciones reguladoras.

Asimismo, las experiencias de los sujetos son el producto de la vinculación entre el hacer y el pensar, y suponen, para Dewey, una trama de nociones que han sido configuradas en experiencias previas y serán las que dotan de significado a las nuevas. De ello resulta “una visión general concreta y una determinada capacidad organizada para la acción” (Dewey, 1967).

En tal sentido, recuperamos la categoría de sujeto social con que Gramsci (1978) alude al “conjunto de relaciones sociales” que conforman su mundo particular y su carácter histórico y específico de aquellas relaciones. Incluso cuando la cárcel es

una marca insoslayable en la historia de los sujetos que ingresan a ella y aun cuando la lógica de institución total (Goffman, 1961) busca operar en los sujetos y apunta a ser la experiencia definitiva, reconocemos la capacidad de agencia de los actores sociales y procuramos reconstruir las historias en las que se inscriben.

Identificar las trazas de la universidad en la subjetividad de quienes participan o han participado en sus propuestas da cuenta de una marca que es latente, por lo que hay que hacerla tangible no solo para redirigir su tarea si fuera necesario, sino para informar de un trabajo con resultados que requieren otros instrumentos para ser evaluados. Cuando nos referimos al impacto en la subjetividad de quienes participan en las propuestas universitarias, entendemos que ese impacto no está separado de los procesos que configuran grupalidad (Souto 2000) en estos espacios. No se trata exclusivamente de un proceso de interioridad, sino que transcurre, sucede, en una trama socioafectiva y política en la que hay otros: compañeros-pares, docentes, talleristas, que son parte consustancial del proceso.

Avanzar en el reconocimiento del impacto de la tarea de la universidad en las propuestas que despliega en las cárceles nos auxilia en la valoración de esa intervención, más allá de lo evidente y mensurable, y nos permite aproximarnos a un plano menos explorado: el impacto subjetivo.

En este contexto, pretendemos abordar el alcance de las intenciones ético políticas y posicionamientos asumidos formalmente desde los programas que se desarrollan en la cárcel y que se enuncian como propósitos. En primer lugar, incidir en la conformación ciudadana plena. Luego, aportar a la lectura crítica del mundo. Finalmente, promover la participación de quienes se incorporan a las propuestas como actores sociales críticos, colectivos y co-responsables del cuidado propio y de su entorno.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Las definiciones y el abordaje del campo se hicieron en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio por la COVID-19. En relación con el trabajo de campo, que ayudó a recabar la información prevista, definimos que sería en forma virtual, ya que de otro modo no se hubiera podido avanzar en la indagación. La batería de instrumentos se fue construyendo colectivamente y se apeló a varias fuentes documentales disponibles, en trabajo colaborativo virtual y remoto. Optamos por trabajar desde un enfoque cualitativo, que busca una comprensión relacional, histórica y situada de las prácticas sociales y los procesos estudiados.

Un aspecto relevante en los intercambios y las definiciones que el equipo fue construyendo fue pensar en un reconocimiento de lo que las huellas de esas prácticas educativas dejan en quienes transitan por los espacios educativos de la universidad, por lo que uno de los primeros interrogantes fue sobre cómo hacerlas relevantes, dónde podían identificarse y de qué modo. Así, incorporamos al corpus materiales que estaban disponibles, a saber: encuestas autoadministradas a estudiantes (2020) y a quienes ingresaban (2021) a carreras de grado que ofrecían datos básicos cuantificables respecto del estudiantado (ciudad de origen y residencia antes de la detención, edad); algunas referencias a sus trayectorias educativas en libertad y en su privación; estado de avance

en las carreras, si se trataba de estudiantes ya en curso; registros de clases de grado y de reuniones con centros universitarias grabadas con consentimiento de sus participantes, las cuales daban cuenta de los intercambios de los supuestos y puntos de vista de quienes participaban en temas centrados en la percepción del valor de la tarea y la perspectiva desde la cual organizaban la tarea los estudiantes orientadores; el lugar de la universidad en la vida de las personas que pasan por los espacios educativos; y las relaciones que se construyen en los centros universitarios.

Tomamos como material de campo algunos programas de radio Telarañas producidos por estudiantes privados de libertad y emitidos por la radio de la universidad; estos aportaron discursos de estudiantes detenidos que se vertieron allí a lo largo de todo el año y que exponían aspectos referidos al sentido de la educación en la cárcel y el impacto en sus subjetividades, además del trabajo que se hacía en y desde los centros universitarios que alcanzaba a la población detenida.

La construcción de un instrumento que permitiera abordar el trabajo de campo de modo colectivo fue parte del proceso de trabajo del grupo para este relevamiento: elaboramos un cuestionario para las entrevistas en profundidad en varias sesiones, siempre en formato virtual sincrónico y con herramientas de trabajo colaborativo digitales. Definimos temas que luego derivaron en preguntas que se aplicaron a estudiantes universitarios con trayectoria, algunos de los cuales, además, eran o habían sido parte de talleres de extensión (los talleres son abiertos a la población detenida, por lo que son tomados muchas veces por quienes ya son estudiantes y, en otros caso, hay quienes solo participan en propuestas de extensión).

Entendemos por estudiante con trayectoria a quienes han cursado y rendido materias aun cuando solo cuentan con el primer año aprobado. No entrevistamos a personas que hicieran únicamente actividades de extensión. La entrevista se enfocó en datos de base (edad, género, residencia previa a la detención, conformación familiar); trayectoria educativa en libertad y en la detención; identificación de aspectos en su persona que se hubieran modificado a partir de estar en alguna carrera de la universidad (modo de resolver conflictos, ordenar ideas y comunicarlas, organizar su pensamiento); y reconocimiento de los docentes que fueron significativos y por qué. Finalmente, propusimos caracterizar su participación en el centro universitario, es decir, la percepción respecto de cómo se construyen ahí las relaciones sociales y si esa participación afectó de algún modo su propia vida.

La definición de a quiénes entrevistar estuvo asociada a la disponibilidad de conexión a internet y a los vínculos de confianza con quienes entrevistábamos. Al pretender entablar un diálogo que superara las respuestas de forma y superficiales (un entrevistado que, por su posición respecto de una persona que posee autoridad, podría estar respondiendo aquello que supone es lo correcto o lo que se quiere escuchar, y evita decir lo que en verdad piensa), acordamos que solo los miembros del equipo que tenían contacto fluido con estudiantes realizarían esa tarea.

La referencialidad empírica como anticipamos se ubica en un grupo de cinco cárceles dependientes del SPB en las que la UNICEN contaba con aulas universitarias durante el ciclo lectivo 2021. Tomamos como fuentes primarias:

- 144 fichas de inscripción (43 de las aspirantes a la carrera de Abogacía y 101 de la FACS).

- 53 encuestas a estudiantes ingresantes de la FACSQ.
- 11 entrevistas semiestructuradas y en profundidad en formato virtual a estudiantes de las carreras de grado con trayectoria que se ofrecen en las unidades penales. Ocho de ellos son varones de entre 26 y 51 años y tres, mujeres de entre 36 y 53 años. Las entrevistas fueron realizadas por el colectivo de investigadores durante agosto de 2021. El equipo estaba conformado por catorce personas entre investigadores (9), colaboradores (3) y estudiantes(2). Las entrevistas fueron aplicadas por ocho miembros del equipo.
- Material relevado en campo como propuesta de la cátedra Introducción a las problemáticas educativas 2021 (materia correspondiente a las carreras de profesorado que se dictan en la FACSQ y en las que laboran autores de este artículo). Mapeo colectivo de saberes laborales: incluyó 22 encuestas administradas por estudiantes privados de libertad que indagaron acerca de qué productos hacía, con qué materiales y su procedencia; qué finalidad tiene esa producción; si la producción es en solitario o con otros; dónde aprendió a hacer eso que produce y si enseña ese saber; tres entrevistas colectivas virtuales a estudiantes detenidos para conocer su vinculación con el trabajo y con la educación en la detención, su visión de futuro y proyecciones al recobrar la libertad; jornada de retroalimentación con estudiantes de la sede de la facultad y privados de libertad participantes de la propuesta sobre lo analizado y con el reconocimiento de tres ejes asociados a la educación y al trabajo en la cárcel: las configuraciones de género, la producción como forma de intercambio y las diversas representaciones de la tarea de la universidad en la cárcel. En una primera fase se relevó información mediante la aplicación de cuestionarios autoadministrados con 25 detenidos con diferentes niveles de educación (desde primaria incompleta hasta secundaria en curso durante la detención), de los cuales 15 son varones de entre 28 y 56 años y 10 mujeres de entre 39 y 52 años. La recolección y el análisis han formado parte de una propuesta formativa y, por tanto, ha tenido participación de estudiantes universitarios intra- y extramuros.
- Registros de reuniones de trabajo con estudiantes: al tratarse de una tarea de investigación articulada desde una cátedra con un proyecto mayor, las actividades fueron a la vez parte del desarrollo curricular en el que se abordaron los contenidos de la asignatura, incluida la propuesta de investigación-acción en el proyecto en curso del grupo (puede leerse sobre esta experiencia en Barraza et al., 2021). Además, consultamos registros personales de los investigadores/as.

El trabajo de análisis se realizó mayormente desde una perspectiva cualitativa, aunque una parte del material requirió el análisis cuantitativo. El análisis socioantropológico nos abrió un campo de sentidos y significados que solo los actores que habitan y transitan el encierro pueden describir y explicar. También, nos permitió recuperar o profundizar no solo en las formas de nombrar, sino en la conformación de las tramas de relaciones y las tensiones que impactan en las trayectorias vitales y, en particular, el modo en que la presencia de las prácticas que provienen o se enmarcan en propuestas avaladas por la universidad enlazan, inciden, recubren o *capilarizan* la vida de las personas privadas de su libertad.

ALGUNOS RECONOCIMIENTOS

¿Quiénes son los detenidos de las cárceles bonaerenses?

A partir de las narrativas de los propios detenidos, asumimos una primera tarea de caracterización de quiénes son y cuáles son las prácticas en las que convergen. Esto nos conduce, en primer término, a una identificación que exhibe, al menos, tres grupos de detenidos (Sosa, 2022). El primero –del que no vamos a ocuparnos en este trabajo por atender a un criterio de accesibilidad (Guber, 2004)– se menciona con el nombre de “población”. Su rasgo distintivo es su permanencia en los pabellones durante la totalidad de la jornada y, por ende, su desvinculación con actividades educativas y laborales. “Son los que no salen a casi nada” y “se quedan todo el día ahí”; son las expresiones más usuales para describir a quienes constituyen la abrumadora mayoría de la totalidad de los internos, que viven lo que hemos denominado un “encierro a secas”, que circunscribe su tránsito por la cárcel a los espacios de encierro. Las referencias que de ellos y ellas hacen nuestros informantes aluden a una distinción entre quienes referencian su permanencia en el encierro con algún grado de decisión (“dicen que ellos no ‘le quieren’ trabajar ni estudiar al servicio”) y quienes “cayeron ahí y están viendo la manera de salir”. Asociado a este último grupo, se ha destacado que diferentes agentes (educativos o penitenciarios) en encuentros casuales e informales son “alertados” de la intención de “empezar a salir” aun cuando la distribución inicial los haya alojado allí.

Por otro lado, identificamos a quienes son parte de las acciones vinculadas a la educación y al trabajo en la cárcel y significan desde ahí tanto las actividades que realizan como las lógicas con que están pensadas e instrumentadas. Estos sujetos son quienes cada jornada salen del pabellón en la mañana y, aun cuando son requisados y monitoreados a través de una “pasada de lista” durante sus actividades varias veces al día, transitan los espacios que la prisión tiene destinados a “la escuela”, “los talleres” y otras áreas comunes como senderos, patios o recintos.

Por último, el tercer grupo lo integran quienes pugnan por ser parte de las actividades asociadas al trabajo y, junto con ello, de las ventajas vinculadas a su incorporación. Este proceso en el que batallan para “ser parte” cobra significatividad para nuestro interés y justifica centrar en él nuestra mirada acerca de los sentidos que tiene el trabajo para ellos.

Una vez tipificados a grandes rasgos los grupos de detenidos y detenidas que son identificados por los distintos actores consultados, debemos puntualizar que nuestro interés se enfoca en los dos últimos y en los sentidos que en estos se gestan asociados a la educación y al trabajo. Más aún, nuestro propósito es abordar la lógica que subyace a los mecanismos por los cuales estos agrupamientos se perfilan como tales.

¿Quiénes son los destinatarios de las propuestas de la UNICEN?

En 2021, la UNICEN recibió a 148 estudiantes privados de libertad entre nuevos estudiantes y rematriculados. Por su parte, en la FACSOS se pone de relieve el 65% de inscritos en el contexto de privación de libertad provenientes del conurbano bonaerense, región densamente poblada y con aglomeración de problemas habitacionales, de infraestructura de servicios y acceso a derechos, aspecto que señalamos

como relevante al comprender las trayectorias escolares en libertad, ya que da cuenta de trayectorias, que entendemos como “un recorrido en una determinada modalidad formativa. Ese recorrido genera diferentes cronologías de aprendizaje” (Terigi, 2010, p. 3), que han sido interrumpidas, y quienes las relatan se reconocen a sí mismos en reiterados casos con gusto e inclinación por el estudio, pero con dificultades en su vida personal o coyunturales, como las crisis económicas que afectaron al país, situaciones familiares inesperadas o embarazos.

A partir del análisis que ofrecen Giordano et al. (2022), es posible identificar que la mayoría de las personas detenidas inscritas en la FACSÓ (no se contó con datos de la Facultad de Derecho) completaron su educación primaria en libertad (alrededor del 80%), en tanto que solo un 20% culminaron sus estudios secundarios antes de su detención. Estos datos surgen de la encuesta de 2020 a estudiantes de tres de las cinco unidades penales de referencia, y se ven reforzados en las entrevistas individuales posteriores. Las encuestas reportan que el 79.24% cursaron su primaria por completo fuera de la unidad penitenciaria, solo el 11.32% lo hicieron en contextos de encierro, y el 5.66% la completaron estando detenidos. En el nivel secundario, por el contrario, un 22.64% la realizaron en su totalidad en libertad, un 24.52% cursaron parte en libertad y la completaron en una unidad penal, en tanto que un 52.83% hicieron sus estudios secundarios privados de libertad. En cuanto a la educación superior, únicamente el 15% dijo haber llevado a cabo estudios superiores en libertad y, en casi la mitad de los casos, formaciones vinculadas a oficios y no carreras de grado.

Según el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), el 31 de diciembre de 2021, el 95% de las personas detenidas eran varones y el 95% eran argentinos. En la jurisdicción de la PBA, que es nuestro objeto de estudio, el 62% tenía estudios primarios o inferiores, el 10% acreditaba la secundaria completa y el 20% la tenía incompleta. Si contrastamos los datos de la población general detenida en PBA, podemos decir que es una porción particular la que llega a la universidad. Se trata de un grupo que ha alcanzado mayor nivel educativo previo a la detención o que tuvo la oportunidad de avanzar en el disfrute del derecho a la educación, aspecto no zanjado para toda la población detenida, como el propio SNEEP señala: solo el 51% de la población penitenciaria en Argentina participó en 2021 en un programa de educación (incluidas aquí propuestas no formales como cursos u otras ofertas por fuera del sistema educativo).

Algunas trazas en estudiantes universitarios

Del análisis de las entrevistas, de acuerdo con Giordano et al. (2022), podemos afirmar que la presencia de la universidad en las unidades penitenciarias contribuye a mejorar el valor social subjetivo asignado a la educación, el valor que los estudiantes le otorgan a la educación universitaria para mejorar su desarrollo personal y social durante su detención, así como sus vínculos familiares y afectivos.

De la lectura de las entrevistas, podemos inferir que el acceso a la universidad ha tenido un impacto positivo en los estudiantes privados de su libertad. En este sentido, sus discursos se estructuran a partir de tres ejes: la transformación en su modo de comunicarse con el resto: con su familia sobre lo que les sucede/sienten, con sus

compañeros de pabellón sobre lo que pasa allí dentro y con las instituciones con las que deben vincularse; la transformación de su mirada sobre el contexto que los rodea y sobre sus propias experiencias; y la valoración de ayudar a otros desde su experiencia, tanto educativa como de vida.

Reforzando esta idea, Coronel (2022) señala que se reconoce que la universidad atraviesa la cárcel en sus distintos ámbitos y espacios (aula, pabellón, sujetos), y esto se observa en primera instancia en el lenguaje. Lo anterior no significa una homogeneización de las prácticas lingüísticas hacia el lenguaje académico, sino que, más bien, este último nutre a la jerga carcelaria, y dota a sus hablantes de herramientas que posibilitan una mejor comunicación en otros ámbitos para visibilizarse como sujetos de derechos, sin perder identidad y conservando las singularidades propias de la jerga que los hace parte de un grupo que convive en un pabellón.

Las voces de quienes fueron entrevistados sostienen discursos similares a los que hemos referido ya, al identificar al centro universitario como un continente y un espacio propio, de pertenencia, que les construye identitariamente a la vez que un puente entre el pabellón y el resto de la cárcel (Umpierrez, 2021, 2020a, 2020b), un acceso a espacios al que, desde otra posición en el campo de juego (Elías, 1999), no se puede llegar o es muy complejo hacerlo. Después de años de existencia, los centros universitarios logran instalarse con visibilidad en la cárcel. En 2009, destacamos que quienes eran parte del centro pedían salir a la hora de apertura y los guardias desconocían la existencia del aula universitaria (Óscar M.D, presidente del centro universitario, junio 2009, comunicación personal). Al pasar de estos años, ya no sucede de esa forma; se ha institucionalizado la presencia de la universidad y los universitarios han conquistado ciertas libertades que otros detenidos no tienen. Quienes acceden a los centros y tienen continuidad en el tiempo (Umpierrez, 2020b) alcanzan ciertas oportunidades e ingresos a espacios de atención de la salud, a otros pabellones, a tareas específicas que, para la población en general, es imposible o poco frecuente que suceda. Ir al centro, ser parte de él aunque no se estudie (es el caso de quienes colaboran o no han reunido toda su documentación, por lo que no son estudiantes regulares) habilita cierta condición (¿jerarquía?) que le permite tener más capacidad de movimiento dentro de la cárcel. Con ello, puede conseguir para sí o para otros algunas respuestas, accesos (a sanidad, a ver a compañeros de otros pabellones, a tener una audiencia con alguna autoridad del penal), insumos (llegar a buscar algún alimento, intercambio de mercaderías con otros presos), entre otros.

Por otro lado y mirando las inscripciones a la vida de los centros universitarios y las tramas de relaciones, hemos identificado con reiteración referencias a haber sido cambiados, modificados en su vida y forma de pensar, de relacionarse y proyectarse a partir de estar en la universidad en la detención. “Nosotros somos el centro” (entrevista 6, hombre, 39 años, cárcel de máxima seguridad), ahí se aprende a construir, dicen los estudiantes. Además, consideran esta inscripción social como una herencia, un mandato que se recibe y se continúa porque se siente parte. El centro universitario se constituye en el lugar de pertenencia, como lo es el propio hogar en la vida libre.

Puppio (2022) reconoce, al analizar las trayectorias educativas, que un denominador común de quienes llegan a las propuestas de la universidad es la confirmación

una vez más de la selectividad del sistema penal. Además, en la vida cotidiana de la cárcel se identifica que acceder a la educación es “esa oportunidad que se nombra como ‘beneficio’ [y que] puede ser reconocida por primera vez como un derecho” (p. 65): se trata de una nueva selectividad “que opera también en la cárcel para llegar a poder acceder al derecho a la educación” (p. 65). El mismo Puppio concibe el centro universitario como un conjunto de relaciones en las que los sujetos que lo integran “se constituyen en sujetos de disputa por derecho [...]. En ese caso, la herramienta de disputa es el derecho a la educación superior. Dicho de otro modo, esta disputa por su derecho colectivo a la educación es su participación activa como ciudadanos o sujetos de derecho y de las posibilidades de ejercicio” (p. 70).

La gestión de la cárcel, sin duda, incide no solo en la vida diaria al abrir o cerrar rejas, habilitar accesos, permisos, recursos, sino en la gestión de la violencia como modo de gobierno. A lo largo de los años de trabajo del equipo de investigación y, en particular, de quienes escriben este artículo, hemos podido constatar cómo las universitarias/os disponen de otros recursos para crear diálogos que conduzcan a espacios de negociación con compañeros, con personal y con quienes llegamos desde “fuera”. En la disputa de sentidos, pudimos reconocer gestiones de centros que trabajaban en consonancia con los propósitos que se imprimen desde la universidad y, en algunos momentos, advertir cómo algunos de los centros son cooptados por la política de re-socialización y selectividad del servicio penitenciario (Umpierrez, 2020b).

Los relatos del estudiantado revelan que el paso por el aula y por la carrera se referencia como “la universidad”. Ser parte de esos espacios, del centro universitario, hace que se sientan miembros de la comunidad universitaria, lo que se asocia a una huella en su construcción subjetiva. En este marco, es particularmente relevante que la identidad que la detención confiere como “preso” se transforma en “estudiante” y, junto con esto, las disputas que el pasaje de una identidad a otra oficia de habilitante en la trama de la vida cotidiana de la unidad penitenciaria.

Huellas de la experiencia acumulada

La emergencia sanitaria impuesta por la pandemia por la COVID 19 se constituyó en un tiempo/espacio en el que los saberes disponibles después de cursar las carreras de grado y su condición de “universitarios” originaron intercambios con el conjunto de la población alojada en las cárceles y con el personal penitenciario. Debemos destacar que el estudiantado privado de la libertad jugó un papel central en la gestión de la unidad penitenciaria, lo que produjo “una cuña” en la solidez de la cárcel (Umpierrez, 2021). Una cuña, según el diccionario de la Real Academia Española (2022), es una “pieza de madera o de metal terminada en ángulo diedro muy agudo. Sirve para hender o dividir cuerpos sólidos, para ajustar o apretar uno con otro, para calzarlos o para llenar alguna raja o hueco”. El término aquí refiere la posibilidad de provocar, de algún modo, fisuras en las formas dominantes de gestionar la vida en la cárcel, que tuvo incidencia tanto en la identificación de problemas como en la construcción de estrategias para solucionarlos en tiempos de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO).

Una recurrencia que surgió en nuestro análisis del material de campo obtenido en tiempos del ASPO fue reconocer el papel que jugaron los universitarios/as en la gestión de gobierno de la cárcel. Se registraron prácticas sostenidas por los estudiantes

universitarios en las que se perciben saberes aprendidos en su paso por la universidad. Asumieron tareas de asesoramiento y prácticas jurídicas al producir escritos dirigidos a otros detenidos para ser enviados a los juzgados; promovieron canales de comunicación con organismos de derechos humanos y con medios de comunicación; acompañaron tareas escolares, organizaron tareas en pabellones, promovieron la lectura mediante el préstamo de libros, entre otras tareas.

Observamos de fondo la disputa de sentidos entre ese grupo organizado y los modos de gestión de la cárcel: así como las autoridades de las unidades penales acuden a los estudiantes universitarios para ser parte de la gestión de la cárcel al constituirse en referentes de sus pares y conducir a la pacificación y gobierno, cuando la fuerza de esos grupos crece surgen varias posibilidades: la cooptación, el traslado o la búsqueda de destrucción. En la tensión de esa construcción de fuerzas políticas, las formas de gobierno dominantes de la cárcel asociadas a la represión y la violencia retornaron de modo extremo en la represión de los días 31 de octubre y 1 de noviembre de 2020 cuando personal penitenciario incendió dos centros de estudiantes de otras universidades en la PBA, según consta en imágenes tomadas por detenidos que cuidaban las instalaciones (ver nota “CUSAM: tras la represión, la reconstrucción” 4/11/20).

Durante el ASPO, notamos un proceso de construcción de poder y un final cruel, pero anunciado: la dispersión de los actores en diferentes unidades penales, que señalaba de modo tácito, pero pretendidamente disciplinador con ese movimiento, que ya no corría peligro el orden interno dominante de la unidad penal. Entendemos que el crecimiento numerario de los centros de estudiantes en distintas unidades penales de la PBA consolida la emergencia de un nuevo actor social que construye otras tensiones en la vida cotidiana de las cárceles del SPB. Este actor social es colectivo y organizado y, a través de sus prácticas, se incorporan e inyectan nuevos saberes a los construidos en la detención, los códigos que hay que respetar, a partir de su paso por la universidad. Un indicador de este emergente, en medio de tanta confusión, angustia y desolación, es la capacidad de diálogo y negociación alcanzada como grupo. Identificamos la grupalidad (Del Cueto y Fernández, 2000) como un resorte que reúne y sostiene a este colectivo de estudiantes detenidos en una situación crítica y extrema de aislamiento.

Esa grupalidad es entendida como una capacidad construida y sostenida colectivamente que permite canalizar la desesperación en un horizonte de bien común: acompañar a los más desamparados en la búsqueda de atención a sus derechos de acceso a la justicia y educación. No se trata de un liderazgo individual, sino el despliegue de fuerzas colectivas que enlazan al interior de pabellones con necesidades y búsquedas de sostén. Remite a una construcción política que pone en tensión la propia cultura institucional, y se construye por el término de unos meses en actores dinamizadores del espacio carcelario (Correa, 2019), interlocutores con los detenidos en los pabellones. A diferencia de otros actores, como son los de limpieza o los hermanitos (Ángel, 2016) –detenidos que son responsables de conducir la vida en los pabellones y que reciben autoridad delegada por los agentes del servicio penitenciario–, negocian, pero tienen lectura crítica y resisten ciertos patrones de dominación. Se disputa aquí uno de los organizadores que atraviesan la vida de la cárcel: ubicar a los detenidos y detenidas en la tensión entre lo individual frente a lo colectivo como construcción compartida de sentidos.

Asimismo, se registra el diseño e implementación de prácticas educativas y de investigación que conducen a la construcción compartida de conocimientos entre docentes y estudiantes universitarios que asumen una perspectiva de formación que desafía el modo dominante y tradicional de la educación encarnada en el cuerpo.

Lejos de pensar el espacio universitario como terapéutico, se advierte como campo que tensa las historias y experiencias vividas por quienes están detenidos y ofrece nuevas herramientas teórico-metodológicas que les permiten delinear nuevos/otros/revisitados sentidos para sus trayectorias vitales. Tales trayectorias, que van siendo tamizadas por procesos de reflexividad, los habilitan para una mayor comprensión de los procesos sociales en los que sus vidas se tejen y para identificar lo que pueden modificar (o al menos comprender). La proyección acerca de cómo transitar hacia esos horizontes apela más a la posibilidad de asumirse autores de sus propios destinos.

La textura del trabajo en el relieve del territorio de la cárcel

Un aspecto emergente respecto a los propósitos iniciales de los programas de la UNICEN y que amerita una intervención es el desarrollo de experiencias asociadas al trabajo en la detención y el regreso a la vida en libertad. Este apartado presenta resultados de mapeos colectivos de los saberes laborales de los estudiantes detenidos y otras personas privadas de libertad con la finalidad de ofrecer una lectura diagnóstica que aporte a la planificación de proyectos asociativos.

La creación y el fortalecimiento de unidades productivas en la cárcel desde una intervención institucional de la universidad pública nos condujo a indagar la forma en que acontecen los procesos de negociación y disputa acerca de los sentidos que adquiere el trabajo en la cárcel. El camino espinoso que transitan quienes procuran trabajar en la prisión ha sido una recurrencia de este relevamiento, cuestión que contrasta con las enunciaciones de la discursividad social que aluden a una composición parasitaria de las cárceles y que han sido problematizadas en trabajos anteriores (Sosa y Vázquez, 2019; Sosa, 2020, 2022).

En este marco, la exploración abordó tanto los sentidos promovidos por la institución carcelaria, asociados a las nociones de castigo y condena penal, como los que –resistiendo a ellos– generan y propician conceptualizaciones acerca tanto del trabajo en la cárcel como del sujeto que trabaja. Al respecto, señalaremos algunas cuestiones.

En primer lugar, la consideración de los mecanismos de gestión, modelaje y producción de los sentidos del trabajo en la cárcel nos ha permitido poner en evidencia las distintas operaciones mediante las cuales se escoge, se da tratamiento y se consolida la conformación de dos grupos de detenidos: uno seleccionado como destinatario de acciones enunciadas con la misión de resocialización y definidas por una lógica carcelaria que se inscribe más en el mérito que en la condición de derecho. Otro grupo, mayoritario, sometido a un encierro a secas y con escaso o nulo contacto con la antedicha misión.

El estudio en las prisiones bonaerenses –focalizado en el primero y restringido grupo– señala que los detenidos son instruidos e instruyen en la vida cotidiana en un mandato que, efectivamente, encuentra en el trabajo una instancia más en la que

es posible cristalizar el castigo y la condena. Por ello, las experiencias de trabajo y las huellas en la subjetividad que les son atribuibles se asocian más a la conformación de un “buen preso” que a un sujeto de derecho.

Las expresiones que han sido puestas de relieve como narrativas de las personas encarceladas en el centro de la PBA exponen el accionar de una institución penitenciaria que opera mediante un despliegue sistemático de mecanismos institucionales, formales e informales, que confluyen en un estatuto del trabajo en el que es posible concebirlo como pieza de cambio de mejores condiciones de vida en la prisión, circunscribir al sujeto que lo realiza a la condición de detenido e imprimirle sentidos asociados a la improductividad aunque bajo la rúbrica de la resocialización como estructurante de la política penitenciaria. En efecto, la indagación proporciona datos que ponen en evidencia la conformación de un espiral vicioso que se retroalimenta hasta consagrar el trabajo en una aporía que se permite a medias, se restringe o se impide.

En segundo lugar, la pesquisa destinada a complejizar la categoría nativa (Boas, en Guber, 2001, p.10) “beneficio” ha permitido elucidar las operaciones mediante las cuales el trabajo, al adscribirse al ámbito de la resocialización, se encarga de subrayar en el sujeto que trabaja la condición de condenado y, por tanto, se asocia a la gestión de la pena en el ámbito judicial y penitenciario. Dada esta base, se impone una modalidad de valorización que prescinde de generar o ampliar mecanismos de sostenimiento y manutención propia o colectiva en las personas que trabajan, cuestión que los conduce a la dependencia de otros para ello. En ese marco, la retribución monetaria se percibe intrascendente al ser comparada con la retribución judicial en tanto esta última se relaciona con el egreso, o bien, el alcance de un mejor pasar tras las rejas.

Con esta base, la lógica de la cárcel opera mediante el trabajo consolidando dos procesos de expropiación. El primero, que expropia la condición de derecho del trabajo producto de inscribirlo en la condena y consagra como medio para la resocialización de un sujeto condenado. Con ello, se embarga la posibilidad de construir espacios de autonomía en la tarea de provisión individual o colectiva de los detenidos, y perfila como único destino la construcción de “pequeños logros” que potencialmente conduzcan a la redención.

El segundo, consta de una expropiación del producto del trabajo ingresándolo a un recorrido que aspira a la indulgencia en el ámbito social, y lo expone como penado que ha retomado el rumbo mediante la inclusión en acciones de donación que protagoniza, gestiona y exhibe la institución penitenciaria tanto en comunicaciones institucionales como mediáticas.

Ambos despojos consolidan una condición para el sujeto detenido que le impide asumir individual o colectivamente la gestión de la reproducción de su vida, y es esto el estructurante de la eficacia simbólica de las prisiones en la región centrobonaerense del siglo XXI. En efecto, el trabajo –en función de la condena– garantiza la dependencia de otros que proveen.

En tercer lugar, el examen de los mecanismos de la cárcel y los modos en los que operan en la subjetivación de un estatuto del trabajo que, por estar principalmente asociado a nociones de castigo o resocialización, nos ha permitido sostener que

es ahí donde se cristaliza la condición de sujeto improductivo con que las políticas carcelarias definen e igualan a los detenidos sin distinción de causas judiciales ni trayectorias delictivas. Así, los procesos socioculturales de los que son tributarios, la lógica en la que se inscriben las prácticas que se encarnan individualmente y las resistencias generadas nos ofrecen caminos de indagación y análisis de las intervenciones de la universidad.

En este punto, el análisis deriva en aportes que colaboran en comprender la objetivación de la dimensión vivencial de las nociones de trabajo instituidas en la prisión y la reproducción de un sujeto improductivo –limitado en la capacidad de autosustentarse–, y comprende tanto la aceptación como las resistencias, resignificaciones y puestas en cuestión por parte de sujetos particulares. En esta clave, la identificación de la figura del paria, al mismo tiempo que habilita espacios reales de negociación, lo hace sin poner en cuestión la lógica penitenciaria. La figura del “paria” es recuperada de las narrativas de quienes están detenidos y es un apelativo con el que se refiere a quienes no son visitados por familiares o allegados en su estancia en la cárcel. Se asoma ahí un mecanismo que merece ser profundizado y que nos lleva a hipotetizar acerca de la ductilidad con que esta figura alterna la resistencia y la adaptación.

En este punto, ha resultado crucial dar espacio a la conceptualización de la capacidad de agencia de los actores concretos –tanto el personal penitenciario como los propios detenidos– que en sus relaciones cotidianas definen, según las coyunturas, lo que implica trabajar.

Por último, y en el plano de identificar algunas huellas del trabajo promovido por la universidad, indagamos la complejidad con que los sujetos detenidos miran la sociedad. El extrañamiento, en primer lugar, la elucidación, luego, y la proyección se presentan como tres trazas reconocidas en las experiencias asociadas a la “otra mirada” del trabajo que ofrece la universidad. Una cuestión aún más importante reside en que tales reposicionamientos, aun cuando se reconoce la incidencia de un externo –la universidad–, se relacionan con procesos mentales que se explican por la condición de estudiante universitario, lo que revela que es el propio sujeto el que se visualiza reposicionado.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Los interrogantes que iniciaron la pesquisa buscaban reconocer la incidencia de la universidad en la configuración de la vida cotidiana de la cárcel, en particular, los impactos en la subjetividad de quienes participan en las propuestas académicas y de extensión y las reescrituras biográficas suscitadas a partir de una co-construcción que se inicia con el acceso al derecho a la educación, al trabajo y que converge en un reposicionamiento como sujeto de derecho.

Con base en el trabajo analítico, hemos señalados algunos resultados que se constituyen en nuevos sustratos para seguir indagando en la vida cotidiana de las cárceles y la incidencia que tiene la presencia y el trabajo de la universidad pública en las personas privadas de la libertad. Entre las huellas del trabajo promovido por la universidad, pudimos identificar en el estudiantado universitario detenido la construcción de una mirada más compleja de la sociedad, la cual es percibida

como tributaria de las experiencias universitarias. El extrañamiento, la problematización y la práctica de proyectar son tres aristas de las trazas y huellas que deja la universidad en las personas privadas de la libertad. Todas ellas dan cuenta, además, de distintos reposicionamientos de los sujetos que son alertados de sus propias capacidades expandidas y que las atribuyen a un reposicionamiento inicial: el ser estudiante universitario.

Las reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en espacios universitarios en privación de la libertad y los reconocimientos realizados en el marco del análisis nos conducen a destacar la importancia de las propuestas educativas de las universidades –a través de su visibilización– en contextos de privación de libertad como estrategias concretas de transformación de la vida cotidiana de la cárcel.

Vale la pena aquí presentar una última afirmación respecto a esa tensión que atraviesa la educación en la cárcel: es necesario pensarla como parte de una cuña para incidir en procesos de liberación de grandes sectores sociales que devienen en población *prisionizada* como parte necesaria del avance neoliberal.

La educación, en particular las propuestas de las universidades en contextos de privación de libertad, puede constituirse en el modo capilar de transformar la vida cotidiana de la cárcel, y en esa cuña que pueda hendirse y dividir la solidez de la cárcel. Sin embargo, esta será una tarea muy desigual sin la presencia sostenida de agencias del Estado que demanden el cumplimiento de las normas preestablecidas. Se advierte al espacio universitario como campo que tensa las historias y experiencias vividas por quienes están detenidos y ofrece nuevas herramientas teórico-metodológicas que les permiten delinear nuevos/otros/revisitados sentidos para sus trayectorias vitales. Tales trayectorias, que van siendo tamizadas por procesos de reflexividad, les dan la capacidad de una mayor comprensión de los procesos sociales en los que sus vidas se tejen e identificar aquello que pueden modificar (o al menos comprender). La proyección acerca de cómo transitar hacia esos horizontes apela más a la posibilidad de asumirse autores de sus propios destinos y, asociado a ello, percibirse a sí mismos como sujetos de derecho dentro y fuera de la cárcel.

Agradecimiento

Este trabajo ha sido posible gracias al financiamiento obtenido a través del proyecto 03- /PIO-(38F)-SECAT-UNCPBA en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y Tecnología en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel, L. A. (2016). El limpieza como articulador, garante del orden y regulador de la violencia en las cárceles bonaerenses. *Asociación Pensamiento Penal*, pp. 132-137. <https://www.pensamientopenal.com.ar>
- Barraza, Groppa, Milan, Sosa, R. y Umpierrez, A. (2021). Mapeo de saberes laborales en contextos de privación de libertad: oportunidad para pensar la formación docente. Trabajo presentado en IV EITICE. Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en Temáticas de Cárcels y Acceso a Derechos Educativos, 7 y 8 de octubre.
- Coronel, M. (2022). *El lenguaje como territorio de conquista*. FACSO/UNICEN.
- Correa, A. M. (2019). *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar. Acceso a justicia y a derechos. 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Del Cueto, A. M. y Fernández, A. M. (2000). El dispositivo grupal. En E. Pavlovsky y J. C.
- De Brasi (dirs.) (s.f.). *Lo grupal. Devenires. Historias. Galerna*. Búsqueda de Ayllu.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Losada.
- Diamant, A., Cazas, F. y Duhalde, M. (2015). Formación docente, traza didáctica y subjetividad. *Anuario de investigaciones de la Universidad de Buenos Aires*, XXII, pp. 99-106. UBA.
- Elías, N. (1999). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Paidós Ibérica.
- Giordano, M. Lanzini, E. y López, Y. (2022). Trayectorias educativas desacopladas: la universidad como horizonte en contextos de privación de la libertad. Estudio de caso de las unidades penitenciarias bonaerenses 2, 7, 27, 38 y 52 durante el periodo 2020-2021. *Revista Alquimia Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 9-28. <http://www.editorial.unca.edu.ar/>
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, vol. XVII, núm. 2, pp. 13-26. <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/>
- Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates* (trad. española, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*). Amorrortu, Buenos Aires, 1970.
- Gramsci, A. (1978). Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno. Juan Pablos Editor.
- Guattari F. y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Editora Vozes Petropoli.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Manchado, M. (2022). *La redención del castigo. El evangelismo y la construcción del orden en las prisiones contemporáneas*. UNR.
- Puppio Zubiria, T. (2022). Centros y aulas universitarias: territorios de accesos. *Ab-Revista de Abogacía*, núm. 11, pp. 61-71. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Norma.

- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1998). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. *Revista Novedades Educativas*, núm. 95.
- Sirvent, M. (2018). De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, vol. 5, núm.1, pp.12-29.
- Sosa, R. (2022) (en evaluación). "Porque no se puede". Aporías del trabajo en la cárcel. Inédito.
- Sosa, R. (2020). De hacer buena letra a escribir la propia historia (colectiva): expandir los sentidos del trabajo. En A. Umpierrez. Acceso a derechos. Educación, arte y cultura en la cárcel (pp. 87-104). UNICEN.
- Sosa, R. y Vásquez, F. (2019). *El trabajo en la cárcel: construcciones dilemáticas en contextos de encierro*. Ponencia presentada en el II Encuentro Internacional de Educación, Tandil, 4, 5 y 6 de diciembre.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Sozzo, M. (2016). Democratization, politics and punishment in Argentina. *Punishment & Society*, vol. 18, núm. 3, pp. 301-324.
- Umpierrez, A. (2021). Universitarios detenidos organizados: una cuña en la solidez de la cárcel. *Teoría e Cultura*, vol. 16, núm. 2, pp. 63-74. <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2021.v16.33858>
- Umpierrez, A. (2020a). Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 17, núm. 48, pp. 104-123. <http://periodicos.estacio.br/index.php/ree-duc/index>
- Umpierrez, A. (2020b). *Disputar sentidos a la cárcel en prisiones contemporáneas. Prácticas, disputas y desafíos en el siglo XXI*. Editorial Tinta Libre.
- Umpierrez, A. (2016). La universidad entra a la cárcel, la cárcel entra a la universidad. *Revista Fermentario*, vol. 1, núm. 10, pp. 1-15. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy>
- Umpierrez, A. y Scipioni, L. (2022). El territorio se amplifica. Cárcel, universidad y virtualidad. Tensiones que imprimen movimiento y desafían la tarea diseñada para los nuevos colectivos de estudiantes. *En Romper los techos: intervenciones, interrogantes y redefiniciones de las universidades en cárceles argentinas (2020-2021)* (pp. 106-115). Editorial Universidad Nacional de Rosario y la Editorial de la Universidad Nacional del Centro. <https://tiendavirtual.unr.edu.ar/producto/romper-los-techos/>
- Terigi, F. (2010). Conferencia Cronologías del aprendizaje. Santa Rosa, La Pampa. http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf
- Wacquant, L., Roldán, D. y Pascual, C. (2011, julio-diciembre). Forjando el Estado neoliberal. *Workfare, Prisonfare e Inseguridad Social: Prohistoria*, vol. 16.

Otras fuentes

- Diccionario de la Lengua Española* (2021). <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola-2001>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (s.f.). <https://www.indec.gob.ar/>
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena. <https://www.argen->

tina.gob.ar/justicia/politicacriminal/estadisticas-e-informes/sneep-2021
Programa Universidad en la Cárcel. Secretaría de Extensión. UNICEN. [https://
extension.unicen.edu.ar/tema/carceles-2/](https://extension.unicen.edu.ar/tema/carceles-2/)
Centro Cultural Itinerante El Musguito. <https://centroculturalelmusguito.ar/>
Programa Telarañas. En Facebook: Telarañas. Voces en libertad.
“CUSAM: tras la represión, la reconstrucción” 4/11/20. [https://www.todxs.
com.ar/2020/11/04/cusam-tras-la-represion-la-reconstruccion/](https://www.todxs.com.ar/2020/11/04/cusam-tras-la-represion-la-reconstruccion/)

Educación, derechos y administración penitenciaria: una mirada cualitativa a la experiencia de educación universitaria en las unidades carcelarias 1 y 4 de la Provincia de Salta, Argentina

Education, penitentiary administration, and activism: A qualitative exploration of the university education experience in correctional units 1 and 4 in the Province of Salta

MARÍA NOELIA DE LAS MERCEDES MANSILLA PÉREZ*
MARÍA GUADALUPE MACEDO**

Este trabajo tiene por objeto analizar, a partir de una experiencia local, las tensiones surgidas en las dinámicas de interacción entre las prácticas educativas y de acceso a derechos y las lógicas burocráticas penitenciarias, la administración disciplinaria y el castigo en las instituciones de encierro. La metodología empleada se basó en un enfoque cualitativo e interdisciplinario que involucró la observación activa y participativa, y ponderó el concepto de “estar ahí” en el terreno de estudio. También, se recurrió a entrevistas en profundidad con agentes locales y análisis documental para enriquecer la comprensión de las dinámicas estudiadas. Los resultados subrayan las múltiples dificultades que reviste la educación universitaria en entornos penitenciarios para estudiantes y docentes, que se ve obstaculizada por la violencia institucional y la priorización de la lógica de seguridad sobre los derechos, a pesar de los discursos sostenidos por normativas y las mismas autoridades penitenciarias. En este contexto, la autogestión y el activismo se han convertido en herramientas esenciales para habilitar el acceso a la educación. Se llega a la conclusión de que las prácticas educativas en contextos de encierro penitenciario como derecho humano conforman una experiencia compleja y no exenta de conflictos y contradicciones.

Palabras clave:
educación en cárceles, derechos humanos, administración penitenciaria, activismos, estudio cualitativo interdisciplinario

Recibido: 16 de enero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 15 de noviembre de 2023 |

Publicado: 17 de noviembre de 2023

Cómo citar: Mansilla Pérez, M. N. y Macedo, M. G. (2023). Educación, derechos y administración penitenciaria: una mirada cualitativa a la experiencia de educación universitaria en las unidades carcelarias 1 y 4 de la Provincia de Salta, Argentina. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1534. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-014)

The purpose of this paper is to analyze, based on a local experience, the tensions arising from the interaction between educational practices, access to rights, and the bureaucratic dynamics of penitentiary institutions, disciplinary administration, and punishment. The methodology employed was based on a qualitative and interdisciplinary approach, primarily involving active and participatory observation, emphasizing the concept of 'being there' in the field of study. Additionally, in-depth interviews were conducted with local agents, and documentary analysis was used to enhance the understanding of the dynamics under study. The results highlight the numerous challenges involved in the development of this practice in penitentiary environments for both students and teachers. This practice is hindered by institutional violence and the prioritization of security over rights, despite the rhetoric of regulations and even the penitentiary authorities acknowledging the rights of detainees. In this context, self-management and activism have become essential tools to facilitate access to education. In conclusion, educational practices in penitentiary contexts as a human right constitute a complex experience riddled with conflicts and contradictions.

Keywords:

prison education, human rights, penitentiary administration, activism, interdisciplinary qualitative research

* Becaria doctoral Conicet, Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Doctoranda en Antropología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: antropología jurídica y política, etnografía en cárceles, estudio de prácticas educativas en contextos de encierro carcelario. Correo electrónico: mansillanoelia@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0003-4758-1677>

** Becaria doctoral Conicet Lich-UNSAM-Conicet. Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Docente en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Humanidades de la misma universidad. Líneas de investigación: ciencias de la comunicación, género y contexto de privación de libertad. Correo electrónico: macedom.guadalupe@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0002-1023-9934>



INTRODUCCIÓN

El estudio pretende indagar, desde un enfoque cualitativo e interdisciplinario, las formas que revisten la compleja interacción entre las prácticas de acceso a derechos para personas privadas de libertad, en particular la educación, y las lógicas burocráticas penitenciarias, la administración disciplinaria y el castigo en las instituciones de encierro. Nuestro análisis se centra en la experiencia de educación universitaria de la licenciatura de Ciencias de la Comunicación, llevada a cabo por docentes, estudiantes y graduados colaboradores de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) en las unidades carcelarias 1 (UC1) y 4 (UC4) del Servicio Penitenciario de la Provincia de Salta (SPPS). Dichos establecimientos de máxima y mediana seguridad se ubican en la capital salteña y alojan a varones adultos y mujeres adultas, respectivamente, con causas penales con condenas firmes o en proceso. Ambos conforman el llamado Complejo Penitenciario Provincial de Villa las Rosas o Cárcel de Villa las Rosas, en alusión al barrio donde se emplazan.

Observamos que las prácticas educativas, al igual que otras que persiguen habilitar el acceso a derechos para detenidas y detenidos en el escenario local, se ven sometidas a una serie de tensiones y desafíos constantes. Estas dificultades se derivan de las lógicas de la burocracia penitenciaria, que destacan el control y la seguridad, la administración disciplinaria, la rehabilitación de enfoque moralizante y el castigo, y que, a su vez, perpetúan el uso intensivo y generalizado de la violencia institucional, inherente al sistema penitenciario.

El propósito de esta investigación es, entonces, analizar estas dinámicas y sus implicaciones en el acceso a la educación universitaria en el contexto carcelario. Ello, con el objetivo de iluminar las complejidades inherentes a este espacio social, comprender la experiencia de las personas privadas de libertad y de los agentes universitarios involucrados en el derrotero del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto, registrar la relevancia de las prácticas activistas y aportar a la creación de nuevas estrategias de intervención.

En las últimas décadas, en Argentina ha sido notorio un incremento de estudios sobre prisiones desde diversas perspectivas y disciplinas, que revela una tendencia marcada de crecimiento de la población carcelaria y de intensificación de las políticas de control y prevención del delito (Andersen, 2014; Daroqui, 2003). Esta situación se muestra como corolario del auge de los llamados “estados penales” caracterizados por una mentalidad punitiva y una orientación neoliberal (Wacquant, 2012).

Se evidencia también que este creciente interés se origina, en gran medida, a partir del movimiento de defensa de los derechos humanos que, en el país, se consolidó a raíz de las demandas de justicia por el terrorismo de estado. Algunos estudios notables al respecto se han centrado en denunciar las condiciones de las personas privadas de libertad, y han vinculado a las instituciones penitenciarias a un contexto más amplio, que comprende al sistema penal en su conjunto (Daroqui et al., 2012 y 2014), en el que la cárcel se sitúa como el último eslabón de toda una tecnología punitiva desplegada para “degradar, someter y [...] eliminar a ‘los indeseables’ de la sociedad” (Daroqui et al., 2012, p. 3). Otros han explorado los efectos de las políticas carcelarias, incluyendo la tortura, la violencia institucional, los mecanismos de disciplinamiento y la denegación del acceso a la justicia (Cesaroni, 2003, 2009; Litvachky y Martínez, 2005; Martínez, 2007).

Desde una perspectiva antropológica y sociocultural, los estudios se han centrado en el sistema carcelario como espacio social, y se han apartado de los enfoques que visualizan el encierro como definido de manera exclusiva por el castigo y la vigilancia institucional, y recuperan el punto de vista de los agentes involucrados localmente situados y sus interacciones en ese entramado social (Kalinsky, 2003, 2009a, 2009b, 2013; Ojeda, 2017). Entre estos, resultan significativos los aportes que se orientan a la dimensión que vincula la institución carcelaria con el afuera, y complejizan el clásico enfoque de la institución total. Así, podemos mencionar los que reparan en los reclamos y las dinámicas organizativas de los familiares de presos (Zenobi et al., 2011) y en las consecuencias en las infancias y las familias de tener un referente detenido (Mancini, 2015).

Ferreccio (2017) señala la importancia de “descarcelizar” los estudios sobre prisiones, en el sentido de conocer y pensar en las interrelaciones entre preso, familiares y personal penitenciario, que son diversas, múltiples y complejas. En su análisis, este autor toma a *las visitas* como un momento híbrido entre el afuera y el adentro de la prisión, que permite comprender distintos aspectos de lo que los familiares aportan al orden de la prisión, aun en su ausencia, y de los modos en los que la prisión reorganiza dinámicas familiares.

Al revisar los estudios que abordan las experiencias educativas desarrolladas en cárceles, es evidente la especial atención que se ha prestado a la perspectiva de género, al resaltar la segregación y discriminación de las mujeres en el sistema penitenciario, así como las diferencias en el acceso a la educación que surgen como resultado de estas dinámicas (Nari y Fabre, 2001; Redondo, 2011; Caride, 2011; Bailetti, 2012). Estas investigaciones comparten con los estudios del ámbito de las ciencias de la educación la idea de que la educación es un “derecho fundamental” capaz de operar en contextos de exclusión social para transformar a las personas y proporcionarles las condiciones necesarias para alcanzar su liberación.

Los especialistas en ciencias de la educación han encabezado las investigaciones sobre prácticas educativas en contextos de privación de libertad. El Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles de la Universidad Nacional de La Plata y Scarfó, uno de sus referentes, trabajan con la premisa de desarrollar conocimiento crítico y reflexivo sobre la práctica educativa en instituciones penitenciarias, y promueven la educación como un derecho fundamental dentro de la lógica de los derechos humanos. Sus enfoques son compartidos con otras investigaciones como las de Acín y Mercado (2019), que se centran en el Programa Universitario en las Cárceles de la Universidad Nacional de Córdoba, y las de Redondo (2011), que se refieren al programa de educación universitaria UBA-XXII en cárceles federales.

En términos generales, estos estudios coinciden en que la pena privativa de libertad conlleva la violación y privación de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación. Además, resaltan el impacto positivo de la educación en las cárceles al fortalecer la participación en la sociedad y promover la construcción cultural. Confían en su potencial para prevenir violaciones de derechos y abogan por una educación en derechos humanos en defensa de los valores democráticos. En resumen, visualizan la educación como una práctica liberadora en contextos de encierro.

Además de aportar de modo significativo al campo de estudio, estas investigaciones destacan la diversidad de proyectos de colaboración interinstitucional que han promovido la implementación de programas universitarios en prisiones a nivel

nacional. Cada uno de estos proyectos se ha llevado a cabo en contextos únicos y ha sido impulsado por diversos actores que fundamentan sus acciones en normativas, consideraciones políticas y conceptos específicos relacionados con los derechos humanos. Por consiguiente, resulta sustantivo reconocer la importancia de explorar las particularidades locales, lo cual subraya la relevancia de investigar en profundidad la experiencia que ha tenido lugar en Salta.

La relevancia de este estudio se deriva, además, no solo de la singular articulación institucional en Salta, su rica trayectoria y los diversos actores involucrados, sino también del contexto de creciente enfoque punitivo, vinculado, sobre todo, a las políticas antinarcóticos en la región. En efecto, este estudio se lleva a cabo en un entorno caracterizado por el deterioro de las instalaciones penitenciarias, las preocupantes condiciones de reclusión y la grave problemática del hacinamiento. Estas desafiantes circunstancias se ponen de manifiesto mediante las denuncias documentadas por el recién establecido Comité Provincial para la Prevención de la Tortura.

Desde sus inicios, el proyecto educativo aquí referido ha tenido que enfrentar una serie de desafíos significativos, incluyendo carencias materiales y de personal que han dificultado su desarrollo. A pesar de estas adversidades, el proyecto ha perseverado y continúa funcionando hasta la actualidad.

Sostenemos que las prácticas educativas en contextos de encierro penitenciario, entendidas como derecho humano, más allá de lo que los marcos normativos establecen e intentan propulsar, conforman una experiencia compleja y no exenta de conflictos y contradicciones. De este modo, las actividades formativas en instituciones penales para adultos suelen desenvolverse sorteando múltiples dificultades en un campo de tensiones permanentes. Estos inconvenientes no son el único resultado de las características y problemáticas particulares del estudiantado, sino que están fuertemente vinculados a modos de hacer arraigados en las instituciones penitenciarias donde imperan prácticas de violencia institucional, primacía de la lógica de seguridad por sobre la garantía de derechos y carencias generalizadas como formas de gobierno. En este contexto, el activismo por los derechos humanos de las personas en prisión adquiere un rol decisivo para facultar la continuidad de las instancias formativas.

METODOLOGÍA

Intentaremos dar a conocer la situación de la educación universitaria dentro de los penales provinciales salteños mediante un análisis cualitativo e interdisciplinario que se nutre de los aportes de la antropología y las ciencias de la comunicación e incorpora las reflexiones planteadas desde el campo de los derechos humanos, en particular las que se interesan por las instituciones de encierro y los derechos de las personas detenidas.

Construimos la unidad de análisis –una experiencia de formación de grado desarrollada por la Facultad de Humanidades de la UNSa para personas detenidas en dos unidades provinciales de la capital salteña– a partir del trabajo prolongado que venimos desempeñando como colaboradoras y docentes de este proyecto educativo. Este involucramiento nos permitió sortear el hermetismo institucional de la prisión (Kalinsky, 2014), que caracteriza a las llamadas instituciones totales (Goffman, 1977). Estas tendencias totalizantes se manifiestan, entre otros aspectos, en la desconfianza puesta en la intromisión ajena y en la exacerbación del control sobre

la circulación de personas, objetos e información entre el adentro y el afuera de los muros (Narciso, 2021), lo que condiciona las posibilidades de acceso, inscripción y documentación en estos espacios.

Además, la cercanía al proyecto educativo nos permitió apostar por un enfoque etnográfico para guiar nuestra pesquisa, en la que el transitar los espacios y acompañar a las personas y los procesos sociales vivenciados por ellos (Quirós, 2004) se volvió primordial. Por ello, los avances que aquí exponemos son resultado de una experiencia extendida, comprensiva y descriptiva de trabajo de campo, que se interesa en “cuestiones extremadamente pequeñas” (Geertz, 2003) en los contextos cotidianos de nuestros interlocutores.

Es importante destacar que la observación participante desempeñó un papel central en esta investigación, que contribuyó a un contacto directo con el contexto de las instituciones penitenciarias y a obtener una comprensión profunda de las prácticas educativas en acción. Si bien a lo largo de nuestro recorrido en el campo fuimos complementando dicha técnica con entrevistas en profundidad pautadas, estas instancias comunicacionales se consideraron un componente secundario, que priorizan una visión inmersiva y directa de la vida en prisión y las interacciones cotidianas. Por ello, recuperamos también otras situaciones conversacionales más informales con estudiantes, personal penitenciarios, agentes universitarios y otros docentes y capacitadores de diversas actividades dentro del penal en el marco del “tratamiento” penitenciario.

La elección de la observación participante como método principal se basó en la necesidad de captar las dinámicas y desafíos cotidianos que enfrentan tanto los educadores como los estudiantes en este entorno particular. Como señala Quirós (2004), la “perspectiva nativa” no se limita a un punto de vista intelectual sobre el mundo, expresado en las narrativas verbalizadas, sino que también comprende la forma en que las personas viven, actúan y experimentan su vida social. La observación participante nos permitió sumergirnos en el contexto de la educación en prisión, lo que resultó fundamental para comprender cómo se desarrollan, producen y crean las interacciones y experiencias en esta comunidad penitenciaria.

El proyecto educativo que abordamos involucra una diversidad de participantes, con quienes hemos interactuado y acompañado en sus discursos. Este grupo comprende estudiantes universitarios de ambos géneros, aunque con una predominancia de participantes varones, cuyas edades oscilan entre los 20 y 60 años. Además, el proyecto cuenta con la colaboración de docentes y participantes graduados o actuales estudiantes universitarios. Estos agentes vinculados a la universidad se organizan bajo la Comisión de Educación en Contexto de Encierro.

La mayoría de los docentes que participan en el proyecto realizan actividades educativas en las cárceles como una extensión de sus funciones profesionales, ya que solo existen dos cargos remunerados de docencia para el proyecto: una coordinadora administrativa y otra académica. Por su parte, los colaboradores estudiantes y graduados intervienen en el proyecto de manera voluntaria, impulsados por su activismo y compromiso con los derechos humanos. Solo existe un cargo de beca de formación para estudiantes.

Además de los participantes directos del proyecto, nuestras interacciones cotidianas abarcan al personal penitenciario, en particular, los empleados dedicados a

las labores relacionadas con el bienestar en las cárceles, así como celadores y otros miembros de menor jerarquía. Mantuvimos también contacto con las autoridades de ambas instituciones, lo que contribuye a la complejidad de las interacciones en este entorno particular.

Coincidimos con Rockwell (2009), en que la pertinencia del enfoque etnográfico en clave descriptiva, a la vez que analítica, está dada por posibilitar “documentar lo no documentado”, es decir, evidenciar aquello que, dadas determinadas relaciones de poder, dinámicas de exclusión y violencias, permanece enmascarado. Por ello, creemos que esta perspectiva resulta valiosa para el estudio de las instituciones penitenciarias y las prácticas que en ellas se desenvuelven, ya que estos espacios se configuran como entramados sociales jerárquicos y violentos, donde se despliegan dispositivos disciplinarios y de control sobre la población reclusa, y cuya arquitectura y administración tienden a restringir la mirada externa.

A la par, a fin de comprender las diversas dimensiones y complejidades del caso y de echar luz a la problemática de la educación en cárceles, nuestro propósito es sopearlo de manera interconectada con un contexto espacial y temporal mayor; es decir, atendiendo los procesos históricos, políticos y sociales que le otorgan especificidad. Para ello, realizamos el análisis de fuentes primarias, como los informes estadísticos oficiales producidos por organismos nacionales y transnacionales, así como las legislaciones vigentes en materia de educación y ejecución de la pena en el país. Contrastar estas fuentes, y examinarlas con base en los datos obtenidos en el acompañamiento del caso, nos permitirá apreciar de qué modo se materializan los cambios en materia legal en las instituciones concretas y cómo son significados por los agentes locales.

BREVE RECORRIDO SOBRE LA SITUACIÓN DEL CASTIGO CARCELARIO Y LOS DERECHOS

A mediados de la década de los setenta, a nivel mundial se evidencia un giro hacia el neoliberalismo. En un contexto de crisis de acumulación del capitalismo de posguerra, de corte keynesiano, esta doctrina político-económica será presentada por los dirigentes de los países “desarrollados” como un modelo superador y el camino más rápido hacia el crecimiento económico.

De acuerdo con Harvey (2007), más allá de su sentido mercantil, el neoliberalismo ha conformado un mecanismo de restauración del poder de la clase dominante dentro del sistema de producción capitalista. La adopción de sus formulaciones por parte de los países del norte industrializado con posiciones hegemónicas en el panorama de la geopolítica mundial y su intervención en organismos transnacionales posibilitó la imposición generalizada de sus políticas de ajuste estructural y estableció el neoliberalismo como discurso hegemónico en materia económica y de gobierno.

Para el teórico marxista, la aplicación de las medidas neoliberales inició un proceso de “acumulación por desposesión” con tendencia a la “mercantilización del todo” (p. 181). Este tuvo como resultado la pérdida de derechos civiles y sociales, la precarización del empleo, el ascenso sostenido del desempleo y la degradación del medioambiente por la imposición sobre la naturaleza de la lógica contractual de mercado. Contrariamente a lo que se esperaba, el neoliberalismo no redujo la pobreza ni el endeudamiento, y las políticas de asistencia siguieron siendo necesarias.

A pesar de las protestas, el aumento del poder represivo del Estado y del control social acalló las voces de disidencia.

Argentina no fue ajena a estas transformaciones. Ya a mediados de los setenta, los gobiernos militares impusieron medidas de corte neoliberal junto a un aparato de Estado represivo. Sin embargo, durante la década de 1990, una efectiva reforma neoliberal es llevada a cabo, la cual contribuyó a una aguda profundización de la desigualdad social y económica.

Lejos de cumplirse la fantasía de la ausencia estatal y la autorregulación del mercado para garantizar las libertades individuales y el crecimiento económico, los Estados nacionales poseyeron un rol preponderante en el proceso de adaptación neoliberal. Para Wacquant (2012), lo “neo” del neoliberalismo es en realidad “el rediseño y redespigüe del Estado como el actor central que impone las leyes y construye las subjetividades, las relaciones sociales, y las representaciones colectivas adecuadas para hacer realidad los mercados” (p. 2).

Asistimos a un afianzamiento de los “Estados penales”, caracterizados por la divulgación de un “sentido común punitivo” que acompaña y sostiene el proyecto neoliberal de gobierno (Wacquant, 2012). En tanto, se sustrae a la ciudadanía los instrumentos de protección social antes garantizados por los Estados, ya que el nuevo contrato social de la ética mercantil neoliberal implica la implementación de medidas que apelan a la flexibilización laboral y a la responsabilización individual. Además, la situación de pleno empleo deja de ser considerada efectiva para el crecimiento económico. Como mencionamos, si bien persiste la asistencia estatal, la forma que esta toma se focaliza (grupos de riesgo) desde una lógica penal (control y vigilancia diseminados).

De Giorgi (2006) plantea que, en la transición del modelo fordista y liberal al posfordista y neoliberal, se constituye una economía política de la pena, en la cual las prácticas de control social y el castigo generalizado ocupan un lugar central en la reproducción de las nuevas relaciones capitalistas de producción. Se trata de una mutación de los diagramas de poder en las sociedades contemporáneas, caracterizado por el agotamiento de la racionalidad disciplinaria y el pasaje hacia lo que Deleuze (1999) denominó “sociedades de control”. En estas últimas, la función de control se difunde de manera difusa en el espacio-tiempo y se traslada al resto del ambiente urbano, al abandonar la prisión como lugar específico de su tecnología. Sin embargo, lejos de ser superada, dicha institución se endurece y refuerza su centralidad, aunque progresivamente se ve despojada de la función reintegradora otorgada por la disciplina.

El control en las sociedades contemporáneas no se dirige de forma prioritaria a individuos concretos, sino que se proyecta mediante la construcción de “sujetos sociales”, es decir, la segmentación de grupos considerados peligrosos, como la nueva marginalidad urbana, que serán objeto de un control y vigilancia impetuosa. Ello, debido a que opera mediante formas de cálculo y gestión de riesgo, que impregnan todos sus dispositivos de ejecución.

En Argentina, las prácticas de focalización estatales para el tratamiento de la pobreza, producto de la reconfiguración del régimen de acumulación y de las estructuras de clase, se materializaron como una combinación novedosa de herramientas de intervención y contención social desde las políticas socio-asistenciales, por un lado, y criminal-penal, por otro. Estas políticas sociopunitivas se constituyeron

en tecnologías que, ancladas en una fuerte degradación de la ciudadanía social, se orientaron a reificar la marginalidad social, fijando a crecientes sectores de la sociedad a espacios socioterritoriales, como barrios periféricos y espacios punitivos, y tendiendo a producir subjetividades precarias, degradadas y políticamente neutralizadas (Andersen, 2014).

Así, se originó un fenómeno de inflación del encarcelamiento, producto de las prácticas punitivas focalizadas de gestión y regulación de las poblaciones y de degradación y fijación de la pobreza. El nuevo discurso moralizante de la (auto)responsabilización se articula con nociones de “respeto a los derechos”, que refuerza la prevención del riesgo y la represión del delito. La orientación seguida por la política penal ante esta problemática fue una hiperpunitivización, evidenciada en una vasta producción legislativa para el aumento de las penas, la expansión de los organismos de justicia penal, la construcción de nuevas instituciones penitenciarias, la expansión de las facultades de policía, entre otras, que, lejos de disminuir el delito, aumentó lo cartografía como práctica de control de los grupos de riesgo (Daroqui, 2003).

Como evidencia, basta observar los datos de distintos registros estadísticos que muestran la inflación carcelaria sostenida desde principios de los noventa hasta la actualidad. En los datos publicados en los informes anuales del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), advertimos que, durante las últimas dos décadas, la población penitenciaria en Argentina ha aumentado de forma constante y se ha quintuplicado entre 1992 y 2021. Entre estos años, las personas detenidas en establecimientos provinciales y federales pasaron de 21,016 a 101,267. Estos números no consignan a quienes se encuentran en destacamentos policiales y comisarías, que, de tenerlos en cuenta, la población penitenciaria argentina ascendería a 114,074 personas, según el último informe publicado por el organismo. Menos de la mitad de estas personas tienen condena firme, y más del 60% se encuentra en la franja etaria de 25 a 45 años (SNEEP, 2021a). Además, son mayoritariamente varones (95,4%) que, al momento de su detención, estaban desocupados (80%) o trabajando de forma parcial, y el 91% residía en espacios urbanos empobrecidos.

El SNEEP documenta la estadística penitenciaria oficial del país respecto de la evolución y características de la población detenida, penada y procesada, en unidades penales, comisarías y otros destacamentos. Sin embargo, no registra datos de todos los espacios del encierro y administración punitiva existentes, tales como dispositivos de prisión domiciliaria, centros penales destinados a infancias y jóvenes en conflicto con la ley penal o clínicas psiquiátricas.

El grado de hacinamiento en las cárceles de Argentina es también alto, y puede ser determinado a través de estadísticas oficiales y de otros organismos. Según la base de datos World Prison Brief del Institute for Crime & Justice Policy Research de Birkbeck (2019), la tasa de ocupación de los centros de detención en Argentina es del 123%. Por su parte, el SNEEP (2021a) menciona un porcentaje de sobrepoblación del 15.7, que comprende tanto los establecimientos provinciales y federales como también las comisarías y delegaciones policiales.

Según un informe del SNEEP (2021b), la provincia de Salta posee un índice de sobrepoblación penitenciaria general del 213%. Si tenemos en cuenta las UC1 y UC4, el porcentaje de sobrepoblación es del 36% y el 21%, respectivamente. La situación

resulta más ilustrativa si mencionamos que el edificio de la UC1, primer proyecto correccional moderno en la provincia (Basalo, 2017), ha sufrido escasas remodelaciones desde su construcción en la década de 1940. Actualmente, 1,622 personas habitan un espacio acondicionado para 950 internos, distribuidos en 14 pabellones. Algo similar sucede en la UC4, que fue inaugurada a finales de 1970 para alojar 90 mujeres en seis pabellones, y mantiene las mismas dimensiones desde entonces. Según las estadísticas del SNEEP, hoy en día cumplen su detención 119 mujeres, cantidad de personas que no incluye a los niños/as alojados con sus madres, quienes conviven con sus progenitoras hasta cumplir la edad de cinco años.

Otro dato que merece ser puesto a consideración es la cantidad de detenciones realizadas en la provincia entre 2020 y 2021. El informe del SNEEP (2021a) registra 686 para el primer periodo y 1,359 durante el segundo. Estas cifras representan un salto considerable en relación con las 550 detenciones de 2019 (SNEEP, 2021a), es decir, poco más de la tercera parte de las cifras del pasado año. En efecto, resulta al menos llamativo que en los dos años marcados por una pandemia y las medidas de aislamiento y distanciamiento social preventivas y obligatorias que recrudecieron las complejas y degradantes situaciones de violencias, carencias y hacinamiento de las prisiones en el país haya existido un salto de esa magnitud.

Es cierto también que, en estos años, sectores sociales y espacios de comunicación se hicieron eco de un discurso caracterizado por cierto “populismo penal” (Fassin, 2016; Pratt, 2006; Garland, 2005), que comenzó a tomar fuerza de manera extendida a medida que crecía el descontento por las prohibiciones implementadas por el gobierno para contener la situación sanitaria. Dichas expresiones versaban sobre una liberación “sin control” de presos excusada bajo las dificultades de la pandemia, a la vez que solicitaban más cárceles.

Volviendo a Salta, el 6 de julio de 2022 se decretó la “emergencia carcelaria” por tres años en la provincia (resolución 651/22) a raíz de un informe elaborado por el incipiente Comité Provincial para la Prevención de la Tortura (Ley Provincial 8024/18, 2022), que daba a conocer la sobrepoblación en cárceles locales y la gran cantidad de personas detenidas en comisarías. Según estos datos, la provincia tenía en ese año 3,970 personas privadas de la libertad en complejos penitenciarios y 800 en comisarías. Es importante destacar que la resolución no asigna un presupuesto para las acciones gubernamentales que propone.

Los datos publicados por el mencionado comité también dan cuenta del uso de tratos crueles, violentos y vejatorios, de la reclusión en solitario y la tortura como prácticas de castigo, además del incumplimiento de los derechos humanos como una constante en los sistemas penitenciarios de la provincia. Debemos hacer notar que dicho comité, creado en 2017, se oficializó en febrero de 2022 en medio de una situación de muertes de detenidas en una unidad carcelaria provincial, todavía investigadas.

MARCO NORMATIVO, SENTIDOS Y CONDICIONES DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS EN ESPACIOS PENITENCIARIOS

El ajuste neoliberal implementado por el Estado argentino durante los noventa llevó a una reconfiguración del horizonte universalista que habían tenido las políticas públicas del periodo previo hacia prácticas de focalización (Cerletti, 2020). En el

ámbito educativo, se terminó de concretar el proceso de descentralización iniciado en los setenta, que transfirió responsabilidades administrativas y financieras a jurisdicciones locales, mientras que la fijación de políticas y la evaluación de calidad se mantuvo centralizada (Montesinos et al., 1995). Además, la focalización en las políticas educativas implicó la identificación de grupos objeto de asistencia y la orientación de programas y proyectos a problemas específicos y excluyentes.

Luego de los estallidos sociales de 2001, como respuesta al modelo neoliberal y la consiguiente inestabilidad institucional, sobrevino un nuevo periodo político que buscó solucionar los inconvenientes de la etapa anterior. La Ley de Educación Nacional de 2006, que derogó a la Ley Federal, se convirtió en paradigmática de la época de reforma, ya que buscó reestablecer el papel del Estado como garante principal de la educación, reconocida como “derecho personal y social” y “bien público”. Sin embargo, empíricamente estos cambios no fueron abruptos, y todavía hay vestigios de décadas anteriores en las políticas educativas vigentes (Cerletti, 2020). Esto, sobre todo, debido a que estas modificaciones se produjeron en la definición y alcance de los “derechos”, pero el andamiaje institucional previo no se desmontó. Así, aunque se hayan reconocido derechos educativos como derechos humanos y se haya incluido a las personas detenidas, no se ha llevado a cabo una reconfiguración institucional ni se han proporcionado los recursos necesarios para cumplir estos objetivos.

De todos modos, la nueva ley de educación inauguró un favorable escenario legislativo, que, como sostienen Bixio et al. (2016), fue a la vez impulsor y el resultado de las diversas experiencias educativas desarrolladas en cárceles del país y de las disputas libradas por los activistas en derechos humanos y referentes de la universidad pública que lograron ponerlo en agenda como procesos concatenados. Esta normativa, junto con las de ejecución de la pena, es el marco legal que orienta y habilita el acercamiento de las universidades públicas a los espacios carcelarios, un entramado complejo no exento de tensiones, contradicciones y numerosos obstáculos que se le presentan a las instituciones educativas.

En efecto, más allá de las condiciones precarias en las que se desarrollan muchos de los proyectos educativos universitarios (Acín y Mercado, 2019), la Ley 26206 fue significativa para el reconocimiento normativo e institucional de la educación para personas privadas de libertad, ya que instauro la educación en contextos de encierro como una modalidad del sistema educativo. De esta manera, extiende a los espacios de encierro la concepción de la educación como derecho de las personas “para promover su integridad física y desarrollo pleno”, sin limitaciones ni discriminaciones de ningún tipo.

Esta ley y otras normativas y decretos posteriores se orientan a reconocer e incorporar los postulados internacionales preexistentes a la agenda local. Los académicos que vinculan su investigación con el activismo por los derechos, arguyen que la educación en contextos de encierro debe ser entendida como un “derecho humano fundamental”, porque permite ejercer los otros derechos humanos en todos los ámbitos. Por ello, debe ser garantizada sobre todo en instancias de violencia institucional (Scarfo y Aued, 2013).

La normativa es explícita al definir la educación como un derecho y las personas privadas de libertad como sujetos de derecho. Dentro del contexto de encierro, el derecho a la educación debe ser garantizado no como “una cuestión de resocialización

o de garantías penales individuales, sino como una cuestión educativa” (Gutiérrez, 2012, p. 2). Así, las prácticas educativas no deberían replegarse a los objetivos de la institución penitenciaria ni ser interrumpidas o restringidas por cuestiones de “seguridad”. Tampoco son un beneficio/premio para quienes cumplen con las exigencias establecidas por el sistema penitenciario ni deberían entenderse desde la lógica de “rehabilitación”, “resocialización” o “reinserción”, es decir, enmarcada desde una mirada terapéutica. Por ello, el objetivo de los programas y las modalidades de educación en contexto de encierro es el ejercicio y garantía del derecho a la educación, solamente como una cuestión educativa. Sin embargo, esto rara vez sucede.

Los docentes y colaboradores que integran la Comisión de Educación en Contexto de Privación de Libertad de la Universidad Nacional de Salta, que encabezan el proyecto educativo abordado, se adhieren a estos postulados. Para estos, entender la educación como derecho de las personas en situación de encierro institucional permite generar espacios para el ejercicio de los derechos que se alejen de la lógica penitenciaria de beneficios o de tratamiento. Consideran también que pensar en la educación desde la perspectiva de los derechos humanos y transmitirla al estudiantado detenido propiciará una vía más eficiente para garantizar derechos a una población históricamente olvidada. Sus acciones y compromisos persiguen que la praxis educativa abra espacios de reflexión, pensamiento crítico y reflexivo del rol de los estudiantes dentro de la sociedad, y se les conciba como ciudadanos activos dentro de la sociedad; se espera que la educación les proporcione el acceso a los derechos fundamentales y su autorreconocimiento como sujetos de derechos. Como lo expresó un docente durante una charla informal:

Mira, yo creo que lo importante de la educación no es solo aprender cosas, sino también socializar, compartir ideas y reflexionar sobre lo que pasa en nuestra realidad. Además, es clave que enseñemos sobre los derechos humanos, para prevenir que se violen tanto dentro como fuera de la cárcel y para construir espacios donde se respeten las libertades individuales. Lamentablemente, en el ámbito de la cárcel no siempre es fácil lograr esto de manera completa y duradera...

La educación como derecho para las personas privadas de libertad ya estaba presente en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad 24.660, pero fue a partir de la Ley de Ejecución de la Pena 26.695/2011 cuando se introduce una novedad sustancial. Se trata del afamado “estímulo educativo”, que reglamenta la reducción de los plazos de la pena a personas detenidas que realizan estudios primarios, secundarios, terciarios y universitarios. A pesar de poseer muchos defensores, creemos que este puede ser visto como una forma de amoldar el nuevo paradigma educativo de derechos a las lógicas penitenciarias de premios y castigos. De hecho, si bien no plantea la obligatoriedad de las prácticas formativas, al proporcionar un aliciente de libertad a quien estudie, tensiona la idea de educación como derecho esbozada en la ley de educación.

LA UNSA EN LAS UNIDADES CARCELARIAS 1 Y 4 DE LA PROVINCIA

Al igual que sucedió con otras trayectorias educativas de universidades en cárceles en distintos puntos del país (Bixio et al., 2016), la experiencia universitaria aquí analizada inicia con la firma de un acuerdo formal de mutua colaboración entre la UNSa y el SPPS. Se trata del convenio marco celebrado entre la entidad educativa

y la Secretaría de Seguridad de la provincia de Salta, instancia gubernamental de la que depende el SPPS, el 2 de noviembre de 2006, según versa en el expediente 43762/2006, con resolución 1257-06. Este documento reglamenta una articulación académica e institucional por medio de la cual ambas partes se comprometen a cooperar para la realización de acciones progresivas en cuanto a capacitaciones laborales y cursos para los internos e internas de institutos penales provinciales y para los agentes del SPPS, dictado de carreras de grado para internos e internas, y promoción de ámbitos para la investigación.

Al convenio se anexó el Protocolo Adicional de Proyecto Piloto, que habilitaba el cursado de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, carrera de la Facultad de Humanidades de la UNSa, en la UC1 y la UC4. A inicios de 2006, mismo año en que se firma el aludido pacto de cooperación, comenzó a dictarse dicha formación de grado en el campus universitario, por lo que las dos experiencias educativas se dan casi a la par.

En el protocolo se fundamentan las formalidades del acuerdo interinstitucional para el desarrollo de la carrera en este contexto, y se sientan las bases para futuros proyectos de formación universitaria orientados a personas detenidas. La facultad se compromete a acoger, en calidad de alumnos libres, a 25 personas de cada uno de los dos establecimientos penales de Villa las Rosas que acrediten “buen concepto y buena conducta” y soliciten matricularse, a proporcionar clases de apoyo y a viabilizar instancias evaluativas acordes con las condiciones y particularidades del alumnado. Por su parte, corresponde al SPPS habilitar para cada unidad los equipamientos, mobiliarios y espacios físicos para las tareas formativas.

Es oportuno referenciar que, a pesar de que la posibilidad de ampliar la oferta educativa en contextos de encierro, ya sea incorporando otras carreras o anexando a otras unidades carcelarias, ha sido foco de discusión planteada por agentes universitarios en numerosas oportunidades, hasta la fecha no se reprodujeron con éxito otras iniciativas de este tipo. Así, la licenciatura mencionada es la única formación de grado que la UNSa pone a disposición de personas en contextos de encierro carcelario.

A principios de 2007 dio inicio el cursado de la carrera en la UC1, y luego se incorporó a las mujeres de la UC4. Desde entonces, la UNSa, mediante una coordinadora, una becaria y colaboradores docentes y estudiantes, brinda a los alumnos y alumnas del penal materiales didácticos de las cátedras y clases de consultas. Además, les concede, previa autorización de los directivos penitenciarios, cuatro mesas de exámenes finales al año.

Al interior de la institución carcelaria, la formación universitaria se encuentra regulada por la Dirección de Bienestar de Internos, y su correspondiente personal. Esta dependencia del SPPS tiene por objetivo la resocialización de los internos e internas mediante prácticas orientadas al desarrollo de cinco ejes: educativo, físico, recreativo-deportivo, cultural y espiritual o de culto, en los que la carrera universitaria es parte constitutiva del tratamiento penitenciario junto con otras actividades.

Un hecho no menor es que la iniciativa del cursado de estudios superiores surgió de los propios internos de la UC1 de manera conjunta con un grupo de docentes vinculados a la universidad que oficiaban de capacitadores en talleres de formación profesional. Según recuerdan los estudiantes detenidos, la idea

nació durante los talleres del proyecto de capacitación en locución y radiodifusión “FM Libre”. En este espacio, los internos y profesionales que lo integraban comenzaron a dialogar sobre la posibilidad de cursar estudios superiores en el penal relacionados con estas prácticas.

La “FM Libre” es una propuesta de capacitación y una emisora de radio. Sus orígenes se remontan a 1992 cuando un grupo de internos de la UC1 esbozaron esta idea que después fue aprobada como actividad resocializadora por la institución penitenciaria al considerarla “de suma importancia para el tratamiento y reinserción de las personas privadas de la libertad”. Comenzó a funcionar en noviembre de 1993, al consumarse la primera transmisión de “la radio del penal de Villa las Rosas”. Desde entonces y hasta la actualidad, se transmite, de forma interna y permanente, desde el Pabellón de Bienestar de la UC1, y puede escucharse en todo el complejo penitenciario. La programación y operación del programa está a cargo de los internos, acompañados por los capacitadores externos, que son estrictamente supervisados por el personal penitenciario. A través de esta formación, se propició el primer contacto colaborativo entre la universidad y la institución penitenciaria, en un principio por medio de los capacitadores voluntarios, y luego mediante la donación de consolas de sonido.

El derrotero de estos proyectos educativos vinculados, la carrera universitaria y el taller de radiodifusión evidencian que la autogestión, movilizada por el activismo y la demanda por los derechos de las personas detenidas por parte de estudiantes y docentes, será una constante en las propuestas pedagógicas locales en cárceles, ante la ausencia de una política institucional concreta a largo plazo, la indefinición de recursos acordes y las trabas de la administración penitenciaria, aun cuando exista un marco normativo nacional favorable.

La Comisión de Educación en Contexto de Privación de Libertad, la cual se conformó en 2016 impulsada por el interés que revestían estas instancias educativas para las autoridades de la Facultad de Humanidades de ese momento, es la encargada de las diversas actividades formativas en las unidades carcelarias. En un primer momento, solo se trataba de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, pero durante la gestión universitaria de 2016 se incorporaron otros espacios formativos a modo de talleres y se amplió la oferta educativa hacia los centros de actividad juvenil, destinados a jóvenes institucionalizados en conflicto con la ley. La comisión se conforma, en su mayoría, de docentes y estudiantes universitarios, aunque en el último tiempo se incorporaron colaboradores externos, como abogados y otros asesores pertenecientes a organizaciones no gubernamentales desde las cuales se militan los derechos de las personas privadas de libertad.

En la UC1, las clases se desenvuelven en un salón cedido por un instituto de formación secundaria, de dimensiones reducidas, apenas ventilado y escasamente iluminado, al que se accede por un pasillo estrecho. Allí unas pocas sillas, un mesón, un armario y un pizarrón componen la totalidad del mobiliario de trabajo. Este espacio que oficia de aula se ubica en el interior del pabellón “Bienestar de internos” de la UC1, lugar de actividades múltiples destinado a personas encarceladas que posean calificaciones favorables en concepto y conducta, y fue bautizado por los estudiantes detenidos como “aula satélite de la UNSa”. Dicho lugar es para ellos la representación

de la UNSa en el penal, y su territorialización y nominación, como parte de un *agenciamiento* de inscripción colectivo (Deleuze y Guätari, 2010), que es central en el proceso de construcción identitaria como “estudiantes universitarios” (Mansilla, 2020).

Los artefactos y mobiliarios del “aula” han sido donados por distintas dependencias del SPPS y por una escuela pública de la zona, razón por la cual la mayoría de ellos se encuentran en un estado muy deteriorado. En una esquina del “aula” se acumulan algunas computadoras de escritorio sobre pupitres escolares, la mayoría de las cuales no funcionan. Estos dispositivos fueron gestionados por docentes y llevados por la universidad, al ser sacados de circulación como bien patrimonial, cuando todavía se encontraban en buenas condiciones para su uso. Sin embargo, la falta de mantenimiento las fue deteriorando. A la par, las apretadas dimensiones de los mobiliarios dificultan el uso por parte de los estudiantes.

El centro de la sala está ocupado por una mesa rectangular acompañada de unas pocas sillas, siempre escasas y un largo banco de madera. Al ser los únicos disponibles, estos muebles suelen compartirse por más de un docente con su grupo de estudiantes durante las clases de consulta. A los lados, un par de armarios casi vacíos guardan, junto al mate y una jarra de plástico que sirve de termo, los escasos materiales bibliográficos de uso común, principalmente fotocopias y algunos diccionarios. Los últimos son los únicos elementos de estudio que la administración penitenciaria permitió ingresar.

Sumado a los objetos desgastados y rotos y a la falta de material de trabajo indispensable, el sofocante espacio de la pequeña aula evoca una sensación de encierro y escasez, y hace extensiva a este lugar la percepción de hacinamiento y precariedad que caracteriza al resto de la institución. De alguna manera, el aula reproduce las condiciones espaciales del penal en su conjunto, y revive la reclusión, la saturación y la precariedad de las cárceles.

Muchas veces, la sala resulta demasiado pequeña para los más de veinte alumnos que cursan la carrera de manera regular junto a sus docentes, y un grupo de trabajo se ve obligado a tomar las clases en el pasillo. Ello implica someterse a las constantes interrupciones de otros internos que transitan por el pabellón de bienestar. También supone someterse a la presencia y vigilancia del personal penitenciario que ronda por esa área. Por ello, la mayoría de las veces la puerta del “aula” permanece cerrada por decisión de los estudiantes para denotar ante el servicio penitenciario que ese espacio no es una extensión de la cárcel y sus prácticas penitenciarias.

Las condiciones del “aula” para las clases de consulta de la carrera en la UC4 han sido mucho más precarias. En un primer momento, a pesar del compromiso que el SPPS había asumido, esta unidad penitenciaria no contaba con un espacio exclusivo para el desarrollo de las clases universitarias. Por esta razón, las consultas se impartían en cualquier lugar desocupado, cualquiera que fuera su uso, que la institución podía ceder por el periodo en el que se nos permitía acceder al penal. Luego, gracias a las gestiones de una estudiante detenida, el proyecto contó con su propia “aula”. Se trataba de una habitación improvisada detrás de una oficina administrativa, separada de esta por un gran armario. Allí nos esperaban las chicas, con el mate y sus máquinas de coser. Durante un tiempo, a causa de la gran deserción de inscritas en la carrera, se logró, desde la coordinación del proyecto, trasladar a la única alumna que continuaba en la carrera a la cárcel de hombres para “facilitar el trabajo” a

adscritos y profesores en los días de consulta y mesas de exámenes. Fue el único momento en el que una de las alumnas pudo estudiar en un aula. Al año siguiente, con los cambios de dirección de la UC4 y la inscripción de nuevas estudiantes, no se pudo sostener esta iniciativa, y las condiciones para las clases se tornaron aún más precarias. Actualmente, docentes y estudiantes llevan a cabo las consultas en la intemperie del patio del penal, donde soportan las inclemencias climáticas, la vigilancia e interrupciones constantes. En los meses de bajas temperaturas, el lugar es tan frío que las estudiantes prefieren quedarse en el pabellón en vez de salir a cursar.

Desde entonces hasta la actualidad, la comisión ha intentado gestionar por todos los medios el uso de un conjunto de aulas ubicadas en el segundo piso de la UC4 donde se ofrecen las clases de primaria y algunos talleres, sin ninguna respuesta concreta. Esto, a pesar de solicitar el acceso en horarios que no interrumpen el normal desarrollo de las demás actividades.

La cantidad de inscritas e inscritos en la carrera de ambas unidades penitenciarias, que fluctúa en cada periodo lectivo, nunca había cubierto el número consignado hasta 2023, cuando se registraron 57 en la UC1. Esta cantidad superaría la capacidad prevista en el convenio marco. Por su parte, en la UC4 solo seis alumnas siguen estudiando.

El estudio universitario posibilitó una instancia de continuidad en la educación formal de los varones privados de libertad de la UC1, que ya contaban con escolarización primaria y secundaria, como parte de la “oferta resocializadora” de la institución. Empero, en el caso de las mujeres, hasta 2016 solo estuvo habilitado el acceso a programas de finalización de los estudios de nivel primario. Aunque funcionaba una escuela secundaria en la unidad vecina, por normas de convivencia internas de los establecimientos penales, que impedían que varones y mujeres estuviesen juntos en una misma aula, esta posibilidad también quedó inhabilitada para ellas. Esta fue una de las tantas ambigüedades que pudimos observar durante nuestro trabajo de campo respecto a los mandatos institucionales que, entre otras cuestiones, regulan el acceso a la educación de los internos. Supimos por los estudiantes que el aislamiento entre unidades carcelarias no era tal, y que muchas veces compartían algunas actividades de esparcimiento.

A principios de 2016, mediante un acuerdo con una institución educativa cercana, se habilitó que internas pudieran cursar, mediante la modalidad de bachillerato para adultos (plan fines), estudios secundarios extramuros. Esto resultó una solución a medias puesto que, al tratarse de una actividad fuera de la unidad carcelaria, estaba solo reservada a internas de buen concepto y conducta y condicionada por la disponibilidad de personal y vehículos de seguridad para el traslado, que siempre escasean.

Igualmente, debido a que, por lo general, las altas valoraciones de concepto y conducta coinciden con instancias de progresión de la pena, las pocas detenidas que lograban comenzar su escolarización terminaban desertando por encontrarse próximas a la libertad. La falta de un espacio formativo que les permitiera a las mujeres detenidas finalizar sus estudios secundarios constituyó hasta hace poco, además de un incumplimiento de las legislaciones en la materia, una brecha significativa para que ellas pudiesen alcanzar sus estudios superiores. Desde hace un par de años, las mujeres pueden acceder al estudio secundario dentro del penal,

pero las condiciones en las que se dictan las clases son similares a las de la universidad: docentes y alumnas se ven obligadas a trabajar en la intemperie, a pesar de haber aulas desocupadas durante sus horarios clase.

SERVICIO PENITENCIARIO PROVINCIAL Y LAS UC1 Y 4: SENTIDOS Y USOS DE LA EDUCACIÓN POR PARTE DE LA ADMINISTRACIÓN PENITENCIARIA

Las cárceles constituyen la institución legitimada por el Estado como el espacio de tratamiento y castigo de las personas en situación de conflicto con las legislaciones convenidas y legitimadas socialmente. En la práctica, los servicios penitenciarios tienen dos funciones: la de seguridad, que busca reprimir la conducta y asegurar el cumplimiento de la pena, y la de asistencia y resocialización, que atiende las necesidades de la población encarcelada y les brinda los medios para su futura reinserción en la sociedad. Para este último fin, la administración penitenciaria considera a la educación y al trabajo como los dos pilares del tratamiento que otorgará a las personas detenidas las cualidades y capacidades para regresar a su vida en libertad. En las UC1 y 4 de la ciudad de Salta, al igual que en las otras dependencias del SPPS, esta función es llevada a cabo por el Departamento de Bienestar de Internos, el cual, a su vez, se encuentra subordinado a la Dirección General de cada unidad.

Por lo expuesto, y para adentrarnos a comprender las tensiones y disputas entre institución educativa y penitenciaria y los agentes intervinientes, así como la forma en que se materializa el paradigma de derechos en las cárceles, resulta significativo entender las rutinas burocráticas o administrativas que configuran a la institución penitenciaria en su conjunto. Entendemos por burocracia un cúmulo de tecnologías y procedimientos que estructuran comportamientos y conocimientos y producen rutinas en las conductas de interacción (Barrera, 2012).

Creemos que existe algo en la burocracia penitenciaria, como forma de hacer instituida e instituyente, que trastoca y tensiona los sentidos de la educación como derecho y entra en conflicto con la institución educativa y sus agentes. Como investigadoras y docentes del proyecto educativo aquí referenciado, nos hemos visto muchas veces enredadas en la administración penitenciaria. La misma se manifiesta, además de los procedimientos de rutina, como la requisita y los excesivos controles de identidad y del material de trabajo, en otros mecanismos que podríamos llamar informales, como las esperas indefinidas y las constantes interrupciones e impedimentos para elaborar las tareas educativas; por ejemplo, horarios estrictos de ingreso y egreso de las clases universitarias, que no tienen en cuenta el tiempo que ha transcurrido en los procedimientos de requisita y que reducen los horarios de clase a escasos minutos; la pérdida de notas presentadas en alguna de las dependencias administrativas que nunca llegan al nivel jerárquico superior y de toma de decisiones; la desaprobación de proyectos hasta que no se adapten a requerimientos cambiantes, entre otros.

También forman parte de estos inconvenientes de gestión las prohibiciones y demoras del estudiantado para acceder a los espacios educativos como parte de la administración de castigos; es decir, aunque la educación sea reconocida por los servicios penitenciarios como uno de los pilares de la terapéutica que implica la cárcel, en la práctica el tratamiento penitenciario está atravesado por las preocupaciones que suponen rutinas burocráticas (Ojeda, 2017).

Son numerosos los estudios desde diversas disciplinas que demuestran que la administración de la pena privativa de libertad representa la violación y privación de los derechos humanos, y, dentro de estos, del derecho a la educación (Scarfó, 2003; 2005; 2013; Acín y Mercado, 2019; Redondo, 2011). También, evidencian que las políticas punitivo-penitenciarias se orientan a la aplicación de torturas y a la invisibilización de la violencia institucional ejercida sobre las personas encarceladas, y en relación con esto, el despliegue de mecanismos disciplinarios de infantilización y la denegación del acceso a la justicia de estas poblaciones (Cesaroni, 2003 y 2009; Litvachky y Martínez, 2005; Martínez, 2007).

Más allá de la violencia generalizada, que es parte intrínseca del quehacer penitenciario y sus políticas, en esta praxis burocrática evidenciamos también la intención de comunicar e internalizar dos aspectos: el espacio carcelario y sus relaciones fuertemente jerarquizado, y el hermetismo político e institucional del servicio penitenciario. Así, quienes asisten a efectuar prácticas educativas en las unidades del SPPS se ven atravesados por estos elementos. Por una parte, en esa marcada jerarquía en la que los procedimientos burocráticos comunican en la interacción, la universidad queda subsumida a la institución carcelaria, mientras que el estudiantado privado de su libertad ocupa el último lugar de ese escalafón. Por otra, los controles constantes y desaprobaciones, que también hablan de jerarquías, refuerzan el hermetismo institucional más allá de los muros. Arquitectura y burocracia marcan una frontera que divide el adentro de los castigados y el afuera del ciudadano libre. Estos muros, materiales e ideológicos, dicen mucho de la categoría de ciudadanos que dentro de ellos se encierran.

Además, existe algo en particular con las prácticas educativas en estos espacios y la consigna de la educación para personas privadas de libertad que queremos problematizar, y que tiene que ver con la forma en que la administración penitenciaria se apropia y resignifica los instrumentos normativos que pretenden garantizar derechos. De acuerdo con Ojeda (2017), “la burocracia penitenciaria va construyendo sentidos en base a la utilización de leyes y reglamentos existentes” (p. 5). Así, “el funcionamiento institucional no sólo depende de ellas en sentido estricto, sino que las mismas son redefinidas y adaptadas a los intereses de los agentes que las ponen en juego” (p. 5). En esa apropiación, las lógicas formales y estructurantes de la institución dan lugar a lógicas informales que dan sentido al trabajo de las personas concretas que son parte del servicio. Estas lógicas configuran y estructuran las funciones que ellos consideran que debería tener la cárcel.

El rol de estas burocracias en la resignificación y aplicación de los postulados legales y los sentidos de la educación resulta central para comprender las tensiones que se producen en las interacciones interinstitucionales. En el servicio penitenciario, las ideas de las legislaciones y los derechos aparecen, pero mutadas. Aunque se reconocen discursivamente los derechos de las personas privadas de libertad, suele reprimirse a los estudiantes y se entorpece su educación para favorecer otras actividades de resocialización, como los “talleres de laborterapia”.

De manera conjunta, la idea de resocialización, entendida como tratamiento moral, expulsa todo contenido de derechos de la práctica educativa, y la convierte en una oferta devaluada que posee un valor siempre inferior en relación con el trabajo y el aprendizaje de oficios. Las burocracias no solo dan sentido a las acciones de los

agentes institucionales concretos, al construir repertorios valorativos en torno a las diversas ofertas de tratamiento, sino también legitiman prácticas y significaciones, a pesar de que contraríen las normativas vigentes.

Por último, observamos que la administración penitenciaria sigue siendo fuertemente disciplinaria con una tendencia a la reforma moral de las personas encarceladas, que no se traduce en prácticas concretas de reeducación o resocialización, sino en un discurso *tratamental* vacío de contenido. Aparece en un escenario que no reúne las condiciones necesarias para desplegar estos dispositivos sobre la población, no solo respecto a lo material y arquitectónico, que ya no puede cumplir las funciones de antaño por el exceso poblacional, sino también por la escasez de cupos en actividades orientadas al tratamiento.

Los testimonios de estudiantes de las UC1 y 4 evidencian que las ofertas educativas y de trabajo existentes, siempre formuladas desde una lógica de tratamiento penitenciario, son escasas y poseen cupos limitados. Esta situación ha sido reconocida por el personal penitenciario de bienestar, en numerosas charlas que hemos podido entablar con ellos, como una dificultad que debe ser atendida, aunque admiten la imposibilidad de resolverla, principalmente por no contar con el presupuesto necesario.

Estas actividades no solo son insuficientes en relación con la población detenida, sino que resultan de difícil acceso, nuevamente, debido a procedimientos penitenciarios como las notas de concepto y conducta con las que se califican y clasifican a los internos e internas. Lo paradójico de esta situación es que, para poder mejorar el concepto y la conducta, y de este modo ser aceptados en los espacios formativos y laborales, quienes están detenidos deben participar en talleres de trabajo y actividades formativas. A pesar de estas dificultades, la institución y el personal suele responsabilizar a los propios detenidos, y los culpa de no querer estudiar ni trabajar o del desinterés en mejorar su rendimiento y conseguir beneficios, cuando en realidad no están dadas ni garantizadas las condiciones de acceso.

RESULTADOS

El proyecto de educación universitaria que analizamos, al igual que iniciativas similares en todo el país, comenzó con un acuerdo formal de colaboración entre la UNSa y el SPPS. Este acuerdo, firmado en 2006, tenía como objetivo facilitar oportunidades educativas para los reclusos y el desarrollo profesional de los agentes del SPPS. Su fecha de inicio no es un dato menor, ya que coincide con una coyuntura de cambio de paradigma en las políticas públicas y en materia de derechos en general, que impulsó la reglamentación de la actual ley de educación.

Empero, la trayectoria del proyecto educativo y los esfuerzos relacionados con este demuestran que la autogestión de los agentes involucrados, impulsada y sostenida por los ideales del activismo y la demanda de derechos de las personas encarceladas, será una característica constante de la propuesta pedagógica estudiada. Esto se debe a la ausencia de una política institucional local concreta a largo plazo, la falta de condiciones materiales que asegure los recursos adecuados y los obstáculos presentados por la administración penitenciaria, incluso en presencia de marcos regulatorios nacionales favorables.

En efecto, como expusimos, la idea de programas de educación superior para la población de reclusos en la cárcel provincial de Salta surgió de los propios detenidos, en colaboración con educadores vinculados a la universidad durante talleres de radio-difusión. Dentro del espacio penitenciario, los directivos y agentes de Bienestar de Internos del SPPS desempeñan un papel crucial en supervisar y regular el programa universitario, y procurar que forme parte de un “programa integral” de rehabilitación para internos e internas. Desde su punto de vista, la educación es una parte constitutiva de la terapéutica de resocialización para la reinserción, entre las que se incluye la “laborterapia”, y las actividades físicas, recreativas, culturales y espirituales.

Dentro del espacio penitenciario, las burocracias tienen un papel crucial para subsumir la práctica educativa a la lógica penitenciaria, y hacer valer su función de seguridad por sobre los derechos de las personas privadas de libertad. A través de una concatenación de microacciones constantes, que se suman en el día a día, como horarios estrictos, documentos perdidos, interrupciones constantes, obstaculizaron el funcionamiento fluido del programa. Estos obstáculos burocráticos crean una brecha entre el enfoque educativo basado en derechos, previsto por las normativas y sostenido por el activismo universitario, y la realidad que enfrentan las personas detenidas que estudian. En la exploración de las dinámicas burocráticas subyacentes dentro del sistema penitenciario resaltan las tensiones entre reglas formales e informales y el impacto de estas dinámicas en el estudiantado encarcelado.

En el contexto de emergencia penitenciaria en Salta, que agrava la precaria situación del desarrollo de prácticas educativas y el acceso a derechos, se destacan varios desafíos enfrentados por el programa, incluyendo espacios físicos inadecuados para la enseñanza, limitaciones en los recursos educativos disponibles, dificultades para acceder a materiales y problemas relacionados con las condiciones de hacinamiento y falta de infraestructura que termina exponiendo a los estudiantes a climas desfavorables durante las clases. Si bien los derechos de los reclusos se reconocían en principio, la implementación real a menudo priorizaba medidas punitivas y de control sobre oportunidades educativas.

También apreciamos entre los desafíos para el pleno acceso a los derechos una disparidad de género en el acceso a la educación en prisión. Mientras que los varones pueden acceder a programas educativos de diferentes niveles de formación, incluyendo los necesarios para cursar estudios universitarios, las mujeres detenidas enfrentan obstáculos en su búsqueda de formación; entre ellos, sobresale el hecho de que el acceso a la educación secundaria estuvo restringido para las mujeres debido a la falta de una institución específica para ellas dentro del penal. Además, no se les permitía cursar en compañía de sus pares masculinos ante las regulaciones institucionales que establecen la separación de género en las instalaciones y la falta de personal para supervisar de manera conjunta a ambos grupos.

CONCLUSIÓN

En este trabajo dimos cuenta de la singularidad de la experiencia educativa universitaria local en Salta. El caso analizado es un proyecto educativo que ha enfrentado múltiples obstáculos y carencias, tanto económicas como de personal, lo que ha dificultado su desarrollo. Esta característica lo comparte con otras iniciativas

de intervención universitaria a nivel nacional (Bixio et al., 2016). A pesar de estos desafíos, ha perdurado durante dieciséis años y continúa en funcionamiento.

Hemos observado que las prácticas educativas en contextos de encierro penitenciario, a pesar de los esfuerzos de los marcos normativos, conforman una experiencia compleja que nunca está exenta de conflictos y contradicciones. En el caso de los agentes de instituciones educativas que llevan a cabo actividades formativas en cárceles para adultos, como el que hemos estudiado, se ven obligados a enfrentar múltiples dificultades en un campo de tensiones constante. Estas dificultades no solo están relacionadas con las características y desafíos únicos de los estudiantes, sino que también están arraigadas en el entorno penitenciario y en la priorización de la seguridad por encima de los derechos (Baratta, 1997). Además, esta situación afecta no solo las relaciones interinstitucionales entre la universidad y el servicio penitenciario, sino también las interacciones entre los estudiantes y docentes privados de libertad.

En este contexto es comprensible por qué el trabajo de docentes y activistas comprometidos con la educación como un derecho humano fundamental, orientado a garantizar este derecho para todas las personas privadas de libertad, parece ser un camino lleno de dificultades. Esto es en particular cierto mientras no se rompan con los conceptos preconcebidos sobre la educación y los derechos que las instituciones, políticas y prácticas estatales han cristalizado.

Además, la actividad educativa que hemos descrito cuenta con recursos limitados, apenas dos cargos docentes y una beca de formación para sostener la enseñanza de una carrera en la cárcel. Los agentes que llevan a cabo las prácticas formativas dentro de la Comisión de Educación en Contexto de Privación de Libertad deben recurrir constantemente a sus redes dentro de la administración universitaria, las cuales cambian con cada gestión, para garantizar la continuidad del proyecto. Esto se debe a la falta de una política institucional a largo plazo respecto a la educación universitaria en prisión o a una justificación basada en la universalidad de la educación pública, similar a la existente para otros sectores de la población.

Consideramos que, en el contexto local, el papel desempeñado por las burocracias penitenciarias en la aplicación de la legislación y en la reinterpretación de la educación dentro de las lógicas de la institución carcelaria es fundamental para comprender las tensiones en las interacciones interinstitucionales. Aunque se reconocen los derechos de las personas privadas de libertad, la práctica educativa suele ser restringida y obstaculizada a favor de actividades de resocialización, como talleres de terapia ocupacional. La noción de resocialización como un enfoque moral elimina el enfoque de derechos en la educación. La administración penitenciaria sigue siendo disciplinaria y moralizante, pero esto no se traduce en prácticas concretas de reeducación o resocialización debido a la falta de condiciones necesarias.

Sin embargo, siguiendo a Parchuc (2015), creemos que la importancia de la relación de las universidades con las cárceles radica en la posibilidad de poner de manifiesto de manera directa las condiciones violentas y degradantes del encierro, ampliar los horizontes de la intervención y reflexión sobre la problemática de la educación en contextos penitenciarios, los derechos humanos y la inclusión social de las personas encarceladas. Ello también plantea nuevos interrogantes y acciones en las políticas desarrolladas por el sistema científico y universitario nacional. Por

lo tanto, es trascendental visibilizar el trabajo constante de los agentes involucrados en la experiencia de educación universitaria, tanto docentes como estudiantes y colaboradores, quienes, a través de pequeños, pero intensos esfuerzos, superan las adversidades y resuenan y multiplican experiencias que ponen la educación como un derecho en la agenda pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín, A. y Mercado, P. (2019). Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco del Programa Universitario en la Cárcel. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, núm. 20. <https://doi.org/10.22529/adie>
- Andersen, M. J. (2014). El desafío neoliberal en el gobierno de la conflictividad social. Régimen de acumulación, estructura de clases y Estado. *Cuadernos de Estudios sobre Sistema Penal Derechos Humanos*, año 3, núm. 3-4, pp. 46-71.
- Baratta, A. (1997). Política criminal: entre la política de seguridad y la política social. En E. Carranza (coord.). *Delito y seguridad de los habitantes*. Siglo XXI Editores.
- Barrera, L. (2012). *La corte suprema en escena. Una etnografía del mundo Judicial*. Siglo Veintiuno Editores.
- Basalo, A. G. (2017). *Para seguridad y no para castigo. Origen y evolución de la arquitectura penitenciaria provincial argentina (1853-1922)*. Editorial Humanitas.
- Bialetti, C. (2012). *Mujeres, encierro carcelario y educación: el caso de los talleres universitarios en una cárcel de máxima seguridad para mujeres*. Repositorio Digital Universitario de la UNC. <http://www.rd.unc.edu.ar/handle/11086/484>
- Bixio, B., Mercado, P. y Timmermann, F. (2016). Experiencias de educación universitarias en cárceles en la República Argentina. Una cartografía. En A. Acín, B. Bixio y P. Mercado. *Sentidos políticos de las universidades en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias* (pp. 23-54). Editorial de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Caride, J. A. (2011). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En F. Añaños (coord.). *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Editorial Gedisa.
- Cerletti, L. (2020). Políticas educativas y prácticas cotidianas en la escuela. Notas sobre algunos cambios y continuidades en los inicios del siglo XXI (capítulo 6). En M. R. Neufeld. *Políticas sociales y educativas entre dos épocas. Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado* (pp. 137-166). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Cesaroni, C. (2009). *El dolor como política de tratamiento. El caso de los jóvenes adultos presos en cárceles federales*. Fabián Di Plácido Editor.
- Cesaroni, C. (2003). Cárcel y escuela, una mirada al control disciplinario. En *Cuadernos de doctrina y jurisprudencia penal*. Criminología 2. Editorial Ad Hoc.
- Daroqui, A. (coord.) (2012). *Sujetos de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo Sapiens Ediciones.
- Daroqui A. (2003). Las seguridades perdidas. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, núm. 2.
- Daroqui, A. et al. (2014). *Castigar y gobernar. Hacia una sociología de la cárcel*. Editores Comisión por la Memoria y Grupos de Estudios sobre Sistema Penal y Derechos Humanos.

- De Giorgi, A. (2006). *El gobierno de la excedencia, postfordismo y control de la multitud*. Traficantes de Sueños.
- Deleuze, G. (1999). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones (1972-1990)*. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guätari, F. (2010) *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Fassin, D. (2016). *La fuerza del orden: una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreccio, V. (2017). *La larga sombra de la prisión. Etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*. Prometeo.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control: crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Gedisa.
- Geertz (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (1977) *Internados: ensayos sobre la situación social de 10s enfermos mentales*. Amorrortu Editores.
- Gutiérrez, M. (2012). Introducción: una cuestión política. En M. Gutiérrez (coord.). *Lápices o rejas, pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Editores del Puerto.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Ediciones Akal.
- Kalinsky, B (2014). El conocimiento antropológico en contextos de fragilidad social: el caso de la ejecución de la pena privativa de la libertad. *Revista de la Facultad de Lenguas*, vol. 1, núm. 1, pp. 231-253.
- Kalinsky, B. (2013). La “libertad condicional”. Criterios específicos de evaluación situacional en el caso de las mujeres. *Avá*, vol. 22, núm. 42, pp. 57-76.
- Kalinsky, B. (2009a). Antropología de la prisión preventiva; el caso del delito femenino. *Horizontes y Convergencias. Lecturas Históricas y Antropológicas sobre el Derecho*, vol. 1, p. 3.
- Kalinsky, B. (2009b). El agente penitenciario: la cárcel como ámbito laboral. *Revista Runa*, vol. 28, p. 43.
- Kalinsky, B. (2003). Una construcción antropológica del tratamiento jurídico-penal de madres imputadas de masacre familiar. *Gazeta de Antropología*, núm. 19, art. 16. http://www.ugr.es/~pwlac/G19_16Beatriz_Kalinsky.html
- Litvachky, P. y Martínez, M. (2005). La tortura y las respuestas judiciales en la provincia de Buenos Aires. En Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). *Colapso del sistema carcelario*. CELS y Siglo XXI Editores.
- Mancini, I. (2015). Castigos colaterales. Discusiones sobre derechos y problemáticas vinculadas a los niños y niñas con un referente preso. Ponencia presentada en XI Reunión de Antropología del Mercosur. Montevideo. GT 60.
- Mansilla Pérez, M. N. (2020). *Etnografía de una experiencia de educación universitaria en la cárcel: construcciones identitarias, relaciones sociales y sentidos de la práctica educativa en contextos penitenciarios*. Tesis de grado para la obtención del título de licenciada de Antropología de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
- Martínez, M. J. (2007). Violencia institucional y sensibilidades judiciales. El largo camino de los hechos a los casos. *Revista Antropolítica*, editorial de la UFF Universidad Federal Fluminense.

- Montesinos, M. P., Pallma, S. y Sinisi, L. (1995). *¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los "Unos y los Otros" (Y de nosotros también)*. Ponencia presentada a la V Reunión del Merco Sur "Cultura y globalización", Tramandaí, Brasil.
- Narciso, L. (2021). Hacerse etnógrafa en la cárcel. Reflexiones sobre el proceso teórico, metodológico y subjetivo de construir un problema de estudio. *Revista RUNA*, vol. 42, núm. 1, pp. 209-226. Dossier "Cuestiones, dilemas y desafíos metodológico en investigaciones sobre seguridad pública, violencias y activismos.
- Nari, M. y A. Fabre (2001). *Voces de mujeres encarceladas*. Ed. Catálogos.
- Ojeda, N. (2017). Las implicancias del castigo. Un estudio etnográfico en una cárcel de mujeres en Argentina. *Revista Sociedad y Economía*, núm. 25, pp. 237-254.
- Parchuc, J. P. (2015). La universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Revista Redes de Extensión*, núm. 1, pp. 18-36.
- Pratt, J. (2006). *Penal populism*. Routledge.
- Quirós, J. (2004, diciembre). Etnografiar mundos vívidos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología. *Publicar*, año XII, núm. XVII, pp. 47-66.
- Redondo, P. R. (2011). Desigualdad y educación en las cárceles de mujeres latinoamericanas: el caso argentino. En F. Añaños (coord.). *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Editorial Gedisa.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Scarfó, F. J. (2005). Cultura, educación y derechos humanos en las cárceles. *Revista Contratiempo*, año V, núm. 7, dossier ¿Existe la libertad? / Informe sobre cárceles argentinas.
- Scarfó, F. J. (2003). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos humanos)*, núm. 36, Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos.
- Scarfó, F. y Aued, V. (2013). El derecho a la educación en las cárceles: abordaje situacional. Aportes para la reflexión sobre la educación como derecho humano en contextos de la cárcel. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 7, núm. 1.
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2021a). *Informe anual República Argentina*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/10/informe_sneep_argentina_2021.pdf
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2021b). *Informe anual Salta*. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/10/sneepsalta2021.pdf>
- Wacquant, L. (2012). Tres pasos hacia una antropología histórica del neoliberalismo real. *Revista Herramienta*, núm. 49.
- World Prison Brief del Institute for Crime & Justice Policy Research de Birkbeck (2019). Online database. University of London. <https://www.prisonstudies.org/>
- Zenobi, D. (2011). El trabajo de campo y sus traspiés. Un etnógrafo entre las víctimas de la "masacre de Cromañón". *Ankulegi*, V(15), 69-80.

Legislaciones y documentación consultada

Convenio Marco y el Protocolo Adicional de Proyecto Piloto entre la Universidad Nacional de Salta y el Servicio Penitenciario de la Provincia, según expediente 4.376/06. <http://bo.unsa.edu.ar/dr/R2006/R-DR-2006-1257.html>

Ley de Educación Nacional 26206/ 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad 24.660/1996. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/texact.htm>

Ley de Ejecución de la Pena 26.695/ 2011. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-89999/186022/norma.htm>

Escritura , placer y comunidad: experiencias pedagógicas universitarias en una cárcel de mujeres argentina

Writing, pleasure, and community: University pedagogical experiences in an Argentinean women's prison

INÉS ICHASO*

CYNTHIA BUSTELO**

MARÍA JOSÉ RUBIN***

El taller “Imaginar lo que sigue’. Reflexiones sobre géneros y sexualidades, escritura y prácticas editoriales”, llevado a cabo por docentes del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, fue una experiencia de regreso y reconstrucción del territorio pedagógico del Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal IV, en Argentina, tras las dificultades presentadas por los años de pandemia. Por esto, resulta de interés observar, sistematizar y conceptualizar los recursos y las estrategias que desplegaron docentes y estudiantes como parte del proceso de reencontrarse en el aula. El propósito de este texto es aportar al campo de estudio dedicado a los dispositivos literarios, íntimos, académicos, políticos y afectivos que configuran los territorios pedagógicos en el encierro. Desde tres enfoques disciplinares, se abordan escenas y textos producidos en este marco, y se analiza la potencia de las prácticas de escritura, editoriales y pedagógicas para contrarrestar las lógicas penitenciarias y concebir maneras de reparar el daño que producen en las personas privadas de la libertad. Las formas de crear comunidad, la apelación al deseo y el placer como prácticas de resistencia aparecen como ejes conductores de la experiencia del taller.

Palabras clave:

experiencia de escritura, práctica editorial, territorio pedagógico, cárcel, Argentina

Recibido: 14 de enero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 16 de junio de 2023 |

Publicado: 11 de julio de 2023

Cómo citar: Ichaso, I., Bustelo, C. y Rubin, M. J. (2023). Escritura, placer y comunidad: experiencias pedagógicas universitarias en una cárcel de mujeres argentina. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1530. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-006)

The workshop "Imagining what's next". Reflections upon genders and sexualities, writing and editorial practices", held by teachers of the Philosophy and Literature Faculty's Prison Outreach Program of the University of Buenos Aires, was an experience of re-entry and reconstruction of the pedagogical territory of the Ezeiza University Center of the IV Federal Penitentiary Complex, in Argentina, after the pandemic years' hardships. It is therefore worthwhile to observe, systematize and conceptualize the resources and strategies that teachers and students alike deployed as part of the process of re-engaging within the classroom. It is our purpose to contribute to the study on the literary, intimate, academic, political, and affective mechanisms that make up the field of pedagogical territories in prison. We approached several scenes and texts produced in this framework from the three disciplines that made up the workshop. We sought to explore the power of writing, editorial and pedagogical practices to counteract prison logics and create ways of repairing the damage inflicted on incarcerated persons. Thus, the community-building processes and the recourse to pleasure and desire as practices of resistance appear as guiding lines of the workshop we analyze in this paper.

Keywords:
*writing experience,
editorial
practice,
pedagogical
territory, prison,
Argentina*

* Magíster en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales. Doctoranda en Literatura en cotutela entre la EHESS y la Universidad de Buenos Aires (UBA). Forma parte de la coordinación del Programa de Extensión en Cárcel de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y coordina la carrera de Letras en el Programa UBA XXII, la Universidad en la Cárcel. Líneas de investigación: educación en contextos de encierro. Correo electrónico: ines.ichaso@gmail.com

** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Coordinadora de la Facultad de Filosofía y Letras en el Programa UBA XXII de Educación Superior en Establecimientos Penitenciarios Federales. Coordinadora pedagógica y docente del Programa de Extensión en Cárcel. Investigadora en el proyecto de investigación UBACYT "Escribir en la cárcel: lenguajes, políticas y comunidad". Secretaria académica y profesora de la especialización en Pedagogías para la Igualdad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Integra la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro. Líneas de investigación: educación en contextos de encierro en su cruce con las experiencias pedagógicas vinculadas a la palabra, la educación popular y la educación sexual integral. Correo electrónico: busteloce@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-8640-8124

*** Doctoranda en Literatura por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente investigadora del Programa de Extensión en Cárcel, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Línea de investigación: práctica editorial desarrollada en el marco de intervenciones pedagógicas en contextos de encierro durante las primeras décadas del siglo XXI. Correo electrónico: rubinmariajose@gmail.com/https://orcid.org/0000-0002-1343-5121



¿A QUÉ VOLVER?

*La casa ya es otra casa,
el árbol ya no es aquel.
Han volteado hasta el recuerdo,
entonces, ¿a qué volver?*

Eduardo Falú y María Mendiente

El texto que presentamos puede pensarse como una continuidad de uno anterior, elaborado en 2020, en pleno contexto de pandemia (Bustelo et al., 2023). Allí nos propusimos reflexionar sobre las resonancias de las aulas universitarias de las cárceles desde un enfoque vinculado a la educación sexual integral y, en ese sentido, nos preguntamos, entre otros aspectos, cómo las atraviesa un horizonte feminista. Para eso, hicimos foco en las actividades que sostenemos desde el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) en el Centro Universitario Ezeiza (CUE) del Complejo Penitenciario Federal IV de Argentina. Además de la carrera de Letras, la oferta formativa de la FFyL incluía hasta, 2020, tres talleres: el Taller Colectivo de Edición (que en dicha unidad produce la revista *Desatadas*), el Taller de Géneros y Derechos Humanos y el Taller de Narrativa, que se desarrolló en contexto de pandemia (2020-2021).

Los tres talleres se fusionaron mediante la elaboración de dos cuadernillos producidos especialmente para ser trabajados a distancia, porque, como sucedió en todos los penales del país, el ingreso de docentes se vio restringido. En ese momento, analizamos la construcción del material pedagógico producido, sus resonancias, las tensiones institucionales, los modos de circulación y de distribución que se tejieron entre las compañeras detenidas, las producciones textuales en ese marco y la reinención del aula universitaria en contexto de encierro, en contexto de pandemia y a distancia.

Ahora volvimos con la convicción y la necesidad de poblar las aulas para revitalizar los espacios que supimos construir. En 2022, logramos llevar a cabo el taller que habíamos planeado para 2020. Un taller que denominamos “Imaginar lo que sigue”. Reflexiones sobre géneros y sexualidades, escritura y prácticas editoriales”, en consonancia con el nombre que llevaban los cuadernillos producidos en la pandemia. Los tres talleres, fusionados a través de materiales pedagógicos que los organizan en la reflexión, conceptualización y elaboración de actividades, articulan una propuesta específica de formación y producción cultural reunida en torno a temas de género y sexualidades. Para este último punto, el taller se propone como espacio de debate y reflexión sobre los derechos humanos y su carácter inalienable en el marco de las intervenciones contemporáneas desde las luchas contra toda forma de exclusión y discriminación por edad, condición social, nacionalidades, etnias, géneros, orientación sexual e identidades de género.

El taller se aloja en el PEC, que depende de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la FFyL-UBA, y se inscribe, en términos amplios, en el Programa UBA XXII de Educación Superior en Cárceles (Charaf et al., 2022; Ichaso y Rubin, 2022; Parchuc, 2015). Nosotras, las autoras, somos docentes y coordinadoras de distintas actividades del PEC. Desde este lugar, sostenemos también prácticas de

investigación que nos permiten reflexionar sobre esta misma experiencia a partir de distintos enfoques que iremos desplegando a medida que avance el texto. Nuestras líneas de investigación están reunidas en el proyecto UBACyT dirigido por el doctor Juan Pablo Parchuc, “Escribir en la cárcel: lenguas, políticas y comunidad” (aprobado para la programación científica 2020), que propone estudiar la escritura en la cárcel con base en la indagación de materiales, relaciones y procesos vinculados con la lectura y la escritura en contextos de encierro; las intervenciones se focalizan con la literatura y otras formas de arte y organización. Se trata de un dominio o campo poco explorado y sin antecedentes consolidados en el país ni la región. El interés por abordarlo surge de líneas de trabajo actuales de la FFyL-UBA en el ámbito académico de la enseñanza de carreras de grado intramuros —en especial, de la carrera de Letras— y de actividades de extensión universitaria, transferencia y vinculación social, así como del diálogo que esas actividades producen con otros programas universitarios y organizaciones sociales en cárceles (Parchuc et al., 2020).

Desde este posicionamiento, proponemos algunas líneas de reflexión que nos permitan volver a pensar el aula universitaria en cárceles. Un aula que se puebla, se revitaliza y se reinventa después de la tragedia de la pandemia. Nos preguntamos, luego de atravesar este contexto tan adverso para el tejido de lazos comunitarios y pedagógicos, ¿a qué volver? ¿Cómo armar comunidad con la escritura en las aulas arrasadas de la pospandemia? ¿Cómo rearmar comunidades pedagógicas tras la desarticulación de los espacios educativos? Estos interrogantes serán los hilos de los cuales tirar para seguir construyendo la trama de la educación en la cárcel. Presentamos un texto a tres voces, que miran un mismo escenario desde perspectivas comunes y también desde especificidades disciplinares que nos permiten aportar a nuestra tarea docente y de investigación.

Cada apartado corresponde a una línea de investigación diferente, conducida por cada una de las autoras de este artículo. El primero parte de las ciencias de la educación. La línea de indagación que despliega supone un estudio cualitativo que pretende, por un lado, potenciar como espacios de investigación los talleres de formación y producción cultural (Ghiso, 1999); por otro, en continuidad con el trabajo doctoral basado en el enfoque narrativo y (auto)biográfico, busca la producción de un relato que dé cuenta de la experiencia vivida (Bruner, 2002; Connelly y Clandinin, 2008; Contreras y Pérez, 2013; Passegi, 2010) y pueda hacer inteligible el mundo de la educación en la cárcel.

El segundo apartado propone, desde los estudios literarios y la antropología de la escritura, un abordaje material de textos escritos en el taller, que incorpora las escenas de escritura, lectura y puesta en circulación de la literatura en torno a la práctica pedagógica analizada. Por último, el tercer apartado corresponde al campo de estudio de las prácticas editoriales. Recupera, mediante la sistematización de las prácticas (Iucci y Prati, 2022; Jara, 2018), ciertos usos y concepciones que se ponen en juego en torno a la edición y la publicación de textos en el marco del taller. Estos aspectos permiten observar cómo entran en tensión las prácticas editoriales profesionales y las prácticas pedagógicas en territorio, y también cómo se complejizan y enriquecen mutuamente. En los tres pueden observarse enfoques disciplinares y herramientas analíticas diversas, y también posicionamientos pedagógico-políticos comunes y una historia de trabajo y militancia compartida. Invitamos a recorrer las siguientes reflexiones como hallazgos que orientan el camino que venimos construyendo en el campo de la educación en contextos de encierro.

ARA VIO LA UVA: RESONANCIAS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE ESCRITURA Y PLACER EN LA CÁRCEL

*Ivo vio la uva y no vio al ave que, desde arriba,
observa a la parra y no ve a la uva.
Lo que Ivo ve es diferente de lo que ve el ave.
Así, Paulo Freire enseñó a Ivo un principio
fundamental de epistemología:
la cabeza piensa donde los pies pisan.*

Frei Betto

En el libro *Renacer en la escritura. Manual para la intervención feminista en espacios donde se viven violencias* (2021), las autoras presentan una escena de cuando invitaron a dos poetas zapotecas a compartir su trabajo al taller de escritura alojado en el Cereso Femenil de Atlacholoaya. Transcribimos este fragmento para abrir luego algunos hilos de reflexión:

La poesía de estas dos poetas diidxazá no es solo un placer estético, sino que se trata de crónicas poéticas que dan cuenta de la diversidad, riqueza y retos del México Profundo. Nos acercan al olor a chintul, a anonas, a nanche maduro, a humo de pescado, a ciruelas, a albahaca y a cordoncillo; a los sonidos de la música istmeña, a los colores de sus atardeceres. Se trata de poesía-fotografía, poesía-música, que con los ritmos del zapoteco nos va transmitiendo las cadencias de la vida juchiteca (p. 40).

Si hiciéramos el ejercicio de alterar algunos datos objetivos de México y su cultura por términos nuestros, es decir argentinos, locales, podríamos estar narrando uno de nuestros talleres, o tantos otros de los que se relatan en los equipos universitarios, organizaciones sociales, o cooperativas que realizan talleres de escritura en la cárcel (Charaf, 2022; Tinta Revuelta, 2012; Bustelo et al., 2022). Aquello deja en evidencia una trama, un posicionamiento, una textura que atraviesa estas experiencias pedagógicas, que es la misma que se refleja en esta anécdota pedagógica y tantas otras que aparecen en el *Manual para la intervención*, de la Colectiva Editorial Hermanas en la Sombra (cfr. <https://hermanasenlasombra.org/>).

Con esto nos referimos a la pretensión de cruzar lenguajes, invitar a personas que se acercan a compartir sus saberes y crear escenarios que apelen a las experiencias vividas y a los sentidos para invitar a la escritura, la reflexión y a un reposicionamiento político y pedagógico.

En este apartado ponemos el foco en el taller que compartimos en el CUE del Complejo Penitenciario Federal IV para intentar una reflexión pedagógica. Pretendemos desplegar el análisis en dos direcciones que se entrecruzan, fortalecen y complementan: miraremos el taller con los lentes de la educación popular y la educación sexual integral (ESI). Esta doble entrada de análisis nos permitirá seguir construyendo la caracterización de los territorios pedagógicos en el encierro (Bustelo, 2017).

El taller coral tiene algunos propósitos específicos: por un lado, la urgencia de revitalizar un espacio devastado por la pandemia, donde las aulas estuvieron vacías de docentes, es decir, volver presencialmente al territorio y poblarlo de palabras poéticas, políticas y pedagógicas. Otro de los fines era fortalecer y reivindicar los procesos de extensión que generan cierta tensión en las instituciones de encierro,

además de que se invisibilizan y descalifican frente a las carreras de grado que se ofrecen en estos contextos. Si bien los talleres otorgan diploma, suelen quedar un poco al margen del sistema de acreditaciones del complejo circuito educativo-penitenciario-jurídico.

De acuerdo con Petz y Faierman (2019), la vinculación de la universidad con las problemáticas sociales son parte de un “cambio paradigmático” que permitirá a la universidad promover nuevos conocimientos y aprender “otros saberes que, generalmente, no son parte de nuestros bagajes académicos, al tiempo que habilitará una mirada colectiva de las condiciones sociohistóricas” (p. 116). Estos talleres, a los que puede asistir toda la población alojada en los penales, tienen una importante recepción; incluso vemos, año con año, cómo las personas que estudian tejen alianzas para ampliar el acceso: se invitan y convocan de manera autogestiva, y se comparten textos escritos en los talleres y divulgan la revista que producimos, como una conquista, un tesoro, un objeto de deseo (Bustelo et al., 2023; Ichaso, 2016; Rubin, 2022).

En nuestros talleres hacemos el esfuerzo de “diversificar las voces” (De Hoyos et al., 2021, p. 40), e invitar a distintas personas (artistas, referentes en ciertas temáticas, investigadores) a compartir su trabajo y sostener el hilo de lo que, para nosotras, es importante que pase en nuestro taller; es decir, recuperar las investigaciones y producciones que han especificado los modos en que las normas, las leyes y los encuadres institucionales producen representaciones y estereotipos que ponen en juego mecanismos de exclusión basados en principios supuestamente “naturales”; por lo tanto, “evidentes” o “autoexplicativos”, como los propuestos por el biologicismo respecto de las razas, los géneros, las identidades de género; aprovechar la potencia estético-crítica del discurso literario para poner en cuestión y producir extrañamientos sobre una serie de temas en general aceptados como naturales; invitar a escribir, a partir de una serie de propuestas derivadas de la lectura de los textos para contribuir a la toma de la palabra por parte de quienes participen en el taller, entendida como ejercicio de la libertad, como acto lúdico y creativo, y como hecho político; desarrollar una práctica de edición, como una actividad creativa orientada a la publicación de contenidos producidos durante el cuatrimestre.

Esto involucra una serie de procesos que le dan su especificidad: desde la creación y el trabajo con los materiales, textos, imágenes, hasta la concepción de una fórmula para dar a conocer esos contenidos en un soporte y para un público específico. Tomar la palabra e inscribirla en el debate público supone concebirse como sujeto político, con derecho a enunciar, exponer y defender una perspectiva respecto de problemáticas en las que, por acción de los medios hegemónicos y las prácticas jurídicas, se es objeto de relatos y veredictos dictados por otros, que colaboran en el silenciamiento de la palabra propia.

A continuación, abordamos algunos ejes de la educación popular y la ESI para seguir componiendo la red conceptual que nos permite pensar una pedagogía en los contextos de encierro. Compartimos tres enunciados que condensan sentido tanto para la educación popular como para la ESI (Báez y González, 2015; Morgade, 2011; Platero, 2019; Rueda, 2018); pensamos ambos enfoques como una forma de entender la pedagogía, el conocimiento, el mundo, y como prácticas políticas esperanzadoras (Betto, 2021; Freire, 2015; Gadotti, 2020; Korol, 2022; Puiggrós, 2021;

Rodríguez, 2015; Torres, 2007). Intentaremos desmenuzarlos y ponerlos a jugar con algunos relatos, escenas y conceptualizaciones desplegadas en la tarea de investigación, docencia y extensión que para nosotras se funde en una sola.

Nadie se salva solo

“Nadie se salva solo”, decía Paulo Freire. Y continuaba, “nadie salva a nadie, todos nos salvamos en comunidad” (Freire, 2015). Ese enunciado, fundante de la educación popular, es también marca de los talleres que llevamos adelante, donde lo que impera es construir un colectivo (pedagógico, narrador, editor) en el que las personas “aprendan a leer la realidad para reescribir su historia” (Torres, 2007, p. 32). Pensamos las propuestas para estos espacios enlazando la escritura a la supervivencia, y la supervivencia a la organización colectiva. No pretendemos salvar, curar, reeducar ni ayudar. Estamos ahí para acompañar recorridos singulares y colectivos, crear condiciones de posibilidad, abrir en conjunto otras ventanas y construir otros horizontes. En palabras de Rodríguez (2021), sostenemos “la pedagogía del encuentro, como nos gustaría llamarla, la que apuesta a creer en la verdad del otro, y pone el eje en la construcción de lazos fraternos” (p. 74).

Esto, en la práctica, significa que entramos como docentes y coordinadoras a una institución poco propicia para la creatividad, la reflexión, la invitación a escribir y, de ese modo, la invitación a decidir (el lenguaje, y todo lo que se desprende de eso) (Bustelo, 2020c). Una institución que invita a “vivir en un mundo de inercia”, como señala S.E. (2022) en un texto publicado en *Desatadas*. Llegamos al centro universitario y buscamos a las estudiantes en las aulas o en el jardín de atrás (que, como veremos, es muchas veces aula), nos saludamos con un abrazo, nos preguntamos cómo estamos, cómo estuvo la semana. De esa sola pregunta, muchas veces surge una conversación que podría llevarnos el encuentro entero. Ellas nos cuentan qué pasó en el pabellón, qué las tiene inquietas, qué las puso contentas, qué llamado las mantuvo en vilo y qué las hizo reír. De la conversación, nacen múltiples estrategias, ya sean legales, burocráticas o, incluso, las que pusieron a jugar para salir de alguna situación incómoda, triste, violenta, propia del contexto que habitan. En esos relatos, en los que aparece, inevitablemente, el padecimiento y el dolor (Cesaroni, 2009; Daroqui et al., 2012; Davis, 2003; Goffman, 2004), brota la posibilidad de irrupción, resistencia y despliegue de procesos colectivos de transformación. “La idea de resistencia encuentra cabida –resonancia– en esa colectividad que construimos a lo largo del semestre” (Fregoso, 2018, p. 14). En ese diálogo, ya están reescribiendo su historia y nosotras, con ellas, la historia del taller.

En este primer enunciado que propusimos para componer el análisis (“nadie se salva solo”), encontramos eco para el trabajo en el marco de la ESI en contextos de encierro. Como señala el cuadernillo elaborado por el Ministerio de Educación (2014), algunos de los sentidos de trabajar la ESI con población joven adulta tienen que ver con que “las experiencias propias y de otros pueden ser transformadas en capacidades y saberes que aporten a resolver y cambiar realidades presentes y futuras”. Asimismo, “existen necesidades personales acerca del tema, comenzando por abordar qué sabemos; qué quisimos saber y nadie

nos contó; qué no sabemos; qué nos pasa, o nos pasó, y no sabemos, o no supimos, por qué; qué hacer cuando algo sucede a nuestro alrededor y compromete la vida y la dignidad propia o de otros” (p. 13).

Desde las primeras conversaciones que se arman con espontaneidad cuando comenzamos a ocupar las sillas del aula hasta las reflexiones y producciones que surgen de las actividades que desplegamos para invitar a la escritura, a movilizar la palabra y el cuerpo, se trasluce la urgencia por decir, visibilizar y compartir colectivamente aquello que se vive. Como si algo de esa conversación, de esas palabras que se escapan catárticas, fugaces, apasionadas, vehementes, fueran aquel “salvataje” colectivo del que hablaba Freire. Dialogar para conocer, conversar para construir, escribir para sobrevivir. Como nos comentó una compañera el día de la entrega de diplomas, “de haber conocido antes el espacio, habría atravesado mi condena de otra manera” (conversación de clase, diciembre de 2022).

Lo personal es político

Este es uno de los célebres lemas feministas que nació a finales de los años sesenta y se popularizó a raíz de un artículo publicado por Carol Hanisch en 1970. Sobre esto nos dice Andrea Franulic, en un libro que lo traduce: “... el texto ‘Lo personal es político’ nos convida otra forma de crear saberes (tal vez la única forma posible), y es a través de las experiencias, las conexiones, las síntesis y las combinaciones realizadas durante la conversación horizontal entre mujeres” (2016). Indagar las experiencias personales implica resituirlas como emergentes de las relaciones de poder. Aquello que se publica inscribe las voces de las estudiantes y los estudiantes como voces íntimas, particulares, singulares y, al mismo tiempo, producto de determinadas condiciones sociohistóricas de producción (Bustelo, 2020a).

En nuestra reflexión, podemos advertir que el taller funciona como dinamizador para “abrir” la experiencia personal y, de ese modo, en su apertura y socialización para colectivizarla y volverla política. El diálogo, además de productor de conocimiento, como lo describe Freire, se torna acción política en el sentido de revelar las relaciones de poder que nos atraviesan. Hanisch (2016) señala que “una de las primeras cosas que descubrimos, en estos grupos, es que los problemas personales son problemas políticos. No hay soluciones personales por el momento. Solo hay acción colectiva para una solución colectiva” (p. 11). Por su parte, Paola, participante del taller, revela:

Hola, me presento, soy Paola, invitada al Café Literario. Yo soy igual a todas mis compañeras, yo tengo un saber y mis compañeras otro, y nos transmitimos otros saberes y está bueno. Porque, a pesar de la situación, hay compañerismo y trabajamos contra esta injusticia para derribar estos muros, ya que tenemos derecho (2022, p. 24).

Paola se presenta primero y luego sintetiza una idea sustancial de la educación popular y la ESI: que todos y todas sabemos algo, que ese saber debe ser compartido y que, partir de la experiencia íntima y personal para luego apropiarse de un saber colectivo, es un camino posible al acceso a derechos. De nuevo, saber es un derecho, y el acceso a conocer nuestros derechos nos da la posibilidad de decidir, sobre todo en un espacio donde tomar las riendas de una misma puede resultar tan difícil como necesario.

La cabeza piensa donde los pies pisan

Este enunciado freiriano popularizado por Frei Betto nos resulta útil para el análisis de nuestra tarea, ya que condensa gran parte de nuestro posicionamiento epistemológico y político. En principio, y enlazado a nuestro hilo argumental, los relatos que se producen en el taller (ya sean informales surgidos de la conversación, orales, inéditos o publicados) dejan ver las relaciones de poder en los procesos sociales, las historias de cada una, las fragilidades, las certezas, las esperanzas. Estas narrativas vitales y corpóreas resitúan las condiciones de producción y permiten de ese modo visibilizar no solo sus historias, sino aquello que sucede en las cárceles. Coincidimos con el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo (CMCTF, 2017) en que, “cuando se violentan los lugares que habitamos, se afectan nuestros cuerpos, cuando se afectan nuestros cuerpos se violentan los lugares que habitamos”. En esa lógica, el taller permite conversar las violencias y territorializar el espacio, es decir, apropiarnos de ese territorio pedagógico donde fluye saber y donde se disputa sentido. Nos da la oportunidad de sentirnos parte, armar trama, sabernos colectivo para construir un saber situado (Haraway, 1988), que solo se configura en el “estar allí”.

Por su parte, Bustelo (2020a) señala:

En estos territorios pedagógicos y afectantes, la palabra circula como estrategia creativa para resistir, combatir y formarse. Luego se publica para visibilizar que el arte no es dominio de una minoría y se escurre huidizo para hacerse presente entre los muros de la cárcel, y ser parte de la afanosa tarea de intentar desmontar estigmas o humanizar aquello que los medios hegemónicos cosifican. Y más tarde, estos territorios promueven espacios para que esas palabras hechas relato sean parte de una comunidad y hagan historia. A contrapelo de los relatos judiciales, estas son narrativas de impronta solidaria, que en clave de derechos, resultan vitales, corpóreas y necesarias dando lugar “no solo a lo que existe, sino también a lo que hubiera podido ser” (p. 76).

Betto (2021) comparte un análisis que contrasta los manuales de alfabetización tradicionales con el método freiriano. Para eso, realiza una descomposición del sustancial enunciado “la cabeza piensa donde los pies pisan”, al caracterizar todo lo que Ivo aprende, deconstruye, desarma, desoculta, devela, cuando ve la uva, desde el enfoque de la educación popular.

La idea del taller que llevamos a cabo, y analizamos a tres voces en este texto, fue invitar a diferentes personas a que compartieran sus lenguajes artísticos y hacer distintos entrecruzamientos que derivaran en experiencias y producciones. Así, se acercaron al taller una comparsa de candombe; una ilustradora con la que elaboramos dibujos y produjimos fanzines; una dramaturga con la que practicamos escenas teatrales; una escritora con la que trabajamos reescritura de textos; y un investigador brasileño con el que ensayamos relatos de experiencia a través de la escritura y las artes plásticas. Este último, Tiago Ribeiro, nos pidió llevar algunos elementos que pudieran despertar experiencias sensibles y así desplegar la escritura.

Nos pidió llevar uvas. Como para cualquier movimiento distinto del habitual, pedimos el permiso necesario para ingresar algo que está por fuera del material del taller, y nos encontramos con que la uva era una fruta prohibida en la cárcel. Sin embargo, con previa autorización y la promesa de que estas fueran consumidas íntegramente en el marco del taller, es decir, que no se las llevaran a los pabellones, nos

permitieron ingresarlas. Para nuestra sorpresa, la uva generó en las estudiantes una batería de emociones inusitadas, conmovió las estructuras del taller, originó movimientos revitalizantes y desplegó procesos de escritura. Aquella fruta prohibida y anhelada se volvió un objeto de deseo y conquista que inspiró, contuvo, corrompió y desbordó los límites del espacio.

Esa escena también nos permitió ensayar un contenido fundamental de la ESI en la población joven adulta: el descubrimiento de lo que nos da placer, su tramitación en el espacio de conversación y todos los procesos que cruzan la gestión de la emoción y el vínculo pedagógico. Aquello que se dice prohibido y peligroso puede resultar una punta de lanza en determinados contextos. Allí “donde la saturación del Estado se expresa eficazmente sobre esas vidas mediante la clausura permanente” (Rodríguez, 2007, p. 13), probar una uva, escribir un poema, participar en un taller, encontrarse con un elemento que despierta el deseo, puede revitalizar el espacio y desplegar otro tiempo poético como práctica de resistencia (Sbdar, 2019).

En ese sentido, “se abona al trabajo formativo de un uso específico y novedoso de la ESI que motoriza herramientas de cuidado colectivo y puede potenciar formas feministas de quererse, afectarse y organizarse, como modo de habitar el encierro y el mundo” (Bustelo, 2020b, p. 7). Nos preguntamos, entonces, ¿qué detona una escena para transformarla en experiencia revitalizadora? ¿Cómo se hace de una situación de aula una escena pedagógica politizadora que pueda desocultar relaciones de poder, ampliar horizontes y generar potencia transformadora? ¿Cómo se convierten el placer y la risa en prácticas pedagógicas de resistencia? ¿Qué lugar tiene la escritura en todo eso?

Puiggrós (2021), en un análisis respecto del concepto de “trascendencia” en la obra de Freire, señala: “Los contenidos son un campo de lucha” (p. 26). Por eso, seguimos apostando a fortalecer en los territorios pedagógicos del encierro lo que surge de la conversación necesaria y política que promueve agenciamiento colectivo y feminista, las demandas por más “escenas ESI” que nos interpelen como agentes pedagógicas (Giroux, 1992) capaces de crear conocimiento que cuestione, entre otros aspectos, lo que se define como diferente o normal.

El ejercicio del placer también es un derecho que se enmarca en el trabajo por “resignificar la propuesta de la ESI” (Rueda, 2018) pensada para la población joven adulta. La concepción del placer como derecho y su restitución en los contextos de encierro punitivo se configura como un campo de lucha, porque puede leerse como un avance para el acceso a tantos derechos vulnerados en detrimento de las personas privadas de su libertad ambulatoria. Este conjunto de enunciados, escenas y experiencias que venimos componiendo forman parte del cruce entre la educación popular y la ESI en espacios de encierro. De acuerdo con Bello (2018) y su definición de transpedagogía, esta propuesta formativa que presentamos pretende una

orientación ética que puede ser encarnada por cualquiera y que implica oponerse a la reproducción de las normas heterosexuales en el aula y empeñarse en la producción creativa de alternativas para historizar y desnaturalizar lo normal y lo normativo. Implica dejar de ver la sexualidad como un problema educativo y considerarla un lugar para estimular la curiosidad, desestabilizar las identidades fijas y fomentar el placer y la libertad (p. 16).

Ivo vio la uva “con los ojos llenos de belleza, ve la uva, la vid y todas las relaciones sociales que hacen que la fruta se dé un festín en la copa de vino” (Betto, 2021, p. 24). Ara vio la uva —como sus compañeras de taller— y esa escena conmovedora la invitó a escribir este poema (aún inédito) titulado “Poesía en tu mirada”. Este texto da cuenta de la capacidad del taller para restituir el derecho al placer y, a su vez, da pie para adentrarnos en el análisis de escenas específicas de escritura, que abordamos en las páginas que siguen:

Recién llegás, traés sabores,	Es “perro de la casa”,
Voces, ojos distintos,	tiene el plato y el agua,
mirada que olvidé.	y quiere correr sin collar,
Traés frescura	le falta la voz
Como el jugo del cherry.	le sobra el color
Recién llegás, mostrás colores,	le alcanza el dolor
Crayones, palabras.	la estrangula.
Traes uvas prohibidas.	Llevale algo que le sirva
El aire del parque quiere sentirse raro,	si lo encontrás
el bosque centinela preocupado,	te regalamos palabras
brillo que encandila	nos sobran
lo desconozco.	perras enjauladas
Poesía serpentea entre nuestras rodillas,	
desprolija, irreverente.	Llevale mate calentito y amargo
Poesía en la boca,	pan casero
desde lo negro y lo sordo.	erres tronantes
Traés conciencia de otras	ches mudas
vigiladas por el tupido.	Llevale un abrazo, solamente.

EXPERIENCIAS DE ESCRITURA

Charaf (2022) analiza cómo funciona el resquemor o la desconfianza frente a la literatura y otras formas de arte en las propuestas de formación en contextos de encierro:

En el ámbito de los contextos punitivos de privación de libertad, entre las autoridades penitenciarias pero también en los medios masivos de comunicación, suelen imperar dos supuestos que se contraponen respecto del sentido de la experiencia artística: por un lado, la idea de que al “no servir para nada” debe ser dejada de lado para priorizar otras actividades; por el otro, la presunción de que el arte “salva” o “cura” a las personas y debe ser utilizada con fines terapéuticos o de “reinserción” (p. 25).

En una sociedad marcada por lógicas efectistas, lo relativo al arte pierde relevancia inmediata, sobre todo en los sistemas de evaluación de las prácticas educativas. En la cárcel, institución que condensa estas lógicas sociales (Faugeron et al., 1996; Foucault, 1975), la resistencia al arte se agudiza. En nuestra práctica docente, esta resistencia se evidencia con mayor claridad en las actividades de extensión universitaria, en la medida en que participan de modo diferencial en el sistema de acreditación propio de las carreras de grado.

El segundo encuentro del taller coral, con el entusiasmo del regreso a la presencialidad, llevamos un poema de Mariano Blatt, *Cuando todavía no había celular*. La reacción a la palabra “poema” fue inmediata: “A mí la poesía no me gusta, yo no voy a escribir poesía, yo no leo literatura”. Con eso, nos pusimos a leer y a comentar a Blatt. Vale decir que todas las estudiantes terminaron escribiendo todo tipo de textos, poesía incluida. Apropriadadas del derecho al placer, el día del cierre no solo escribimos coplas, sino que, al ritmo de dos cajones y de las risas, y al sabor de las uvas, las cantamos, las actuamos y las rapeamos. El proceso de construcción de esa posibilidad tuvo que ver con muchos factores, entre los cuales se destaca, en primer lugar, la generosidad y la disponibilidad de las estudiantes a las propuestas didácticas.

En este apartado analizamos de cerca cómo la escritura promovió el proceso de revitalización del espacio. La propuesta del taller fue trabajar con la escritura en diálogo con distintos lenguajes artísticos (música, historieta, fotografía, pintura y teatro) y, en función de eso, organizamos los encuentros y elegimos a quienes serían invitados. Este carácter multimodal puede vincularse con el concepto amplio y exploratorio de “escritura” que adopta el equipo de investigación al que pertenecemos, y que guía este análisis. “En el sentido que le damos aquí, [la escritura en la cárcel] es un concepto teórico y a la vez operativo, un instrumento de análisis que designa una técnica, una práctica o acción y su producto” (Proyecto UBACyT, 2020, p. 1). Así, podemos releer al taller en forma retrospectiva como uno que entiende la escritura en sentidos amplios y no determinados de antemano: escribe la mano, pero también lo hace la voz, el gusto, el tacto y el movimiento de los cuerpos dentro y fuera del aula.

En las páginas que siguen examinamos los modos en que esta concepción de escritura atravesó las diversas prácticas que, a contrapelo de los discursos desacreditantes y la reticencia inicial, se constituyeron en experiencias vitales y revitalizantes del Centro Universitario de Ezeiza a lo largo de 2022. Para esto, nos centraremos en los textos producidos en sesiones dedicadas a la escritura y a la experimentación con la palabra, esto es, a la dimensión literaria del taller. El análisis de este segmento toma como materiales los textos en diversas etapas de producción (manuscritos, borradores, publicados en la revista) y al aula como unidad de tiempo y de espacio. Y mediante el enfoque de la antropología de la escritura (Fraenkel, 2006), aborda escenas y trayectorias de textos producidos en esta práctica pedagógica.

Limpiar el polvo, desbrozar un claro en el bosque: cuando la escritura abre espacios

Un miércoles del primer cuatrimestre llevamos una selección de fotomontajes de la serie “Sueños” de la fotógrafa alemana nacionalizada argentina Grete Stern: uno que muestra a un hombre con cabeza de reptil que abraza y se abalanza sobre una mujer; otro con una mujer en miniatura, caminando entre anaqueles y dejando flores sobre los libros; y, por último, el de una mujer subida a la cima de una escalera en un gesto de equilibrio imposible. La actividad propuesta en torno a los fotomontajes tenía dos momentos, y cada uno estuvo situado en lugares diferentes del Centro Universitario Ezeiza. El primero fue en el jardín, porque, si bien era invierno, había sol y decidimos estar afuera. El aula fue una ronda, nos sentamos en el pasto y en dos bancos de plaza, y colocamos los fotomontajes dados vuelta en el piso. Uno a uno, los descubrimos y, al hacerlo, la consigna fue decir en voz alta la primera palabra

que se nos viniera a la mente. Al principio fuimos mencionando las palabras una a una, según la posición en la ronda, pero después los turnos se fueron desordenando y las palabras se transformaron en reflexiones sobre las mujeres en esas imágenes. Una de nosotras iba anotando lo que se decía: una lista de palabras para cada fotomontaje. Una vez terminadas las listas, decidimos entrar. El segundo momento de la actividad sucedió en la biblioteca. La propuesta fue seleccionar uno de los fotomontajes con su lista respectiva y escribir un texto, sin más restricción que la de utilizar al menos tres de las palabras de la lista.

Una de las producciones que más repercusiones tuvo fue la de Agustina Anríquez, una estudiante de 21 años. Eligió el fotomontaje de la mujer entre los libros para escribir un relato onírico sobre una chica joven que, atrapada en un trabajo de cuidado de una señora mayor y maltratada por un tal “Sr. Taylor”, sueña que está en una biblioteca:

Se encontraba en un lugar maravilloso, irreal, pero hermoso.
Una librería gigante, llena de estantes enormes con libros que parecían ser elegidos por ella.
—Le falta algo—, pensó.
Cierra los ojos y al abrirlos encuentra una caja con muchas decoraciones, había flores, campanitas, algo que brillaba, luces de colores y un plumero.
Y así empezó, se subió arriba de los estantes con el plumero para sacar el polvo que parecía haber estado desde hace años.
Terminó con el plumero, lo guardó en la caja y sacó las flores.
Las seleccionó y comenzó a colocarlas una por una, con tranquilidad, disfrutando algo que no sabía que era, pero lo hacía.
Luego colocó las luces, y por último las campanitas.
—¡Listo! (Anríquez, 2022a).

El texto se titula “Alicia en el país de las librerías”, en clara referencia al clásico de Lewis, y retoma el tema del sueño como una forma de escape de una vida prosaica y abrumadora. Es más, termina con el clásico despertarse y darse cuenta de que “todo fue tan solo un sueño”. Ahora bien, en un guiño a la sutil ironía del fotomontaje de Stern, Agustina exagera la temática y la ubica en el terreno de la literatura: el “país de las maravillas” se transforma en “el país de las librerías”; el “lugar maravilloso, irreal, pero hermoso” es una biblioteca a la vez antigua y personal —los libros “parecían ser elegidos por ella”—. Al sueño como escape, Agustina le superpone la literatura, y retoma también un sentido muy extendido sobre la lectura en general, al intensificarla en el contexto de encierro: la lectura sería una forma de evadirse de encierros metafóricos (el cuerpo o el rol social como cárceles, por ejemplo) que, en la cárcel, se vuelven literales.

Sin desestimar este sentido otorgado a la lectura, que efectivamente circula, entre otros, en espacios educativos en contextos de encierro (Fabiani, 1995; Frugoni, 2018; Petit, 1999), proponemos detenernos en los gestos de Alicia hacia su “lugar maravilloso”, y leerlo en relación con algunas acciones que la escritura llevó a cabo en el taller. El trabajo de la protagonista es particularizar, limpiar y decorar su país de las librerías, cosa que hace con sumo detalle, “con tranquilidad, disfrutando algo que no sabía lo que era, pero lo hacía”. Esta última frase describe, en parte, el carácter exploratorio del taller y sus ejercicios de escritura. Exploratorio, por un lado, porque fue el primer intento en la presencialidad de fusionar talleres que recorren disciplinas y técnicas diferentes; por el otro, porque las propuestas de

escritura, de carácter abierto, no tuvieron finalidad mucho más precisa que la de dar lugar a que emerja e irrumpa una experiencia del orden de lo indeterminado. Ahora bien, para disfrutar de esa escritura fue necesario “sacar el polvo” de la pandemia que “parecía haber estado ahí hace años”.

Este trabajo de limpieza convoca a otro texto escrito en el taller, que fue seleccionado por el colectivo editor para abrir el tercer número de la revista. Se titula “Por qué desatadas” y en sus páginas la autora, Araceli Di Pascua, enlaza la alegoría de la caverna de Platón con la imagen de los árboles de un bosque:

Esta versión de la *Alegoría de la Caverna*, [...] nos sirve para imaginar que somos las personas encadenadas que misteriosamente nos desatamos, caminamos por la Caverna y vemos la Luz reveladora al final del túnel que transparenta un sistema perverso que nos tiene amarradas, dentro y fuera de la cárcel, al que yo llamaría la *Alegoría de los bosques*, unos bosques que, como a la chica de *La Llamada*, tuve el impulso de dibujar, una y otra vez... bosques, bosques, bosques... (la loquita no paraba de pintar bosques). ¿Por qué bosques?... Porque, como los hombrecitos de la caverna, me sentía atada a ese montón de árboles tupidos que tapaban la Luz, que no dejaban ver más allá, que escondían la salida (Di Pascua, 2022a, p. 1).

Tal como dice el texto, Di Pascua —quien, además de escribir, es ilustradora— acercó al taller una serie de tres pinturas de bosques que tuvo “el impulso de dibujar”. Las primeras dos representan el bosque cerrado, con un primer plano de troncos de pinceladas gruesas que no dejan ver en el fondo más que otros troncos, más finos en perspectiva. Los colores son fríos y oscuros, destacan la cerrazón, la vista obturada y la falta de salida. El tercer bosque, en cambio, tiene otras tonalidades; aparecen los amarillos, el verde claro y el blanco. La primera línea de árboles está más alejada, los troncos son más finos y están más separados los unos de los otros. En el centro de la pintura hay un camino hacia lo que parece una casa a lo lejos. Sobre la casa, las siluetas de pájaros levantando vuelo. Este último bosque fue seleccionado para ilustrar la contratapa de la revista en color.



Bosque 3. Araceli Di Pascua, en *Desatadas 3*, 2022.

Volviendo a “Por qué desatadas”, quisiéramos detenernos en esta función específica del relato platónico: sirve para imaginar una salida. Mencionábamos al principio que el taller se llamó “Imaginar lo que sigue”, título que tampoco escapa al carácter abierto de las propuestas didácticas de escritura. Hacia el final del texto, Araceli nos devuelve el porqué de la revista en términos funcionales, es decir, nos dice algo sobre para qué sirve la revista:

La revista es un mínimo intento de desatarnos, de atrevernos a caminar por la Caverna, de aprender a volar más allá de las copas de los árboles del bosque tupido y buscar esa Luz, o aquella salida.

Desatarnos nos permite ser nosotras.

Desatarnos nos acerca a encontrar la Verdad oculta escondida entre las ramas de los árboles.

Desatarnos nos deja ver la verdadera Libertad.

Desatarnos es decir en voz alta que te respeto y que no te voy a permitir que no me respetes.

La revista reúne a un montón de mujeres que, aun en el interior de la Caverna, estamos abriendo los ojos, convencidas de que queremos vivir *DESATADAS* (Di Pascua, 2022b, p. 2).

En sus clases sobre Foucault, Deleuze (2015) retoma la imagen del bosque para trazar una tradición sobre el origen de la filosofía occidental:

Heidegger nos habla del afuera o de lo abierto. ¿Y cuál es el acto primero de acondicionar un territorio? Es hacer un espacio libre y abierto. En otros términos, conquistar el bosque. Conquistar el bosque, hacer un espacio libre, se llama desbrozar. Hacer un claro, eso fue —supongamos— el acto primero de los griegos. [...] Es decir, constituir un territorio, construir un espacio, visitable por la luz (pp. 75-76).

Sin adentrarnos en debates disciplinares que exceden este artículo, queremos destacar de la clase de Deleuze —porque las palabras de Araceli y de Agustina nos invitan a hacerlo— la importancia del trabajo de “desbrozar”, de construir el espacio. En términos más concretos, la pregunta que nos sugiere es cómo el taller puede ser una herramienta para habilitar las acciones necesarias para el acondicionamiento de un espacio “visitable por la luz”. Sostenemos aquí que las prácticas de escritura creativa del taller que nos convoca se constituyeron, al menos parcialmente, en “formas de hacer” (Anríquez, comunicación personal) que, de maneras diversas, abrieron el tiempo para el acontecimiento del disfrute y la experimentación. Esta apertura es necesaria para afirmar el carácter dinamizador del taller que tiene la potencia de transformar las historias personales en colectivas, al resituirlas como emergentes de las relaciones de poder producto de determinadas condiciones sociohistóricas de producción (Bustelo, 2020a).

Alicia en el colchón o formas de tocar a la puerta

Otro de los textos de Agustina durante el taller fue objeto de una “clínica de obra” propuesta por Inés Garland, escritora argentina invitada a uno de los encuentros del primer cuatrimestre. Lejos del registro onírico de “Alicia en el país de las librerías”, en este caso se trataba de un poema narrativo, resultado de una consigna previa del taller, en el que Agustina describe el día de su detención y el ingreso al penal de Ezeiza:

Eran las 10 am del 6 de septiembre, me encontraba en viaje hacia el lugar que pronto sería mi nueva mala y a la vez, buena experiencia. Llegué; era oscuro, se sentía casi como un túnel recuerdo que hacía frío, mucho. “Agarre su colchón y camine”, me dijeron. Y así comenzó lo que aún es mi peor pesadilla (Anríquez, 2022b, p. 3).

Nuevamente en el jardín del Centro Universitario, esta vez el taller estaba más concurrido que de costumbre, algo que sucedía cada vez que había invitados e invitadas. El poema de Agustina fue escuchado con atención y recibido con comentarios que indican que la experiencia relatada era compartida por todas las estudiantes, de modo que hacerla cuerpo en forma de poema y leerlo en voz alta fue un modo de colectivizar la experiencia singular. En la escritura de Agustina, la “peor pesadilla” aparece como la contracara del “lugar maravilloso, irreal, pero hermoso” del sueño de Alicia, esa biblioteca que limpia y decora con disfrute para que quede “¡list[a]!”. El frío y la oscuridad puntúan el carácter demasiado real de la pesadilla.

Llegado el momento de comentar el poema, Inés Garland se detuvo sobre el verso en discurso directo, “Agarre su colchón y camine”, e instó a las estudiantes a prestar atención al colchón. ¿Cómo es el colchón? ¿Cómo huele? ¿Cuánto pesa? ¿Cómo se siente el cuerpo mientras lo arrastra? ¿Qué me dice el colchón? Los detalles, dijo, son indispensables a la hora de escribir. Y continuó: hay algunos detalles que hacen algo muy vívido y abren la puerta de la escritura:

Es como si yo imaginara que la escritura está en un lugar con una puerta que está cerrada, que solo puede abrirse del lado de adentro. Y vos venís del lado de afuera a tocar la puerta para pedir que la puerta se abra. Pero no tiene el picaporte de tu lado, lo que tiene es que del lado de adentro te la va a abrir la escritura con estos trucos, con las imágenes, con los sonidos, con las repeticiones, las preguntas. Hay maneras de golpear a la puerta que hacen que lo que está adentro, que sería la escritura, abra (Garland, 2022, comunicación personal).

El taller, la escritora invitada, el jardín-aula y el detalle del colchón fueron formas de golpear a la puerta de la memoria, de los archivos personales y colectivos, de la escritura como experiencia. Y la puerta, ciertamente, se abrió.

Unas semanas después del encuentro con Inés Garland, Agustina nos contó que la habían trasladado de improviso a otro pabellón, práctica habitual del gobierno de la cárcel, y en el traslado había perdido parte de sus pertenencias, entre ellas, el manuscrito de “Alicia en el país de las librerías”. Creía haberlo dejado dentro del colchón donde dormía. Pensando en la recolección de textos para la edición de la revista, se puso en campaña para recuperar ese manuscrito. Otra participante del taller estaba alojada en el pabellón en cuestión, y se comprometió a buscar “la hojita” para el miércoles siguiente. Así fue, “Alicia en el país de las librerías” llegó al aula, una hoja de cuaderno A5 plegada seis veces, perfectamente legible. Las profesoras, para preservar el texto, lo sacamos de la cárcel, lo escaneamos y lo devolvimos a la clase siguiente. El colchón, huella de la precariedad y el sufrimiento del ingreso a Ezeiza, se resignifica en esta anécdota, se transforma en un escondite para poner los textos al abrigo de las arbitrariedades del personal penitenciario. La trayectoria del texto de Agustina indica, también, el valor de ese manuscrito, en la medida en que es objeto del “salvataje colectivo” freiriano; como talleristas, nos colocamos “espalda con espalda”

(Bustelo et al., 2023) con las estudiantes y ponemos a disposición nuestra capacidad de agencia, nos “agenciamos” en mecanismos colectivos de supervivencia y solidaridad construidos por las estudiantes.

Agustina sale en libertad poco después de este incidente. Se vuelve a su pueblo, y a los pocos días, llega por correo electrónico una nueva versión del texto de Alicia, con un final diferente:

— ¿Por qué tan alegre, señorita Alicia? —dijo Elia esbozando una sonrisa.
— Soñé con mi país de las maravillas— dice riéndose mientras prepara un vaso con agua y las pastillas.
Y así empezó su sueño a ser realidad.
Elia y Alicia pasaban horas y horas juntas en el sillón pensando obras, cuentos, poesías, poemas...
Elia criticaba sus escritos y Alicia le agradecía ya que era la única que seguía su locura. Pasaron los años y Alicia se encontraba comprando flores para llevarle a Elia, parecidas a las que soñó aquella vez, acompañadas de su primera novela, y se dirigió a su nueva casa. Al llegar se sentó en el pasto, leyó para ella, luego le cambió el agua al florero y colocó las rosas.
Le agradeció una vez más por haberla escuchado, besó su mano y depositó el beso en el nombre grabado en el piso (Anríquez, 2022a).

Esta última versión abandona el despertar al mundo prosaico y aburrido. Alicia, ahora, se despierta como agente de transformación de un futuro propio. Con ayuda de Elia, la mujer que pasa de ser paciente de cuidados a cuidadora de los deseos de Alicia, la protagonista transforma su “locura” en un camino de vida, la escritura “de su primera novela”. Retomando el debate inicial sobre las funciones de la escritura y otras formas de arte en contextos de encierro, podemos leer en el pasaje de la Alicia que sueña para escaparse, a la Alicia que sueña para imaginar un futuro (mejor) y llevarlo a cabo, una clave de las actividades de escritura en el taller. Escribir puede ser una forma de construir posibilidades de futuro. Ahora bien, para escribir es necesario montar la escena, desbrozar el “claro en el bosque” y experimentar con formas de “tocar a la puerta”. En el recorrido por estos textos y las escenas de escritura, creemos haber identificado algunos modos en los que el taller construyó herramientas para realizar estas acciones.

PRÁCTICAS EDITORIALES EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

En los últimos encuentros del primer cuatrimestre de 2022, comenzamos a dar los primeros pasos para la proyección del tercer número de *Desatadas. Lanzate a Volar*, la revista que editamos en el CUE del Complejo Penitenciario Federal IV. En esta instancia, el Taller Colectivo de Edición, uno de los tres talleres que compuso este taller coral, se hizo más presente para formular la propuesta pedagógica que lo caracteriza: desarrollar una práctica editorial colectiva, guiada por los deseos, expectativas y saberes de las estudiantes y acompañada por los conocimientos técnicos y profesionales de las docentes formadas en el trabajo editorial (Gaudio et. al, 2013; Salgado, 2016; Rubin, 2020). En las próximas líneas, analizamos tres escenas en las cuales proponemos observar las particularidades de nuestra práctica editorial, atendiendo las formas que toman y los sentidos que produce el proceso de publicación en relación con el territorio donde tiene lugar.

Las autoras escriben revistas

Durante el primer cuatrimestre, el taller fue muy fructífero en la producción de textos a partir de las actividades en el aula. Sin embargo, la convocatoria a pensar el tercer número de la revista *Desatadas* suscitó nuevas ideas y propuestas por parte de las estudiantes. Sugirieron en esta instancia nuevos textos que querían escribir para publicar, nombres de compañeras de pabellón que no asistían al taller, pero que tenían textos ya escritos para incorporar a la revista, y muchas ideas sobre nuevas secciones que imaginaban para la tercera edición.

Ante la promesa de esta nueva producción, establecimos que dos estudiantes con acceso frecuente al CUE serían las encargadas de reunir los textos y preservarlos para leerlos durante el taller, con un plazo determinado para la recepción de materiales. De esta manera, podríamos administrar los tiempos del proceso de edición, de tal modo que la revista estuviese disponible en un periodo prudente para que todas las estudiantes que participaron en su elaboración pudieran acceder a un ejemplar impreso.

Sin embargo, antes del siguiente encuentro, una de las estudiantes recuperó su libertad. Esto dificultó la llegada de los textos y supuso una demora en el proceso editorial, no solo por la ausencia de una de las estudiantes encargadas, sino también y sobre todo porque, al haber “cupos” en el taller, según un sistema que impone el servicio penitenciario para limitar el número de asistentes, comenzamos a recibir nuevas estudiantes que también manifestaron su deseo de participar en la revista con ideas y textos propios. Determinamos entonces la postergación de los plazos de entrega de materiales para que el receso invernal de julio fuera destinado a continuar con la producción.

A lo largo del segundo cuatrimestre, la dinámica se repitió hasta los últimos encuentros: estudiantes salían en libertad, nuevas estudiantes se incorporaban al taller y establecíamos nuevas fechas de entrega de materiales para que todas pudieran participar en la publicación de textos en la revista. Esta particularidad de 2022 iluminó dos aspectos de nuestra práctica: el primero es algo que cada año ratificamos, que es la construcción de una práctica pensada donde los pies pisan, como señalamos en las primeras líneas de este artículo, formulada al calor del territorio donde se desarrolla, atenta a los deseos del estudiantado y sensible a los sentidos que produce esa práctica en un aula atravesada por lógicas e instituciones en tensión, donde se construyen estrategias y se elaboran lazos que componen un territorio pedagógico en/contra/a pesar del encierro (Bustelo, 2017).

Editar una revista y publicar textos en ella no son acciones disociadas para el colectivo editor que constituimos en el taller. El aspecto editorial, como proponemos pensarlo en el aula, se centra en compartir las decisiones que dan forma a la publicación, decidiendo el lenguaje editorial con el que hablamos a través de la revista. Sin embargo, la invitación a participar en el colectivo editor también involucra la propuesta de pensar y producir los contenidos. Así, escribir para publicar se vuelve parte de la tarea editorial. Ver el nombre propio convertido en firma de autora, escribir para la revista y recibir un ejemplar en el que no solo las decisiones que dan forma a la publicación, sino también las palabras impresas en ella, pertenecen a cada una de las estudiantes es una demanda que podíamos oír en cada encuentro.

Para lograr acercarnos lo más posible a esta expectativa, actualizamos en numerosas ocasiones el calendario que habíamos formulado a fines del primer cuatrimestre, y establecimos nuevas fechas de entrega de materiales, lo que supuso que la revista estuviese impresa mucho después de lo que habíamos imaginado, que los procesos de corrección de los textos y diagramación de las páginas se fuesen superponiendo contra todo sentido de las buenas prácticas profesionales de la industria editorial, pero muy cerca del sentido pedagógico, afectivo y político de nuestra intervención.

Existe una observación muy reiterada en los estudios de la edición: “Los autores no escriben libros, escriben textos que son convertidos en libros por los editores. Editar es convertir textos en libros y libros en bienes de consumo” (Chartier, 2005). El trabajo en el aula nos muestra que estamos lejos de este paradigma. Allí, editar no se identifica estrictamente con la conversión de textos escritos en una publicación, sino con todo el trabajo de formular la publicación, organizarse para lograrlo y convertirse en autoras y editoras como parte de ese proceso.

Una carta bajo la manga

El segundo aspecto que el recambio de estudiantes nos permitió observar con claridad es la manera en que la revista funciona como un hilo conductor entre distintos grupos a medida que estos se van transformando. La composición del taller era muy distinta a finales del segundo cuatrimestre respecto del primero; casi no había estudiantes en común entre ambos grupos. Así, las estudiantes que editaron *Desatadas 3* tomaron a su cargo la publicación de textos de compañeras que ya no estaban en el aula en persona, pero que seguían allí a través de sus ideas, propuestas y de las voces que desplegaron mediante la escritura. La revista había comenzado a editarse ya con esas primeras ideas y aquellos primeros textos de meses atrás, y ese largo y mutable proceso de edición de *Desatadas* fue, con todos sus rasgos de “desprofesionalización” (Venturini, 2015), capaz de pertenecer al territorio en el que tuvo lugar y de producir una publicación que las estudiantes, fuera del calendario académico, pudieron recibir como “su” revista.

Entre las páginas de *Desatadas 3*, un texto nos señala también las líneas de continuidad que la revista permite construir para el taller a lo largo de los años que, en este caso, atraviesan la pandemia. Los primeros números de *Desatadas* fueron editados en 2019. En el primero, publicamos la “Carta abierta a los jueces de la Argentina”, de Candela Gutiérrez, en la que la autora se dirige a todos los jueces que firman prisiones preventivas, y apela a una moral universal:

El mayor acto humanitario que puede hacer una persona es ponerse en el lugar del otro, para que al momento de decidir poner una firma que influirá definitivamente sobre la vida de otro ser humano, pueda tomar esta decisión con conocimiento completo de las consecuencias que esto acarreará para la persona acusada (potencialmente inocente en primera instancia) (Gutiérrez, 2019, p. 3; el subrayado es propio).

Inspirada en este texto, que leyó en los ejemplares de las primeras ediciones de las revistas con los que trabajamos en el taller, Camila escribió su propia carta, que publicó en *Desatadas 3*. La tituló “Carta abierta al juez”, y en este caso la dirigió al magistrado de su propia causa; expuso, en primer lugar, las particularidades de

su situación y citó, hacia la segunda mitad, las palabras con las que Candela describía la incertidumbre y el sufrimiento de la prisión preventiva. La apelación a una moral universal como “acto humanitario” se convirtió en un pedido particular, dirigido a ese juez:

El fin por el cual le cuento todo esto es pedirle que se pueda poner en el lugar del otro, para que al momento de decidir poner una firma que influirá definitivamente sobre la vida de otro ser humano, pueda tomar esta decisión con conocimiento completo de las consecuencias que esto acarreará para la persona acusada (potencialmente inocente en primera instancia) (Camila, 2022, p. 5).

En esta carta, Camila recontextualiza el texto de Candela en relación con su propia situación y elige las palabras de la compañera para nombrar su propia vivencia. No renuncia a llamarla “carta abierta” y a publicarla en la revista; al mismo tiempo, envía la carta a su juez, y abre una instancia nueva en la escena del juicio, al intervenir ese dispositivo de forma singular e interpelar los protocolos judiciales con una apelación para la cual ella misma *hace lugar*. La fórmula “ha lugar” en este caso, a contrapelo de la lengua judicial, *deshabla* ese código, al recontextualizar la fórmula del escrito judicial en una carta (Rubin, 2022; Ichaso, 2022). A la vez, este “hacer lugar” puede leerse como un “dar margen” porque convoca a un derecho postergado (Parchuc, 2015); o un “‘hacer sitio’ en el mundo, lo que significa ‘ofrecer’ los medios con los que se pueda ocuparlo [y brindar] condiciones de posibilidad para moverse, salirse, o escapar” (Gutiérrez, 2020, p. 99) del rígido derrotero del juicio.

Cocinar donde los pies pisan

Hacia el final del cuatrimestre, las revistas editadas en otros centros universitarios también fueron fuente de inspiración para una nueva sección: recetas. Hasta su tercera edición, *Desatadas* no contó con un espacio destinado a la cocina, como sí ocurre en las otras dos revistas que edita el Taller Colectivo de Edición: *La Resistencia*, en el Centro Universitario Devoto, y *Los Monstruos Tienen Miedo*, en el CUE que funciona en el Complejo Penitenciario Federal I. En estos espacios, el debate en torno a qué recetas publicar en las revistas suele ubicarnos en la reflexión respecto de nuestro público lector, “a quién le queremos hablar” (Rubin, 2019). En otras palabras, recuperando los términos en que lo definen los estudios recientes sobre la edición, ponemos el foco en la “comunidad lectora” que nuestra práctica editorial puede crear (Saferstein, 2013).

Desatadas no escapó a esta línea de debate. Durante uno de los últimos encuentros del taller, surgió el deseo de inaugurar una sección dedicada a la gastronomía y dos posibilidades para hacerlo. Por un lado, publicar recetas de comida étnica, que una de las estudiantes sabía preparar, pero que resultaba inviable sin algunos condimentos que solo podían conseguirse trabajando en la cocina del complejo. Por otro, publicar recetas que algunas estudiantes elaboran cotidianamente, “reciclando” la comida que llega en “el carro” hasta los pabellones, como una forma de mejorar la dieta que reciben y poder comer platos más apetitosos. Este último camino fue el que eligieron. Así, en las últimas páginas de *Desatadas 3* se pueden leer recetas que reinventan la comida que reciben para convertirla en platos más sabrosos y aptos para compartir, a diferencia de las porciones individuales que reciben. Con una comunidad lectora clara en mente, las recetas fueron dirigidas como tales a las perso-

nas privadas de la libertad, y se socializaron las estrategias culinarias que permiten construir una vida en común y con más disfrute. Se vincularon, de esta manera, con las “memorias gustativas” de sus pabellones, aquellas que “se instituyen en el hacer cotidiano de las trayectorias individuales y colectivas como parte de la trama social, que se instancian luego como recuerdos que advienen a partir de sabores, aromas, texturas, colores, sonidos, imágenes” (Angeli et al., 2022, p. 8).

En otro sentido, dirigidas a un público más amplio, estas recetas operan como testimonio de las prácticas creativas que, dentro del pabellón, “anudan modos de afiliación a una comunidad social, una manera de reconocerse y de poder comunicarse” (Angeli et al., 2022, p. 14).

Así como el sabor y el perfume de las uvas, tanto tiempo inalcanzables, movilizó la escritura en el taller, apelar a las prácticas culinarias y de comensalidad permitió construir un nosotros que reúne en torno a *Desatadas* tanto a las autoras de las recetas como a las destinatarias. La mayoría de los textos fueron producidos en uno de los últimos encuentros. Algunas estudiantes comentaban oralmente las estrategias que utilizaban para el reciclaje de la comida del carro, intercambiaban alternativas y tomaban nota a muchas manos para poder completar las recetas. En ese proceso, el espacio del taller se mostró como un lugar de construcción de sentidos compartidos y de trama comunitaria, en el que la escritura, como señalamos, se concibe en términos amplios. Trasciende, en este caso, la autoría individual de un texto y se convierte en una práctica que involucra la construcción de una comunidad de escritoras y lectoras que se vinculan mediante la revista desde su proceso de edición, al proponer contenidos específicos, concebidos desde los saberes de las estudiantes y dirigidos a sus compañeras en los pabellones.

PALABRAS FINALES. LA UVA, LA CARTA Y EL COLCHÓN: COMPOSICIÓN PEDAGÓGICA DE UN TALLER CORAL

En este texto sintetizamos y conceptualizamos a tres voces las resonancias de un taller coral. En función de nuestras líneas de investigación, que se tejen hilvanando un solo proyecto político y universitario, pusimos la mirada en el taller que compartimos como docentes para aportar al estudio de los dispositivos literarios, íntimos, académicos, políticos y afectivos que configuran el campo de los territorios pedagógicos en el encierro.

Como argumentamos, *Desatadas 3* como proyecto compartido y revista por venir fue un eje que tejió lazos con compañeras de otros años, con quienes hasta hacía poco formaban parte del grupo y con revistas de otros centros, como parte de una creación colectiva que se extiende más allá de cada centro universitario. Desde esa plataforma poderosa de producción, debate y disputa de sentidos, se habilitó la constitución de una comunidad allí donde el encierro penal busca reducir posibilidades de este tipo. El taller permitió también, apoyado en esos lazos narrativos y afectivos, abrir el juego y redefinir el vínculo desigual, profundamente jerárquico y tantas veces injusto, con el sistema judicial.

Lejos de posiciones redentoras o románticas que no puedan reflejar las tensiones propias de la pedagogía en un espacio plagado de contradicciones, o de un “tallerismo agobiante y desconcertante” (Hudson, 2018), este texto es una

invitación a destacar lo que para nosotras son las pistas o riquezas de un espacio educativo en cárceles en torno a distintas, pero complementarias, dimensiones que nos atraviesan como docentes, coordinadoras e investigadoras de un mismo proyecto académico y político.

Las voces que se encuentran en este texto dan cuenta de los saberes y estrategias que ponemos en juego para potenciar una experiencia pedagógica. A su vez, permiten seguir componiendo este campo de la educación en la cárcel para la que ya hay algunas certezas, pero todavía se necesitan palabras, escenas, conceptos que la definan y revitalicen, porque no se sabe qué puertas puede tocar una uva, una carta o un colchón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angeli, M. J., Huergo, J., Ibáñez, I. D. y Simoni, M. L. (2022). Memorias gustativas, familiares y colectivas: aportes para repensar la comensalidad de niños y niñas en comedores. *Redes de Extensión*, vol. 2, núm. 9, pp. 4-16. <https://doi.org/10.34096/redes.n9.12157>
- Báez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de educación sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revistas del IICE*, núm. 38, pp. 7-24.
- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Revista Debate Feminista*, vol. 55, pp.104-128.
- Betto, F. (2021). Carta a mi amigo Paulo Freire. En Nicolás Arata (coord.). *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. CLACSO.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustelo, C. (2020a). Experiencias de formación y producción cultural en cárceles de Argentina: una reflexión sobre el Programa de Extensión en Cárceles. *Educação Unisinos*, vol. 25. <https://doi.org/10.4013/edu.2021.251.09>
- Bustelo, C. (2020b). Escenas de la ESI con mujeres y personas trans presas: cuidarnos, organizarnos, sobrevivir. *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 3, pp. 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240311>
- Bustelo, C. (2020c). Decidir el lenguaje. Estrategias de subjetivación y supervivencia colectiva a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario*, vol. 2, núm. 15. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i15.553>
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica*. Repositorio de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>
- Bustelo, C., Ichaso, I. y Rubin, M. J. (2023). Las aulas de todas nosotras: miradas sobre el reconocimiento y el cuidado en experiencias de escritura y edición en la cárcel. En J. Báez (comp.). *Lengua y literatura en foco. ESI en la formación docente*. HomoSapiens.
- Bustelo, C., Manchado, M. y Umpierrez, A. (comps.) (2022). *Romper los techos: intervenciones, interrogantes y definiciones de las universidades en cárceles argentinas, 2020-2021*. UNR Editora y Editorial UNICEN. http://redunece.ar/wp-content/uploads/2022/11/ebook-Romper-los-techos-Red_UNECE.pdf

- CMCTF (2017). Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo/Red Latinoamericana de Defensoras de Derechos Sociales y Ambientales/Instituto de Estudios Ecologistas del Tercer Mundo-CLACSO. <https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- Cesaroni, C. (2009). *El dolor como política de tratamiento. El caso de los jóvenes adultos presos en cárceles federales*. Fabián Di Plácido.
- Charaf, S. (2022). *Escribir en contextos de encierro: literatura e identidades en textos producidos por jóvenes privados de su libertad en Argentina a comienzos del siglo XXI*. Tesis de maestría en Estudios Literarios. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Charaf, S., García, Y., Molina, L. y Navarro, L. (2022). Letras en el programa UBA XXII. *Exlibris*, núm. 11, pp. 69-142.
- Chartier, R. (2005). *El mundo como representación*. Gedisa.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *La experiencia y la investigación educativa. Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Davis, A. (2003). *Are prisons obsolete?* Seven Stories Press.
- Daroqui, A. et al. (2012). *Sujetos de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo Sapiens.
- De Hoyos, E., Ruiz, M. y Hernández, A. (2021). *Renacer en la escritura. Manual para la intervención feminista en espacios donde viven violencias*. Ediciones Omecihuatl y Astrolabio Editorial.
- Deleuze, G. (2015). *La subjetivación: curso sobre Foucault*, tomo III. Cactus.
- Fabiani, J. L. (1995). *Lire en prison*. BPI Pompidou.
- Faugeron, C., Chauvenet, A. y Combessie, P. (1996). *Approches de la prison*. Presses de l'université de Montréal, Presses de l'université d'Ottawa, De Boeck université.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Gallimard.
- Fraenkel, B. (2006). Actes écrits, actes oraux: la performativité à l'épreuve de l'écriture. *Études de communication* [en línea], 29. <https://doi.org/10.4000/edc.369>
- Franulic, A. (2016). Prólogo. *Lo personal es político*. Ediciones Feministas Lúcidas. http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico_final.pdf
- Fregoso Centeno, A. (2018). La violencia que habito. Prisión, mujeres y autobiografía. *Estudios Jaliscienses*, vol. 112. <http://www.estudiosjaliscienses.com/wp-content/uploads/2019/05/112-La-violencia-que-habito.-Prisi%C3%B3n-mujeres-y-autobiograf%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (2015 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Frugoni, S. (2018). Bibliotecas Itinerantes, lecturas y mediadores en contextos de encierro. *Catalejos*, vol. 4, núm. 7. pp. 114-126.
- Gadotti, M. (2020). La conectividad radical de Paulo Freire. Algunas notas de esperanza para los tiempos oscuros. *Voces de la Educación*, pp. 15-30.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/245>

- Gaudio, A. et al. (2013). *Lógicas editoriales en el encierro: el Taller Colectivo de Edición*. Ponencia presentada en el Seminario Taller sobre Educación Universitaria en Cárcels. "De las buenas intenciones a las buenas prácticas". Facultad de Derecho, UBA.
- Ghiso, A. (1999). El taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 9, pp. 141-153.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Goffman, E. (2004). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gutiérrez, N. (2020). "Hacer sitio": entre el estar presa y el estar siendo estudiante. *Un estudio de los anclajes de la identidad universitaria en reclusión*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina.
- Hanisch, C. (2016). Lo personal es político. En A. Franulic e I. Jeka (eds.). *Ediciones Feministas Lúcidas*. http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico_final.pdf
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges. The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3.
- Hudson, J. P. (2017). Experiencias sin partitura. En Castillo, Chiponi y M. Manchado (comps.). *A pesar del encierro: prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. El Feriante. Documental transmedia.
- Ichaso, I. (2022). Cruces de lenguas: la escritura en la cárcel frente a la lengua jurídica. *El Taco en la Brea*, vol. 1, núm. 15. <https://doi.org/10.14409/tb.2022.15.e0066>
- Ichaso, I. (2016). *Usages de l'éducation en prison, entre adaptation et résistance : écritures et lectures au Centre Universitaire Devoto*. Tesis de maestría. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Ichaso, I. y Rubin, M. J. (2022). El Programa de Extensión en Cárcels durante la pandemia: desafíos, aprendizajes y transformaciones. En C. Bustelo, M. Manchado y A. Umpierrez A. (comps.). (2022). *Romper los techos: intervenciones, interrogantes y definiciones de las universidades en cárceles argentinas, 2020-2021*. UNR Editora y Editorial UNICEN. http://redunece.ar/wp-content/uploads/2022/11/ebook-Romper-los-techos-Red_UNECE.pdf
- Iucci, C. y Prati, L. (2022). *Guía para la escritura de artículos académicos de extensión universitaria. Estructura, problemas frecuentes y recomendaciones*. Secretaría de Extensión Social y Cultural, Universidad Nacional del Litoral.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Korol, C. (2022). Prólogo: palabras encendidas. Garelli, Mengascini, Dumrauf y Cordero (coords.). *Encender otras llamas. Educación popular y salud desde bachilleratos populares*. Muchos Mundos Ediciones.
- Morgade, G. et al. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexualizada justa*. La Crujía.
- Ministerio de Educación (2014). *Educación sexual integral para la modalidad de jóvenes y adultos: aportes para el trabajo con la revista ESI para charlar en familia*. Serie Cuadernos ESI.

- Parchuc, J. P. et al. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Parchuc, J. P. (2015) La universidad en la cárcel. *Redes de Extensión*, núm. 1, pp. 18-36. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Passeggi, M. (2010). *Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. Memoria docente, investigación y formación*. FFyL-UBA y CLACSO.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petz, I. y Faierman, F. (2019). Extensionando el curriculum en Filo: UBA. Del Programa de prácticas socioeducativas territorializadas. En Elsegood y Petz (comps.). *Universidad en movimiento. Curricularizar la extensión*. UNDAV Ediciones.
- Platero Mendez, L. (2019). Ideas clave de las pedagogías transformadoras. *Pedagogías Queer*. CELEI.
- Proyecto UBACyT (2020). “Escribir en la cárcel: lenguas, políticas y comunidad”, dirigido por el doctor Juan Pablo Parchuc.
- Puiggrós, A. (2021). Paulo Freire, la esperanza de un latinoamericano. En Nicolás Arata (coord.). *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. CLACSO.
- Rodríguez, A. (2007). El arte como política de libertad. *Revista YoSoy*, núm. 1. https://issuu.com/yonofuiorganizacionsocial/docs/ynfrevistayosoy_gp_xpag
- Rodríguez, L. (2021). Acerca de la vigencia de un autor. En Nicolás Arata (coord.). *100 voces (y una carta) para Paulo Freire*. CLACSO.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Colihue.
- Rubin, M. J. (2022). “Un rey es un juez también...”, la justicia desde la perspectiva de las personas encarceladas. Representaciones del sistema penal en textos publicados por el Taller Colectivo de Edición. *Poligramas*, núm. 54. <https://doi.org/10.25100/poligramas.v0i54.12221>
- Rubin, M. J. (2020). Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición. En J. P. Parchuc et al. *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Rubin, M. J. (2019). Quiénes somos y a quién le queremos hablar: el trabajo del Taller Colectivo de Edición. *Alquimia Educativa*, vol. I, núm. 6, pp. 54-67. <http://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%206%20I/Rubin.pdf>
- Rueda, A. (2018). La educación sexual integral: indagaciones desde las agendas travestis trans. *Revista Mora*, núm. 25. <http://genero.institutos.filo.uba.ar/publicacion/debate-la-educaci%C3%B3n-sexual-integral-%C2%BFes-feminista>
- Saferstein, E. (2013). Entre los estudios sobre el libro y la edición: el “giro material” en la historia intelectual y la sociología. *Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, núm. 29, pp. 139-166. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/ICS/article/view/678>
- Salgado, A. L. (2016). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. *Espacios de crítica y producción*, núm. 52, pp. 91-102. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2289>

- Sbdar, J. (2019). *La blessure du temps. Configurations de la mémoire dans la poésie contemporaine écrite par des femmes privées de leur liberté en Argentine*. Mémoire de Master. Université Paris 8.
- Torres Carrillo, A. (2007). *Educación popular, trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Venturini, S. (2015). Micropolíticas de la edición y de la traducción: el caso de Colección Chapita. *Cuadernos LIRICO*, núm. 13.

Materiales

- Anríquez, A. (2022a). Alicia en el país de las librerías, cuento inédito.
- Anríquez, A. (2022b). 6 de septiembre. *Desatadas*, núm. 3, p. 3.
- Cami (2022). Carta abierta al juez. *Desatadas*, núm. 3, pp. 4-5.
- Di Pascua, A. (2022a). Por qué desatadas. *Desatadas*, núm. 3.
- Di Pascua, A. (2022b). Poesía en tu mirada, poema inédito.
- Gutiérrez, C. (2019). Carta abierta a los jueces de la Argentina. *Desatadas*, núm. 1, pp. 2-3.
- Paola (2022). *Desatadas*, núm. 3, p. 24.
- S. E. (2022). Vivir en un mundo de inercia. *Desatadas*, núm. 3, p. 10.
- Tinta Revuelta (2012). *Revista YoSoy*. <https://tintarevuelta.yonofui.org.ar/yosoy/>

Prácticas educativas, gubernamentalidad y legitimación del orden carcelario en las prisiones contemporáneas

Educational practices, governmentality, and legitimacy of prison order in contemporary prison

MAURICIO CARLOS MANCHADO*

Este trabajo indaga los sentidos construidos por autoridades carcelarias sobre las prácticas socioeducativas implementadas por instituciones, organizaciones y actores heterogéneos en contextos de encierro punitivo, y su relación con la construcción del orden carcelario. Espacios institucionalizados y formalizados, como la enseñanza primaria y secundaria, experiencias organizadas por actores universitarios y prácticas educativas “no formales” son parte del entramado educativo-carcelario contemporáneo. La hipótesis central es que las definiciones que directores de las prisiones realizan, introduciendo diferenciaciones, jerarquizaciones y valoraciones, logran inscribir las prácticas educativas como dispositivos sustanciales para la construcción y legitimación del orden carcelario. Este proceso de legitimación adquiere un carácter relativo dado por tres dimensiones interrelacionadas: grados de institucionalización, estatalidad y criticidad, que las autoridades reconocen en los actores educativos involucrados. Con base en un paradigma interpretativo, el trabajo concentra sus referencias empíricas en observaciones y entrevistas en profundidad con directores de tres cárceles, dos de varones (una de mediana y otra de máxima seguridad) y una de mujeres, y se inscribe en los resultados parciales de un proyecto de investigación realizado durante 2018-2022 en cinco cárceles del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina).

Palabras clave:

sistema penal, prisiones, educación, gubernamentalidad, orden carcelario

Recibido: 29 de diciembre de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 10 de agosto de 2023 |

Publicado: 7 de septiembre de 2023

Cómo citar: Manchado, M. C. (2023). Prácticas educativas, gubernamentalidad y legitimación del orden carcelario en las prisiones contemporáneas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1517. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-009)

This work proposes to research the meanings constructed by prison authorities about the socio-educational practices implemented by institutions, organizations, and heterogeneous actors in contexts of punitive confinement, and their relationship with the construction of the prison order. Institutionalized and formalized spaces such as primary and secondary education, experiences organized by university actors, and “non-formal” educational practices, compose the contemporary educational-prison framework. The central hypothesis is that the definitions of prison managers, introducing differentiations, hierarchies and evaluations, manage to enroll educational practices as substantial devices for the construction and legitimization of the prison order. Legitimation process that gain a weak character, given by three interrelated dimensions: degrees of institutionalization, statehood and criticality that the authorities recognize in the educational actors involved. Starting from an interpretative paradigm, this paper will focus its empirical references on observations and in-depth interviews with directors of three prisons, two for men (one medium security and the other maximum security) and one for women, but it falls within the partial results of a research project carried out during the period 2018-2022, in five prisons in the south of the province of Santa Fe (Argentina).

Keywords:

penal system, prisons, education, governmentality, carceral order

* Doctor en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario y posdoctor en Comunicación, Medios y Cultura por la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina y subdirector de la Dirección Socio-Educativa en Contextos de Encierro del Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario. Líneas de investigación: estudios sobre la prisión, en particular los procesos subjetivos configurados en los dispositivos comunicacionales, religiosos y educativos de la trama carcelaria. Correo electrónico: dr.mauriciomanchado@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-7501-1650>



INTRODUCCIÓN

La cárcel moderna ha situado a la educación desde sus inicios como elemento central para corregir o enderezar conductas. Sin embargo, esas pretensiones se toparon, rápidamente, con distintas formas de concebir y gestionar el encierro. En la realidad carcelaria argentina se mixturán dos modelos: el correccional y el incapacitante (Sozzo, 2009), y allí la trama de relaciones entre prisión y educación no dejan de reinventarse. Por tal motivo, hacer una lectura situada de las prácticas educativas como táctica de gubernamentalidad, de conducción de las conductas de los otros (Foucault, 2014), a través del cristal de sus agentes penitenciarios, es una forma de comprender su polisemia en el entramado penal contemporáneo. Todo, en el marco de una agencia penal estatal que, a pesar de sus aperturas, porosidades y negociaciones, sigue disponiendo –y ejerciendo– de la discrecionalidad (Liebling et al., 1999) como elemento constitutivo de su arte de gobernar.

En ese sentido, este trabajo se propone indagar sobre los sentidos construidos por las autoridades carcelarias en torno a las prácticas socioeducativas implementadas por instituciones y organizaciones que conforman el dispositivo educativo en prisión. Desde espacios institucionalizados y formalizados como la enseñanza primaria y secundaria hasta múltiples experiencias organizadas por actores universitarios, pasando por prácticas educativas calificadas como no-formales –históricamente nombradas en calidad de “talleres”–, el dispositivo educativo se despliega en la prisión cual si fuera un palimpsesto (Chiponi y Manchado, 2018), y lo hace bajo la permanente tensión de aportar a los designios formales de una institución que todavía pretende corregir y, al mismo tiempo, neutralizar, o entre la exigencia legal de generar las garantías de acceso a los espacios educativos y, a la vez, reducir los márgenes de conflictividad.

La relación entre prisión, educación y construcción del orden carcelario ha sido escasamente abordada desde las ciencias sociales. Las principales producciones en esta área han sido las de Galán y Gil (2016), y Valderrama (2016), que problematizaron el rol de la educación social penitenciaria en los módulos de respeto en España –espacios diferenciados del resto de los pabellones con normas de convivencia específicas–; las de Grossi (2020a, 2020b), que indagan la incidencia de las prácticas educativas en el desarrollo de modelos “alternativos” de prisión, como la Asociación de Protección y Asistencia al Condenado en Brasil, y las de Pérez (2021), que analizó experiencias educativas impulsadas por las personas privadas de su libertad como disputas a las estrategias de regulación del servicio penitenciario sobre los espacios formativos. Sumado a eso, y dado el crecimiento exponencial en la última década de proyectos y programas universitarios en Argentina, una serie de autores analizaron cómo esa expansión modificó las formas de transitar, pensar y gobernar la prisión (Basile et al., 2012; Ceballos, 2022). Asimismo, otras investigaciones, más enfocadas en pensar las modalidades y dimensiones del acceso a los derechos educativos por parte de los prisioneros, incorporaron, indefectible y tangencialmente, la problemática de la construcción del orden carcelario, pero no como parte del núcleo central de sus problematizaciones (Gutiérrez, 2012; Scarfó y Zapata, 2013; Ghiberto y Sozzo, 2014; Parchuc, 2015; Di Prospero, 2019; Routier, 2020; Tejerina, 2021).

En ese andamiaje de dilemas y tensiones, las definiciones que directores de las prisiones construyen sobre las prácticas educativas en contextos de encierro, estableciendo diferenciaciones, jerarquizaciones y valoraciones, son parte de la trama

punitiva y pedagógica de la prisión. Para ello, tomaremos como corpus general de análisis un trabajo de campo realizado durante más de cinco años en cinco unidades penitenciarias (UP) del sur de la provincia de Santa Fe y, en particular, del concretado en tres de esas prisiones (UP Sub-2, 6 y 11), con perfiles institucionales y poblacionales disímiles (una prisión de mujeres y dos de hombres), que nos exigen preguntarnos sobre las singularidades de cómo el dispositivo educativo contribuye, o no, al fortalecimiento de la prisión legal –aquella que debe garantizar derechos y asegurar la progresividad de quienes secuestra temporalmente– o a la de una prisión quieta que, con base en la proliferación de actividades educativas, proyecta su cotidianidad “sin novedades”, es decir, sin conflictividades.

Partiendo de la hipótesis de que tales dimensiones se mixturán en las prisiones contemporáneas del sistema penitenciario de la provincia de Santa Fe, caso en estudio, intentaremos reconocer tal carácter a través de los sentidos que los directores de tres cárceles del sur provincial construyen sobre las prácticas educativas –sus grados de formalización, organización–, los actores que las desarrollan –relaciones con el servicio penitenciario, inscripciones institucionales– y las respectivas integraciones a las dinámicas cotidianas de la prisión. Estos análisis se enmarcan en el proyecto de investigación y desarrollo “Prácticas socioeducativas en el encierro: entre la corrección, la incapacitación, y la posibilidad. Disputas, tensiones y efectos en las configuraciones subjetivas de personas privadas de su libertad en cárceles del sur de la provincia de Santa Fe” (2018-2022), de la Facultad de Ciencia Política y RRII de la Universidad Nacional de Rosario.

METODOLOGÍA

Con base en un paradigma interpretativo para indagar las concepciones, acciones e intenciones de los sujetos que conforman el entramado institucional de la prisión, en relación con las prácticas educativas, este trabajo es el resultante de dos instancias metodológicas bien delimitadas. Una primera de orden cuantitativo, realizada durante 2017 y 2021, cuando nos propusimos relevar –a partir de una encuesta en las cinco cárceles del sur provincial– la situación socioeducativa de las personas privadas de su libertad (Manchado et. al., 2019; Alberdi et. al., 2020; Manchado y Routier, 2023), y una segunda de orden cualitativo, en la que incorporamos la perspectiva de los participantes con entrevistas en profundidad a directores de prisiones, profesionales y personas privadas de su libertad que habitan una cárcel de mujeres (UP Sub 2), y dos de varones, una de máxima (UP 11) y otra de mediana seguridad (UP 6).

La UP Sub 2 fue inaugurada en julio de 2018 en el Complejo Penitenciario 5, ubicado en la periferia oeste de la ciudad de Rosario, luego de haber funcionado durante cuarenta años en una vieja casona del macrocentro, donde las deficiencias materiales ya se habían tornado insostenibles. En la actualidad, la cárcel cuenta con cuatro pabellones de alojamiento en la que habitan 237 mujeres y disidencias sexuales. Esta UP cuenta con escuela primaria y secundaria, oferta educativa universitaria y una decena de espacios culturales coordinados por organizaciones sociales. Por otra parte, la UP 11 es la anteúltima cárcel de varones construida en territorio santafesino. Inaugurada en 2006, su perfil institucional es de una cárcel de máxima seguridad situada en la localidad rural de Piñero, a 25 kilómetros de la ciudad de Rosario, y con una población encarcelada actual de 2,153 presos. Su

diseño arquitectónico consiste en una diagramación de seis minipenales (definidos como módulos que van de la letra A a la F), con cuatro pabellones de 40 celdas cada uno, algunas construidas para alojamiento unicelular, es decir, un detenido por celda, que luego se (re)convirtieron en espacio para dos presos, y otras ya planificadas para que los espacios de confinamiento sean ocupados por tres personas. Cuenta con escuela primaria y secundaria, propuestas educativas universitarias, y escasas propuestas de organizaciones sociales.

Finalmente, la UP 6 Rosario fue inaugurada en octubre de 2014 y respondió a una doble urgencia. Por una parte, a desmontar una estructura atravesada por la violencia y la corrupción policial, ya que esa construcción en la zona periurbana de Rosario funcionaba como alcaldía y pertenecía a la Jefatura Regional de Policía 2. Por otra, a la incipiente necesidad del servicio penitenciario de descomprimir el resto de las cárceles bajo su órbita. En la actualidad, cuenta con una población encarcelada de 513 varones, y es una de las pocas cárceles provinciales que no registra sobrepoblación, en un sistema penitenciario con un índice de sobrepoblación del 29.6% (Observatorio de Seguridad Pública, 2022). En ella hay escuela primaria y secundaria, con propuestas formativas de educación superior y siete propuestas culturales de organizaciones sociales.

La selección de tres cárceles remite a la factibilidad para concretar las entrevistas –dadas por las relaciones previas con los actores del servicio penitenciario– y a la representatividad, ya que estas comparten características similares con las dos que no fueron incorporadas en la etapa cualitativa (UP 3 y 16, ambas de varones, de mediana seguridad y con prácticas educativas formales y no formales).

Este artículo resulta de esa etapa cualitativa de la investigación, y se centra en el análisis de las entrevistas en profundidad con directores de las tres cárceles referenciadas. Estas tienen, entre sí, características y perfiles disímiles que nos permiten, por un lado, una lectura integral del servicio penitenciario santafesino (SPS): heterogéneo en lo referido al diseño, composición y gestión de sus once cárceles, y por el otro, un mirada situada sobre las singularidades que asumen cada una de ellas. Un SPS que posee seis cárceles ubicadas en el sur provincial y cinco en el centro-norte, donde habitan 9,350 personas encarceladas (Observatorio de Seguridad, 2022).

Las entrevistas fueron realizadas en la modalidad virtual durante julio y septiembre de 2021, dadas las restricciones de acceso a las prisiones ocasionadas por la pandemia de la COVID-19, y se concretaron luego de los contactos previos con los distintos actores, a quienes conocíamos por nuestra labor en proyectos de investigación, extensión y docencia en las cárceles del sur de la provincia de Santa Fe, tanto en el marco de organismos científicos (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) como en tareas desempeñadas desde la Universidad Nacional de Rosario. Antes de la concreción de los encuentros, confeccionamos, con todo el equipo de investigación, un instrumento de recolección de datos –entrevista semiestructurada– orientado a los directores de las tres cárceles con el objetivo de reconocer las percepciones, apreciaciones y valoraciones sobre las prácticas socioeducativas –los actores que las realizan, las instituciones a las que pertenecen, los abordajes implementados, los vínculos con el SPS, entre otras–, y cómo estas se inscribían en la planificación diaria de sus tareas o en la proyección estratégica del gobierno de las prisiones que conducen. Las entrevistas tuvieron una extensión promedio de una hora con treinta minutos y fueron grabadas; los entrevistados se encontraban solos en sus respectivos despachos.

En lo referido a las principales dificultades, pueden reconocerse de dos órdenes: una de carácter técnico generado por algunas fallas en la conectividad (baja intensidad de la señal de internet en las cárceles) que nos exigió rehacer algunas preguntas, y otra de carácter metodológico. Esta última refiere, principalmente, a los múltiples roles –como equipo de trabajo– ocupados en las prisiones analizadas. Por una parte, somos integrantes de proyectos de investigación y desarrollo de la Universidad Nacional de Rosario y, por el otro, coordinadores y realizadores de tareas de docencia y extensión universitaria en las cárceles del sur provincial. La imbricación y diferenciación de esas tareas es una potencialidad para una lectura más precisa de la cotidianidad carcelaria, pero puede convertirse en una dificultad dada la proximidad y diversidad de las vinculaciones con los actores entrevistados. Aquí reconocemos que los dichos de los entrevistados pueden estar condicionados al responder preguntas que tienen que ver con la tarea de la Universidad en la cárcel, pero no así en relación con el resto de las instituciones y organizaciones intervinientes.

Si bien nuestro trabajo concentrará sus referencias empíricas en las entrevistas en profundidad con los directivos, los análisis y las conclusiones esbozadas se inscriben en un trabajo de campo más amplio –referenciado en párrafos precedentes– que busca comprender las complejas y diferenciales dinámicas que asumen las prácticas socioeducativas en contextos de encierro.

RESULTADOS

Una generación casi homogénea. Sobre los perfiles penitenciarios de los directores carcelarios

En América Latina, la prisión ha sido observada y analizada desde múltiples perspectivas, aunque de forma desbalanceada. Mientras muchos estudios trataron de comprenderla desde la visión de las personas privadas de su libertad (Neuman, 1994; Segato, 2003; Daroqui, 2006; Mugnolo, 2009; Ojeda, 2013; Manchado, 2015; Gual, 2015; Del Olmo, 2001), pocos son los que se han ocupado de hacerlo desde la mirada de los agentes penitenciarios. En torno a esos actores, podríamos establecer, además, una infraclasificación que distingue un reducido número de trabajos orientados a reflexiones sobre las prácticas, valores, moralidades, estrategias y resistencias de los guardia-cárceles (Kalinsky, 2007; Mouzo, 2010; Claus, 2012, 2015; Galvani, 2013; Ojeda, 2016; Quintero et al., 2017; Gasparín, 2017; Herrera, 2018; Manchado, 2020; Clemente et al., 2015; Useche et al., 2019), y una significativa vacancia en lo referido al análisis de las miradas y acciones de quienes ocupan los puestos de plana mayor o dirección de UP. Sobre este último conjunto de actores, centraremos nuestra atención.

En ese sentido, una primera variable a destacar es que el SPS transita, hace una década, un proceso de modificaciones internas que originó renovaciones en la cúpula directiva de sus prisiones. Esto se tradujo en el reemplazo de directores con extensa trayectoria laboral en el SPS por una generación de jóvenes penitenciarios cuyos ingresos datan entre 2005 y 2008. Con experiencias formativas similares, los actuales directores de tres cárceles del sur santafesino (una de mujeres y dos de varones) egresaron de la Escuela Penitenciaria, ubicada en Santa Fe, cuando esta todavía tenía, como propuesta formativa, un plan educativo de dos años, de los cuales uno era de internamiento. Diseñada por las autoridades penitenciarias de la última

dictadura cívico-militar en Argentina, definía entre sus objetivos generales “propender a la capacitación integral y perfeccionamiento del personal superior de la Institución [...] procurando despertar e incentivar la verdadera conciencia funcional y la vocación de servicio, a través de una adecuada formación de carácter, disciplina y espíritu de cuerpo” (decreto 2438, 1977). Sumado a eso, el artículo 6º indica que la escuela tendría como asiento de sus actividades el Instituto Correccional Modelo de Coronda para el personal masculino y el Instituto de Recuperación de Mujeres de Santa Fe para el personal femenino, y que su duración sería de dos años (artículo 41). Actualmente, la Escuela Penitenciaria se encuentra en las dependencias de la UP 2 (ciudad de Santa Fe).

El tránsito por esa instancia formativa es destacado por los tres directivos como un capital cultural (Bourdieu, 2014), diferenciado del construido por las actuales generaciones penitenciarias. Estos últimos son egresados en el contexto de la emergencia en seguridad pública sancionada el 1 de noviembre de 2012 con base en la ley 13297 (prorrogada luego por los decretos 1861/2014 y la ley 13524/2015), que permite al Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Seguridad, “en forma gradual y ordenada y sin afectar derechos reconocidos en la legislación vigente”, estar “autorizado para reajustar los recursos y disponer todo lo conducente para reestructurar los mismos con el objetivo de organizar” las fuerzas de seguridad provinciales –policía y servicio penitenciario–, lo que impactó en la organización del cuerpo general del SPS. Así, muchos agentes penitenciarios experimentaron periodos cortos de formación (algunos no superaron los dos meses), y fueron asignados a tareas de trato directo con las personas encarceladas. Por el contrario, los directores entrevistados reconocen una formación más completa y una trayectoria laboral que comprende distintos puestos y estamentos del SPS hasta ser ascendidos a sus cargos de directores.

En lo referido a las variables para pensar los procesos de ascenso, hay dos que, conjugadas, explican los movimientos: la administrativa y la política. Respecto a la primera, se distingue el inicio de procesos de jubilación de los agentes penitenciarios de alta jerarquía con 25 años de servicio, que iniciaban sus procesos de retiro del SPS. En términos estrictos, suele reconocerse un circuito informal por el cual, algunos años antes de acceder a la jubilación, quienes están a cargo de tareas de dirección en las UP pasan a ocupar roles de gestión en la Dirección General del Servicio Penitenciario. Esto opera casi como un “reconocimiento” a la larga trayectoria, y a la posibilidad de pasar los últimos años de carrera laboral en condiciones de mayor “tranquilidad”. La segunda variable refiere a lo que los propios entrevistados manifestaron como cambio rotundo en sus trayectorias laborales: al no existir un ingreso significativo de oficiales –a diferencia de la cantidad suboficiales que se incorporan al SPS–, las vacantes iban en aumento. Sin embargo, para lograr un ascenso en la estructura jerárquica del SPS, era necesario permanecer en cada jerarquía, dependiendo de esta, entre dos, tres o cuatro años. Mientras, se debían realizar cursos de formación ofrecidos por la propia Dirección de Capacitación de la Dirección General del Servicio Penitenciario, con o sin articulaciones con otras instituciones educativas públicas o privadas:

Antes, un oficial con quince años de servicio no estaba ni cerca de ser director. Recién a los veinte años, con suerte, por ahí tenía una posibilidad. También el servicio era mucho más chico, menos internos, menos cárceles. Pero también la experiencia que uno tomaba era bastante mayor a la que uno hoy tiene cuando se hace cargo de la función (director UP 6, comunicación personal, 2020).

Sin embargo, estas dimensiones administrativas, y la velocidad de los ascensos, no pueden ser comprendidas sin considerar las dimensiones políticas, es decir, las definiciones que cada gestión de gobierno imprime como modo específico de dirigir las instituciones penitenciarias:

En los últimos años, en el gobierno socialista –Frente Progresista Cívico y Social, cuya gestión de gobierno comprendió el periodo 2007-2019– la práctica que hubo fue no tener más falta de vacantes [...]. Eso con el socialismo se dejó de hacer y nos convino mucho porque verdaderamente vos estás apto [...] y por una cuestión administrativa, o de fondos o lo que sea, quedabas un año retrasado en tu carrera por una decisión ajena cuando vos estabas reuniendo los requisitos que tenías que tener. Y tenías que esperar un año más. Eso no pasó con esta gestión que volvió a venir el año pasado tampoco –en referencia al partido justicialista que gobierna la provincia desde 2019 a la actualidad–, se mantuvo (director UP 6, comunicación personal, julio de 2021).

En cierto modo, los procesos de ascenso de los actuales directores de las UP 11, 6 y Sub-2 son similares. Sin embargo, las diferentes trayectorias laborales le imprimen un modo singular de organización y gestión sobre las prisiones que dirigen: entre quienes estuvieron ligados a tareas de trato cotidiano con las personas privadas de su libertad –jefes de guardia, correccionales, entre otros– y quienes incurrieron en espacios más vinculados a la lógica securitaria (traslados, grupo de operaciones especiales). Los primeros concibiendo a las prácticas educativas, primordialmente, en su rol tratamental (UP 6 y Sub-2) , y los segundos como herramienta singular para la reducción de conflictos (UP 11).

Por tanto, a pesar de que los directores actuales comparten condiciones etarias y trayectorias de ascenso similares, son sus trayectorias penitenciarias las que nos habilitan algunas claves de lectura para pensar el lugar que le otorgan a las prácticas educativas y culturales en las cárceles que gestionan.

La educación es progreso, y el progreso seguridad. Sobre las concepciones de las prácticas educativas y su relación con la gestión integral de la prisión

El debate en torno a cuáles son los modelos de encierro que imperan en la realidad carcelaria argentina ha sido ampliamente saldado aunque no cerrado. Varios trabajos permiten comprender cómo las fauces correccionalistas que pretenden encauzar las conductas, y las lógicas incapacitantes que conciben la prisión como meros “vertedores humanos” (Bauman, 2008), gobernando la excedencia (Di Giorgi, 2006) o el descarte (Fassin, 2019), conviven desde el nacimiento de la prisión moderna en Argentina (Caimari, 2004). En ese sentido, la educación como elemento nodal del modelo correccional (Sozzo, 2009) sigue inscribiéndose en el centro de la escena al pensar las rutinas cotidianas de la prisión. De lunes a viernes, tanto en horario matutino como vespertino funcionan en las tres UP analizadas actividades de educación formal de los tres niveles (primario, secundario y terciario), y distintas instancias de educación no formal. Asumiremos aquí la clasificación de prácticas educativas “formales” y “no formales” para reconocer las categorías nativas utilizadas por los entrevistados. Si bien dichas ofertas y funcionamientos son dispares en lo referido a la brecha entre cantidad de personas encarceladas en condiciones de acceder a los distintos niveles educativos y las propuestas educativas existentes (Alberdi et al., 2020), desde 2021 las tres cárceles cuentan con los espacios educativos referenciados.

Así, los escenarios punitivos no están desligados de los pedagógicos, sino que, por el contrario, suelen ser promovidos, o no, por quienes dirigen las distintas UP. La pregunta es en qué concepciones de la educación, con qué sentidos y en relación con qué objetivos de la prisión:

Si uno tiene intenciones de trabajar de lo que se capacite, el día de mañana cuando salga en libertad es una oportunidad. Y segundo, que te parás de otra forma frente a la vida. Es la realidad. No es lo mismo una persona analfabeta que una persona que sale de acá sabiendo leer y escribir. Una persona que sale terminando la escuela primaria, secundaria. O que inició un estudio universitario (director UP 11, comunicación personal, agosto de 2021).

Son los conocimientos, actividades y experiencias que se prescriben a cada persona para poder aprender algo. O sea la escuela primaria, secundaria, algún taller. Algo que le sirva a cada uno para poder desarrollarse bien; para tener después alguna salida laboral o algún otro conocimiento (directora UP 5, comunicación personal, septiembre de 2021).

“Desarrollarse bien” mientras transita el encierro y proyectarse con las intenciones de no volver a cometer un delito son los principales sentidos que el detenido debería asignarle a las prácticas educativas. Concepción tradicional de educación que, en los orígenes de la escuela moderna, liga a la pedagogía con el acto de educar a los niños. La modernidad es, quizá, la época en que “diversos sectores de la sociedad se van ‘pedagogizando’: hay que cuidar a estas personas, decirles lo que tienen que hacer, en lo posible encerrarlos en instituciones educativas [...] y darles reglas más precisas” (Dussel y Caruso, 1999, pp. 16-17).

Si consideramos que quiénes dirigen una prisión tienen entre sus funciones las de custodiar la vida, disponer los medios para hacer comprender la ley y brindar herramientas de reintegración social, entonces dispondrán, como tarea paternal, las actividades para una transformación nominal y moral de la persona encarcelada. La pedagogía del castigo opera aquí como una serie de técnicas y herramientas disponibles que inscriben en el cuerpo de los condenados –cual si fuera rastra kafkiana– no solo el recordatorio de la ley infringida, sino, fundamentalmente, una disposición moral que exige la necesidad de transitar lo bajo para alcanzar lo alto, de concebir la educación como un elemento para la redención. De un modo similar a lo promovido por el dispositivo religioso en las cotidianidades carcelarias (Manchado, 2022), el educativo será concebido por los directivos como elemento nodal de la pedagogía del castigo.

Si bien existe una distinción entre cómo la educación formal y no formal operan en esa pedagogía, a partir del diálogo interinstitucional, interministerial o intraestatal, esta deviene tanto de lineamientos políticos generales como de perfiles institucionales específicos. Por ello, resulta importante distinguir las apreciaciones entre un director de una cárcel de mediana seguridad que posee siete de sus once pabellones bajo la modalidad de “iglesias” o “cristianos” (Manchado, 2022) en una zona periurbana de la ciudad de Rosario, la de una cárcel de mujeres donde la población ha crecido exponencialmente en los últimos dos años (de 80 detenidas en 2019 a 230 en 2022) con una alta tasa de conflictividad por las modificaciones de los perfiles de las mujeres encarceladas (denominadas por el SPS como de alto perfil o causas federales), y una cárcel de máxima seguridad con una población que alcanza ya a las 2,200 personas, y una composición única en lo referido a los delitos alojados (pabellones y módulos de alto perfil, fuerzas de seguridad y delitos sexuales).

Mientras que el primero decide apostar de manera explícita al fortalecimiento de las instancias de educación formal (primaria, secundaria y universitaria), porque la cárcel que dirige recibe una importante cantidad de propuestas educativas, lo que le permite seleccionar o priorizar algunas sobre otras, los otros disponen de condiciones institucionales que les exigen pensar la educación más allá de su carácter *tratamental*. Allí se pone casi en un mismo registro valorativo el sentido utilitario del progreso individual y el bienestar institucional, es decir, las dimensiones correctivas que las prácticas educativas aportan, pero también las securitarias. La concepción de educación como progreso, también ligada a los orígenes de la escolaridad moderna, se mixtura con la operacionalidad de disputar la ociosidad como factor de riesgo. Que los detenidos estén ocupados, en la escuela o participando en alguna práctica socioeducativa, garantiza, al menos parcialmente, que la falta de actividades no sea un elemento desencadenante de novedades en la prisión.

Las *quiet prisons* son un modelo de gestión prisional que, inversamente a lo que indica su concepto, no implica prisiones que no se mueven; por el contrario, se mueven mucho para no moverse demasiado; allí, las prácticas correccionales no tienen la pretensión de enderezar conductas, sino más bien controlarlas (Sozzo, 2009; Ojeda, 2016). Entramado paradójico en el cual el dispositivo educativo emerge como táctica de gubernamentalidad, de conducción de las conductas de los otros (Foucault, 2014), cuyas variaciones estarán signadas por las instituciones –externas– intervinientes, los grados de formalidad de la práctica, los actores que las despliegan, y los espacios disponibles.

Foucault sostiene que la gubernamentalidad es el ejercicio de un poder que intenta “gobernar a alguien” a partir de “la utilización de una serie de tácticas”, con las cuales se puede “determinar su conducta en función de estrategias”. Por lo tanto, la gubernamentalidad debe ser entendida como “el conjunto de relaciones de poder y las técnicas que permiten el ejercicio de estas” (Foucault, 2014, pp. 255-256) en su doble condicionamiento (Foucault, 2008). Las tácticas son entonces “focos locales” de poder en “una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto”. Así, la estrategia de castigar del dispositivo penal es posible por el despliegue de un conjunto de tácticas, “de intervenciones, a menudo sutiles” (Foucault, 2014, p. 256) que permiten el gobierno de la población. Ahí, el dispositivo educativo es una de ellas y actúa en un doble plano: en el pedagógico, como regulador de las definiciones espaciales, temporales y vinculares del espacio del aula, y en el securitario, cuando lo acontecido en las aulas aporta a la gestión de la cotidianidad de la prisión:

Cuando yo entré, el interno estaba todo el día encerrado, el nivel de conflictividad que tenían era alto. O sea que está claro que cuando nosotros le damos oportunidades, le damos herramientas, la mayoría –siempre hay excepciones, como en todos lados– la aprovechan y la usan en beneficio para ellos. Y para nosotros también porque sumamos tranquilidad, menos problemas, menos conflictos, menos tensiones; el interno está más tranquilo, el empleado trabaja más relajado (director UP 6, comunicación personal, julio de 2021).

Elas se mantienen ocupadas, realizan actividades, como que se incentivan también en talleres que hay. Les sirve para pensar en otra cosa, para estar fuera del pabellón. Muchas piden entrar al taller para estar fuera del pabellón un rato, como vivir otro momento (directora de UP Sub 2, septiembre de 2021).

Poblar de actores externos una prisión es gobernarla, sobre todo si allí se despliega un ejercicio pedagógico que, desde la perspectiva de sus autoridades, oficia entre progresar-encauzar y no ociosidad-seguridad. Esta concepción de la educación como herramienta, en cuanto elemento constitutivo del modelo correccional, materializa el ejercicio del tratamiento penitenciario, en su sentido positivista más primigenio: progreso o rehabilitación del sujeto que podrá así retornar a la vida en libertad ambulatoria, y comprender el sentido de la ley. Esto, combinado con la posibilidad, no de delegar, pero sí articular la tarea securitaria con actores que lejos están de esa pretensión. Sin embargo, para los directivos existe una clara jerarquización de las prácticas para habilitar o fortalecer lo que denominamos “legitimación del gobierno carcelario” a manos de los actores educativos.

Tal jerarquización está dada por la escisión entre prácticas educativas formales y no formales. En ambos casos, las modalidades no se distinguen por sus modos de trabajo ni por el posicionamiento ante la institución carcelaria y los sujetos en prisión, sino por los grados de institucionalización que poseen las trayectorias educativas propuestas. De este modo, la gestión penitenciaria materializará la valorización diferenciada, en una mayor frecuencia de las interacciones, en otorgar más atención para que los estudiantes lleguen a las aulas, que las actividades programadas puedan realizarse con normalidad, o en aumentar la disponibilidad para encontrar espacios físicos, entre las principales. Propuestas educativas del nivel primario, secundario y universitario adquieren prioridad, aunque no de forma unánime, en los procesos de legitimación del gobierno carcelario. Un ejercicio que, es imperioso distinguir, no significa una legitimación de sus formas de castigar, aun cuando, en ciertas ocasiones e indirectamente, terminen contribuyendo a ello.

El peso de las instituciones. Valoraciones positivas sobre la educación formal, y ambivalentes sobre la no formal

La figura del Estado siempre fue y es ambivalente. Abrams señala que hemos quedado atrapados, sobre todo desde el campo de la investigación, en una “cosificación” que debería exigirnos pensar al estado siempre en minúsculas, es decir, en el conjunto de prácticas, órdenes y discursos que lo constituyen, corporizados en agentes heterogéneos que contribuyen a una pretenciosa homogeneidad del estado:

El estado, entonces [...] es ante todo un ejercicio de legitimación; y es de suponer que lo que se legitima es algo que, si se pudiera ver directamente y tal como es, sería ilegítimo, una dominación inaceptable [...] En suma, el estado es un intento para lograr sustento para, o tolerancia de, lo indefendible y lo intolerable, presentándolos como algo distinto de lo que son, es decir, dominación legítima, desinteresada (Abrams, 2015, p. 53).

Podemos enlazar la afirmación de Abrams con la mirada que los directores de prisiones tienen sobre la educación formal, es decir, la perteneciente al Estado bajo la triple condición de institucionalidad, legalidad y legitimidad. A pesar de que luego necesitemos profundizar sobre las distinciones ante esa afirmación general, la mirada compartida de promover las instancias educativas formales es una regularidad discursiva de los actores analizados. Así, las prácticas de educación formal tienden a ser más valorizadas porque se les liga a características como lo estructurado, organizado, controlado y, sobre todo, programado, lo que da menor lugar a la improvisación, al azar y la casualidad. Por el contrario, las prácticas de educación no formal,

si bien son destacadas para el desarrollo humano de las personas privadas de su libertad, posa sobre ellas un halo de sospecha ligadas a sus menores grados de institucionalización o, en otros términos, de estatalidad:

Yo creo, como hablábamos hoy, que la diferencia más marcada es en la educación formal y en la no. La educación formal tiene como objetivo implementar de acuerdo al año o al grado que sea; establecer conocimientos de acuerdo al plan anual del año que tengan que cursar. Y, por ahí, el actor externo que viene con un taller de alfabetización, como por ejemplo ahora hay, lo que ellos apuntan es a que aprendan a escribir de la manera que puedan, cuando puedan y si pueden y si quieren. No ponen un objetivo marcado de que sí o sí tengan que llegar a algo para poder pasar a otra cosa... (director UP 6, comunicación personal, julio de 2021).

Tal distinción emerge con distintas fuerzas y pesos según la cárcel que analicemos. En la UP 6 y la Sub-2 se reconoce una jerarquización de las prácticas formales y no formales: “La educación primaria, secundaria, terciaria para mí es súper importante. (directora UP Sub-2, comunicación personal, septiembre de 2021). Sin embargo, la misma directora de la UP Sub-2 argumenta que para una detenida suele ser importante transitar la educación primaria o secundaria, pero también lo es incorporar un saber práctico que le permita construir alguna salida laboral extramuros. Si bien la valorización de la directora de la cárcel de mujeres parece poner casi en sintonía la formalidad con la informalidad –más por necesidad que por convicción–, más significativa es dicha concordancia en la UP 11, cárcel de máxima seguridad con la mayor brecha en lo referido a la demanda educativa del sur provincial (Alberdi et al., 2020).

Sirvent (1996) interpreta la demanda educativa como demanda social ligada a la posición de clase y a las relaciones frente al Estado, y diferencia entre demanda potencial y efectiva. Esta última alude a las aspiraciones que se expresan a través de la matriculación en instituciones educativas de jóvenes y adultos, mientras que la demanda potencial se refiere a las necesidades educativas objetivas de distintos conjuntos sociales a partir de la edad estipulada. Tal conceptualización nos permite problematizar, describir y abrir distintas aristas explicativas respecto de la brecha entre la oferta educativa al interior de las UP santafesinas y el número de personas privadas de su libertad que estarían en condiciones de demandar su participación en los espacios educativos (Alberdi et al, 2020). En ese sentido, la suma de actividades, y su correspondiente autorización, es leída por el director de la cárcel de Piñero como la potenciación de espacios que contribuyen a la no ociosidad –por tanto, a una mayor seguridad–, y a una suerte de legitimación débil de la gestión del gobierno carcelario: “Con todos los actores: llámese educación formal o informal. En la medida de lo posible –y atendiendo a la billetera, como quien dice–, porque tenemos una partida limitada, todo lo que se pueda hacer para consolidar lo que hay y ampliarlo, bienvenido sea” (director UP 11, comunicación personal, agosto de 2021).

Los procesos de legitimación de las prácticas sociales, y sobre todo de las que revisten ciertos grados de violencia, implican siempre una disputa (Garriga, 2015; Cozzi, 2022). El concepto de legitimidad es ampliamente discutido en el campo de las ciencias sociales (López, 2009), y aquí adquiere relevancia por la estrecha vinculación con el concepto de autoridad. ¿Cómo desplegar un ejercicio del poder, como autoridad, fundado en la coerción y la generación de dolor e intentar que sea considerado legítimo? Si entendemos que la Autoridad –con mayúsculas en

el original– es “la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o sobre otro), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo” (Kojève, 2006, p. 36), y que todo poder político es “legítimo”; en la medida en que el poder “encarne una Autoridad” (Kojève, 2006, p. 39), podremos comprender cómo se inscriben las prácticas educativas en el entramado punitivo de la prisión. Estas son valoradas en forma positiva por las autoridades en tanto contribuyen al orden carcelario, ante todo porque lo hacen a través de mecanismos alternativos a la represión directa.

Lo anterior ayuda a que el despliegue de otras prácticas violentas o lesivas, a pesar de que en muchos casos pueda revestir un carácter de ilegalidad, sean consideradas necesarias –y hasta aceptadas por quienes las sufren– para la gestión del encierro carcelario. Así, una acción “legítima” puede ser también una acción “autoritaria” y, para que lo sea, “basta con que se renuncie (libre y conscientemente) a la actualización de las ‘reacciones’ posibles” (Kojève, 2006, p. 38): “Yo me quiero pedir un traslado a la Unidad 6 de Rosario [en ese momento habita la UP 3], pero estoy pidiendo que ese traslado sea sin perder todo lo que tengo y que no me descuenten puntos de la conducta. Porque si me trasladan tengo el riesgo de perder el destino laboral, la tarjeta, el estudio” (Pedro, egresado de 7° grado, UP 3, registro de campo diciembre de 2022).

La condición de debilidad de estos procesos de legitimación estará dada por la ambivalente regulación que los tres directivos tienen sobre las actividades educativas, a pesar de que existe, en términos similares, una valorización diferenciada sobre el lugar que deben ocupar las de educación formal por sobre las no formales. Esto refleja que un modo de reducir la debilidad de esa legitimación radica en el diálogo sostenido con las instituciones estatales. Ya hemos dicho que existe sobre ellas una apreciación positiva que las liga no solo a la posibilidad de contribuir a la seguridad, sino también a la progresividad de los detenidos, a su progreso y proyección individual. También sostuvimos que el diálogo interinstitucional adquiere relevancia por encima de los espacios no institucionalizados o pertenecientes a organizaciones sociales, no tanto por sus posicionamientos políticos –es decir, respecto a qué hacen en los espacios educativos–, sino por las dificultades de interactuar sin referencias jerárquicas claras y, ante todo, sin responsables con quienes co-organizar las tareas cotidianas.

En esa línea explicativa y argumentativa se inscribe el conjunto de reciprocidades que los directores de las cárceles –y podríamos sumar también aquí a los jefes correccionales– construyen con los responsables de las instancias educativas formales en términos de transacciones intracarcelarias (Miguez, 2007; Brardinelli y Algranti, 2013), en las que “los vínculos en la comunidad carcelaria no se estructuran exclusivamente por una estructuración jerárquica, burocráticamente establecida”, sino que operan con “complejos mecanismos de reciprocidad que generan alternancia entre sus formas positivas –en las que todas las partes involucradas en la transacción reciben un beneficio– y sus formas negativas –en las que la parte dominante impone sus intereses a cambio de no gestar un perjuicio mayor a los dominados” (Miguez, 2007, p. 31).

A partir de lo anterior, podemos distinguir algunos pedidos que los directores hacen a los responsables educativos: desde incorporar detenidos que no asisten a ninguna actividad –suelen provenir de los equipos de acompañamiento para la reintegración

social, compuestos por psicólogos, terapeutas ocupacionales, trabajadores sociales y abogados– hasta la necesidad de abrir aulas y espacios específicos para el trabajo con presos que no acceden, por cuestiones de convivencia interna, a los espacios educativos colectivos ofrecidos en el penal: presos de “alto perfil”, delitos sexuales y fuerzas de seguridad. Por definiciones del SPS, los detenidos asociados a esas causas no pueden compartir espacios con los denominados “presos comunes”. De los tres grupos, los de “alto perfil” responden a una clasificación *ad hoc* del SPS (resolución 001, 2018) fundamentada en la pertenencia de los detenidos a grupos criminales o la repercusión mediática de sus casos; los otros por rechazo de la población encarcelada:

El director de la UP n° 11 consulta a principios de año a la Universidad si es posible abrir una sala universitaria en el pabellón de delitos sexuales porque allí no están pudiendo realizar ninguna actividad. La Universidad plantea que antes de avanzar con la apertura de dicha sala, sería importante generar la sala universitaria en el módulo A, que se viene pidiendo hace tiempo ante las dificultades de traslado de estudiantes del módulo A al módulo E, donde funcionaba hasta entonces la única sala universitaria (registro de campo, UP 11, abril de 2022).

Intensas en el sentido de eso [se refiere a algunos actores/as externos que realizan prácticas de educación no formal], de decir bueno, yo te planteo qué hay y qué se puede del otro lado “pero por qué, por qué y por qué”. Damos lo que se puede y hasta donde llegamos [...] la seguridad es una base superimportante acá, ese es el tema (directora UP Sub-2, comunicación personal, septiembre de 2021).

Este es el conjunto de acuerdos, negociaciones y transacciones entabladas con todos los actores externos que realizan prácticas educativas y culturales, pero que encuentran en la interinstitucionalidad un diálogo más constante y fluido. De este modo, la legitimación débil del gobierno carcelario debe ser pensada también con base en este conjunto de transacciones que operan en la gestión cotidiana del encierro. El hecho de que esos intercambios sean móviles, fluidos y no permanentes provoca que, en ciertos momentos, los actores educativos sean considerados centrales para la construcción del orden interno, y en otros, un obstáculo para su desarrollo. La apreciación de promover u obtener lo solicitado por el SPS incluye tanto a la educación no formal como formal, aunque sobre esta última se despliega un mayor nivel de exigibilidad por entender que existe allí una convivencia –y necesaria convivencia– entre diferentes niveles de estatalidad.

“No lo entienden”: prácticas penitenciarias y procesos de legitimación de las prácticas educativas en prisión

Una última dimensión para seguir describiendo la debilidad de los procesos de legitimación de las prácticas educativas en relación con la gestión del encierro es cómo los directivos problematizan las dificultades para el normal desarrollo de dichas prácticas. En ese sentido, se destacan dos elementos que interactúan entre sí: la escasez de espacios físicos disponibles –argumento coincidente entre los directores– y el trabajo mal realizado o falta de personal.

Sobre el primer argumento, hay un consenso pleno entre los tres directores que refiere la imposibilidad de contar con espacios disponibles para seguir ampliando las ofertas educativas o fortalecer las existentes. Si bien cada director recuperó distintos motivos, todos parecen coincidir en que la educación carcelaria no fue lo suficientemente planificada (Manchado y Routier, 2023): “Muchas buenas propuestas,

buenas ideas, gente que se quiere sumar y se ve dificultado por el hecho del espacio físico. La seguridad misma que nosotros tenemos que garantizar hace también que necesitemos más lugares porque tenemos que diferenciarlos por días” (director UP 6, comunicación personal, julio de 2021).

Sobre el argumento referido al desempeño de los agentes penitenciarios del cuerpo general, son disímiles: uno sostiene que se debe al desconocimiento que tienen de la práctica educativa –y en definitiva, la importancia para la gestión integral de la cárcel–; otro, a la falta de voluntad de realizar un trabajo que implique el esfuerzo de trasladar detenidos de un espacio a otro del penal; y otro, a la superposición de actividades y escasez de personal para cumplir en forma adecuada con todos los movimientos internos:

Pasa diariamente, es una lucha constante que nosotros tenemos. Verdaderamente, lo que yo necesito que hagan los jefes [...] es que instruyan a su personal que está las 24 horas a cargo del pabellón de que verdaderamente las actividades necesitamos garantizarlas y tienen un “por qué”, un “para qué” y una finalidad. Y que sepan que el interno va a un lugar por un motivo específico y necesario [...] Porque, lamentablemente, por ahí nos vemos sujetos a la impronta de cada uno (director UP 6, comunicación personal, julio de 2021).

Las reglas, las normas, las directivas de cómo, cuándo y dónde mover un interno son claras. Entonces, si yo tomo las medidas que tengo que tomar y muevo el interno donde lo tengo que mover no hay ningún tipo de inconveniente. Radica en el no querer hacer, más que otra cosa (director de la UP 11, comunicación personal, agosto de 2021).

Es una combinación, entonces, de ciertas incertidumbres de los agentes que no imprimen celeridad a sus tareas por desconocer de qué se trata, pero, en otras, por la escasez de personal existente: “Si nos vamos del pabellón y acá pasa algo, después la responsabilidad recae sobre nosotros” (registro de campo, guardias pab. 5 y 7, UP 6, noviembre de 2019). Incertidumbre de las tareas cotidianas, y desazón de los directivos que reciben, permanentemente, la demanda de los actores educativos para agilizar los movimientos y salidas de los estudiantes.

Por tanto, la combinación de falta de espacios, personal e indisposiciones de los guardias penitenciarios para efectuar los traslados de los pabellones a las aulas donde se realizan las prácticas educativas provoca una continua crítica y malestares diversos entre los actores externos; esto genera la permanente necesidad de rediscutir, con los directores de cárceles, las condiciones posibles para un correcto funcionamiento de las propuestas pedagógicas, lo que provoca, a fin de cuentas, que la legitimidad otorgada por el dispositivo educativo a la gestión cotidiana del encierro carcelario sea débil por tener que fluctuar siempre entre mecanismos de adaptación y resistencia (Crewe, 2007), de aceptación y rechazo, acuerdos y desacuerdos. Estos revisten, a la prisión contemporánea, de un alto grado de imprevisibilidad que exige continuos reacomodamientos con los que se logrará, en algunos casos, consolidar ciertas prácticas educativas y en otros, una progresiva desaparición. Del mismo modo, para los directores de las prisiones, la emergencia, crecimiento o retiro de actores educativos de la trama cotidiana exige una continua redefinición de sus tácticas de gubernamentalidad.

CONCLUSIONES

La construcción del orden en las prisiones contemporáneas, su análisis, exige dos preguntas bien diferenciadas. Por una parte, a qué nos referimos cuando hablamos de orden y, por otro, de qué modo se construye y garantiza. Sobre la primera, debe ser respondida atendiendo a los múltiples actores que intervienen en la prisión, entre ellos quienes la dirigen. A partir del análisis de sus percepciones, apreciaciones y valoraciones, reconocimos que el orden carcelario, lejos de organizarse con base en el exclusivo precepto de la represión o la absoluta exclusión (Sykes, 2017), se inscribe en la habilitación o promoción de prácticas que brindan herramientas para la reintegración social –bajo la anticuada intención de corregir a los criminales–, o la de ocupar espacios ociosos que eviten “rutinas de aburrimiento” (Goffman, 2001) y, en consecuencia, conflictividad.

Los directores de tres cárceles provinciales reconocen la necesaria convivencia y mixtura de prácticas educativas que sean nombradas como parte de la corrección y la no ociosidad/conflictividad, con mayor o menor prevalencia, de acuerdo con la orientación otorgada a sus gestiones. Así, la noción de orden adquiere un sentido tan ambivalente como el expresado sobre las prácticas educativas. Acerca de ellas tampoco hay un consenso semántico ni argumental de por qué son importantes para quienes están privados de su libertad –en algunos casos, para mejorar las condiciones de encierro; en otros, para proyectar escenarios diferenciales en el afuera–, pero sí una coincidencia de que sus existencias contribuyen a la construcción de un orden posible.

De este modo, al desandar el interrogante sobre el cómo, lejos de encontrar razones que sustentan una contraposición entre castigar y educar, nos devuelve una mirada sobre la cárcel –y los procesos educativos que en ella se inscriben– que nos permite entenderla no solo como administradora del dolor a través del dolor, sino también como gestora del dolor mediante prácticas de mitigación. La educación se ha convertido, al menos para quienes se encargan de dirigir las instituciones penitenciarias, en una de esas que, además de habilitar procesos de mitigación, permiten sobrellevar el complejo y heteróclito arte de conducir las conductas de los otros.

Los resultados alcanzados permiten reflexionar sobre cómo la prisión legal y la real (Sozzo, 2009) todavía conviven, se mixturán, entrecruzan, dialogan, bajo la aceptación de las deficiencias estructurales y la necesaria aceptación de propuestas educativas que, antaño, hubiesen sido cuanto menos cuestionadas, sino rechazadas. Ya no se trata entonces de fortalecer el enunciado sobre la importancia de adquirir herramientas para el pasaje de un delincuente a un no-delincuente; ahora se sincera la pretendida operatividad que las prácticas educativas aportan en la construcción del orden carcelario. Todo en el marco de un conjunto de reciprocidades, consensos y legitimidades que habilitan a un director de prisión no solo apoyarse en la promoción de las prácticas existentes, sino el ingreso de unas nuevas. Lejos del ostracismo y el silencio carcelario de las prisiones de finales del siglo XX (Del Olmo, 2001), la prisión real contemporánea se nutre de una apertura diferencial, regulada, y orientada por el sentido estratégico que asumen múltiples intervenciones, entre ellas las educativas, para la gobernabilidad de sus poblaciones.

Así, los perfiles institucionales, las trayectorias laborales de los directivos, y los sentidos construidos sobre las prácticas educativas diseñarán criterios de habilitación u obturación de los procesos pedagógicos. Estas apreciaciones nos permitirán una lectura de estos en términos de gubernamentalidad y legitimidades, que sostienen el ejercicio de la autoridad lejos de una lógica de represión directa y cerca

del despliegue de sutiles dispositivos de control. La triada educación-gubernamentalidad-orden carcelario se mueve en un constante equilibrio pendular entre argumentos correccionalistas y securitarios; entre asegurar las condiciones mínimas de realización o discutir los fundamentos de su implementación; entre la valorización diferencial de su formalidad o el desregulado accionar del personal. Todas son dimensiones constitutivas para la producción de rutinas seguras de la vida en prisión.

Quedarán entonces pendientes indagaciones que se interroguen sobre cómo estas apreciaciones, y sus consecuentes aplicaciones, se ponen en diálogo con otros conjuntos de actores que fueron nombrados, pero no abordados en este artículo, y que resultan centrales para pensar las dinámicas de las prácticas educativas en contextos de encierro. Por un lado, los profesionales que integran los equipos de acompañamiento para la reintegración social, ya que se ubican en el entramado institucional con la permanente tensión de ser un engranaje central del tratamiento penal y, al mismo tiempo, mediación directa –y a veces la única– con el encarcelado; y por el otro, será indispensable analizar las modalidades de organización, funcionamiento y dinámicas implementadas por las instituciones formativas, que indagan en los sentidos y las prácticas que despliegan y construyen los actores y actoras educativas.

Con estos análisis pretendemos abonar lecturas institucionales sobre la prisión que, aunque incompletas, sean fundantes para reconocer la racionalidad que sostiene o expulsa un proyecto educativo en prisión, y también situar su aceptación en términos de herramienta de negociación. Aunque lejos estamos aquí de argumentar que las prácticas educativas son renovadas formas de castigar, tampoco estamos dispuestos a negar que bajo los sutiles preceptos de enseñar se puedan encontrar las más refinadas tácticas de gobernar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, P. (2015). Notas sobre la dificultad de estudiar al estado. En P. Abrams et al. *Antropología del Estado*. Fondo de Cultura Económica.
- Alberdi, M. C., Manchado, M. y Routier, E. (2020). Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socioeducativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Espacios en Blanco*, vol. 2, núm. 30, pp. 279-292. www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N30.pdf
- Basile, T., Gastiazoro, J. M. y Roca Pamich, M. B. (2012). La gobernabilidad penitenciaria y las lógicas universitarias en centros de estudiantes de unidades penales de La Plata. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Bauman, Z. (2008). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Brardinelli, R. y Algranti, J. (2013). *La re-invencción religiosa del encierro: hermanitos, refugiados y cachivaches en los penales bonaerenses*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Siglo XXI.

- Ceballos, F. (2022). El impacto de la universidad en el gobierno carcelario: las experiencias del "CUD" de Devoto y el "CUSAM" de San Martín. *Prisiones*, vol. 2, núm. 1, pp. 157-187.
- Chiponi, M. y Manchado, M. (2018). ¿Reproducción o interrupción? Escenarios y posicionamientos dilemáticos de las prácticas culturales en prisión. En M. Di Filippo y M. Manchado (comps.). *Escenarios culturales: prácticas y experiencias rosarinas actuales*. UNR Editora.
- Claus, W. (2015). *Los agentes penitenciarios como "trabajadores sucios". Procesos de construcción de identidad de trabajadores penitenciarios de la ciudad de Santa Fe*. Tesina de licenciatura de Sociología, Universidad Nacional del Litoral.
- Claus, W. (2012) Agentes penitenciarios: un estado del arte. En *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 5-7 de diciembre, La Plata, Argentina. Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1445/ev.1445.pd
- Clemente, M., Reig-Botella, A. y Coloma, R. (2015). The occupational health of correctional officers in Peru: The impact of length of work experience. *The Prison Journal*, vol. 95, núm. 2, pp. 44-263. <https://doi.org/10.1177/0032885515575275>
- Cozzi, E. (2022). *De ladrones a narcos. Violencias, delitos y búsquedas de reconocimiento*. Ed. Teseo.
- Crewe, B. (2007). Power, adaptation and resistance in a late-modern men's prison. *British Journal of Criminology*, vol. 47, pp. 256-275. <https://doi.org/10.1093/bjc/azl044>
- Daroqui, A. et al. (2006). *Voces del encierro: mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación sociojurídica*. Omar Favale Ediciones Jurídicas.
- Del Olmo, R. (2001). ¿Por qué el actual silencio carcelario en América Latina? En R. Briceño León (comp.). *Violencia, sociedad y justicia en América Latina* (pp. 369-381). CLACSO.
- Di Giorgi, A. (2006). *El gobierno de la excedencia. Postfordismo y control de la multitud*. Traficante de Sueños.
- Di Prospero, C. (2019). "Pinchar la burbuja". Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Alquimia Educativa*, núm. 6, pp. 109-124.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ediciones Santillana.
- Fassin, D. (2019). *Por una repolitización del mundo: las vidas descartables como desafío del siglo XXI*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad: función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad: la voluntad del saber*. Siglo XXI Editores.
- Galán Casado, D. y Gil Cantero, F. (2016). Posibilidades educativas en los módulos de respeto. Análisis de un caso. *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 2, pp. 475-489. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53425>
- Galvani, I. (2013) "Cuestión de cintura". Formas de obedecer y de desobedecer en el personal subalterno del Servicio Penitenciario Bonaerense. En S. Frederic, M. Galvani, J. Garriga Zucal y B. Renoldi. *De armas llevar. Estudios socioantropológicos sobre los quehaceres de policías y de las fuerzas de seguridad*

- dad. Ediciones EPC.
- Garriga Zucal, J. (2015). *El inadmisibles encanto de la violencia: policías y barras en una comparación antropológica*. Ed. Cazador de Tormentas.
- Gasparín, M. (2017). *Mujeres penitenciarias. El trabajo en pabellones de una unidad de mujeres de La Plata desde la perspectiva de las agentes del Servicio Penitenciario Bonaerense*. Tesis de grado de la licenciatura en Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de Educación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1397/te.1397.pdf>
- Ghiberto, L. y Sozzo, M. (2014). Prisión y educación. Relaciones, tensiones y paradojas. *Nova Criminis*, núm. 8, pp. 167-209.
- Goffman, E. (2001). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Grossi, S. (2020a). Educación y trabajo en la prisión de Brasil: el caso de las asociaciones de protección y asistencia al condenado (APAC). En M. Alanis (comp.). *Prisiones contemporáneas*. Tinta Libre
- Grossi, S. (2020b). *Un'altra educazione è possibile nelle prigioni? Il caso dell'Associazione di Protezione e Assistenza ai Condannati (APAC)*. Università di Padova. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Grossi
- Gual, R. (2015). *Visiones de la prisión. Violencia, incomunicación y trabajo en el régimen penitenciario federal argentino*. Tesis de maestría en Criminología. Universidad Nacional del Litoral.
- Gutiérrez, M. (2012). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Ed. del Puerto.
- Herrera, E. (2018). *Esto no te mata pero te enloquece. Modalidades y efectos de la violencia laboral en las cárceles de la provincia de Santa Fe durante el periodo 2008-2015. Un análisis de las normas y las prácticas*. Tesis de maestría. Facultad de Ciencia Política y RRH, Universidad Nacional de Rosario.
- Kalinsky, B. (2007). El agente penitenciario: la cárcel como ámbito laboral. *Runa*, núm. 28, pp. 43-57. <https://doi.org/10.34096/runa.v28i1.1209>
- Kojeve, A. (2006). *La noción de autoridad*. Nueva Visión.
- Liebling, A., Price, D. y Elliott, C. (1999). Appreciative inquiry and relationships in prison. *Punishment & Society*, vol. 1, núm. 1. https://www.researchgate.net/profile/Alison-Liebling/publication/249716403_Appreciative_Inquiry_and_Relationships_in_Prison/links/551d004f0cf2fe6cbf793a14/Appreciative-Inquiry-and-Relationships-in-Prison.pdf
- López Hernández, J. (2009). El concepto de legitimidad en perspectiva histórica. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, núm. 18, pp. 154-166.
- Manchado, M. (2022). *La redención del castigo: el evangelismo y la construcción del orden en las prisiones contemporáneas*. UNR Editora.
- Manchado, M. (2020). Adaptación, resistencias e identidad de los agentes penitenciarios en los pabellones iglesia en Argentina. *Tabula Rasa*, núm. 34, pp. 249-269. <https://doi.org/10.25058/20112742.n34.12>
- Manchado, M. (2015). *Las insumisiones carcelarias: procesos comunicacionales y subjetivos en prisión*. Río Ancho Ediciones.
- Manchado, M. y Routier, E. (2023). La educación carcelaria no se planificará. Sobre las dimensiones de accesibilidad y desarrollo de prácticas educativas en dos cárceles contemporáneas de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Re-*

- vista Ciencias Sociales*, núm. 39, pp. 137-165. <https://doi.org/10.18046/recs.i39.5376>
- Manchado, M., Routier, E. y Chiponi, M. (2019). ¿Suspendidos y ejercidos? Dilemas del acceso y ejercicio del derecho educativo en cárceles argentinas. *Alquimia Educativa*, núm. 6, pp. 148-166.
- Miguez, D. (2007). Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino. Del 'pitufo' al motín de Sierra Chica. En A. Isla (comp.). *En los márgenes de la ley: inseguridad y violencia en el Cono Sur*. Paidós.
- Mouzo, K. (2010). *Servicio Penitenciario Federal. Un estudio sobre los modos de objetivación y de subjetivación de los funcionarios penitenciarios en la Argentina actual*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Mugnolo, F. (2009). *Cuerpos castigados: malos tratos y tortura física en cárceles*. Del Puerto.
- Neuman, E. (1994). *La sociedad carcelaria*. Ediciones Depalma.
- Ojeda, N. (2016). ¿Milicos o penitenciarios? Una aproximación etnográfica sobre la profesión penitenciaria en cárceles federales. *Revista de Historia de las Prisiones*, núm. 3, pp. 53-66. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/26687>
- Ojeda, N. (2013). *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres*. Tesis doctoral. Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- Parchuc, J. P. (2015). La universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Redes de Extensión*, núm. 1. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Pérez, C. (2021). Lo que cuesta llegar al aula: estrategias y tensiones entre presos y penitenciarios en la gestión de un taller de alfabetización alojado en una cárcel bonaerense. *Praxis Educativa*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-21.
- Quintero, F., Galvani, I. y Mayer, N. (2017). *Los sentidos del trabajo penitenciario: trayectorias y expectativas laborales de los agentes del Servicio Penitenciario Bonaerense*. En I Jornadas de Estudios Sociales sobre Delito, Violencia y Policía, 20 y 21 de abril, La Plata y Quilmes. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10381/ev.10381.pdf
- Routier, E. (2020). *Educación en contextos de encierro. Experiencias educativas y vida cotidiana de adultos en las prisiones santafesinas*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2013). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina. *Cátedra Unesco de investigación*. <http://www.cmveducare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-delcomite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/>
- Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "Habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel". *Serie Antropología*, s.n./s.p.
- Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año V, núm. 9, pp. 65-72. Miño y Dávila Ediciones. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/6304>

- Sozzo, M. (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión depósito” en Argentina. *Revista Sistema Penal y Violencia*, núm. 1, pp. 19-35. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/view/6632>
- Sykes, G. (2017). *La sociedad de los cautivos. Estudio de una cárcel de máxima seguridad*. Siglo XXI Editores.
- Tejerina, D. (2021). *Ensayo sobre la razón*. Grupo Editorial Sur.
- Useche, S., Montoro, L., Ruiz, J., Vanegas, C., Sanmartin, J. y Alfaro, E. (2019). Workplace burnout and health issues among Colombian correctional officers. *Plos One*, vol. 14, núm. 2. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0211447>
- Valderrama, P. (2016). Los módulos de respeto en las cárceles. Una revisión desde la educación social. *Revista de Educación Social*, núm. 22, pp. 29-49.

Documentos referenciados

- Ley 13297. Emergencia en materia de seguridad pública. <https://www.santafe.gov.ar/normativa/getFile.php?id=228093&item=109764&cod=28cf2bcaec8473ee396cacbaa02768e3#:~:text=%2D%20Decl%C3%A1rase%20la%20%22Emergencia%20en%20materia,los%20bienes%20de%20las%20personas>
- Observatorio de Seguridad Provincial (2022). Reporte de actualización anual personas privadas de libertad. Provincia de Santa Fe. Periodo 2008-2022, perteneciente al Ministerio de Seguridad, Secretaría de Política y Gestión de la Información, Ministerio Público de la Acusación, Fiscalía General, Secretaría de Política Criminal y Derechos Humanos, Secretaría de Asuntos Penales y Penitenciarios.

Anti-Antígona en prisión: traspiés, maniobras y desplazamientos como intervenciones pedagógicas en la producción de un cortometraje

Anti-Antigone in prison: Missteps, maneuvers, and displacements as pedagogical interventions in the production of a short-film

MARISA BELAUSTEGUIGOITIA RIUS*

Este ensayo presenta un trabajo de relectura del texto *Antígona*, de Sófocles, con un grupo de mujeres presas con el propósito de crear un cortometraje. El conjunto de pedagogías se aborda como escenarios de estrategias –maniobras y traspiés– con base en los cuales dicha tragedia ha sido releída, apropiada y visualizada por mujeres presas. A partir de la producción colectiva del cortometraje, se analizan las derivas del descenso de Antígona hacia al sur en dos de los espacios más representativos de una América Latina desigual y, a la vez, en lucha persistente por la equidad y la justicia social: la cárcel (sistema penitenciario) y la academia (sistema público universitario), dos contextos contrastantes, pero estratégicos para la construcción de sujetos con porvenir, en un marco de democracia y justicia social en México.

Palabras clave:

pedagogía crítica, Anti-Antígona, Antígona del sur, saberes universitarios y penitenciarios críticos, entre-manos y lengua, notas al traspié, interrupción

Recibido: 21 de febrero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 16 de agosto de 2023 |

Publicado: 22 de agosto de 2023

Cómo citar: Belausteguigoitia Rius, M. (2023). Anti-Antígona en prisión: traspiés, maniobras y desplazamientos como intervenciones pedagógicas en la producción de un cortometraje. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1550. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-008)

This essay presents a work of rereading the text Antigone, by Sophocles, with a group of women prisoners with the purpose of creating a short film. The set of pedagogies is approached as scenarios of strategies—maneuvers and missteps—based on which this tragedy has been reread, appropriated, and visualized by women prisoners. From the collective production of the short-film, the drifts of Antigone's descent southward are analyzed in two of the most representative spaces of an unequal Latin America and, at the same time, in a persistent struggle for equity and social justice: the prison (penitentiary system) and the academy (public university system), two contrasting contexts, but strategic for the construction of subjects with a future, in a framework of democracy and social justice in Mexico.

Keywords:

critical pedagogy, Anti-Antigone, Antigone of the South, critical university and penitentiary knowledge, between hands and language, notes on the setback, hindfoot, interruption

* Doctora en Estudios Culturales por la Universidad de Berkeley. Investigadora y directora del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM. Fundadora y directora del proyecto Mujeres en espiral. Líneas de investigación: género, arte y cultura. Correo electrónico: marisa_bela@cieg.unam.mx /<https://orcid.org/0000-0002-3069-3827>



INTRODUCCIÓN

Durante el otoño de 2017, “Mujeres en espiral: sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia”, proyecto de formación y de investigación/acción perteneciente al Centro de Investigación y Estudios de Género de la UNAM, en la Ciudad de México, llevó a cabo un trabajo de relectura del texto *Antígona*, de Sófocles, con un grupo de mujeres presas con la finalidad de crear un cortometraje.

Mujeres en espiral (ME) fue creado en 2008 como una iniciativa académico-activista, interdisciplinaria y de intervención en el sistema jurídico y penitenciario mexicano y del sur global mediante prácticas artísticas, pedagógicas y jurídicas con mujeres en reclusión. En colaboración con las mujeres presas, cada año obtenemos un producto jurídico, artístico y pedagógico que funciona como evidencia, testimonio, llamado o alzamiento de la voz de las mujeres en prisión. Desde los inicios del proyecto, hemos desarrollado con las mujeres en prisión murales, fanzines, video-fanzines, documentales, cortometrajes, recetarios de cocina y diccionarios caneros, poesía y narrativa visual. En el área jurídica, nos enfocamos en la elaboración de amparos, beneficios, *amicus curiae*, y en la atención de tres casos de litigio estratégico: uno resuelto y dos siendo procesados en la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Hemos formado trabajadoras/res sociales, profesionales en ciencia política, sociología, y antropología, en historia del arte y práctica artísticas y, sobre todo, pedagogas/os y abogadas/os sensibles a la condición penitenciaria y los procesos jurídicos, artísticos y pedagógicos de mujeres presas desde una perspectiva de género.

Este ensayo tiene como finalidad analizar la apropiación de la tragedia de Antígona desde una prisión de mujeres de la Ciudad de México: el Centro Femenil de Reinserción Social (Cefereso) de Santa Martha Acatitla, en la alcaldía de Iztapalapa. Revisamos el conjunto de pedagogías como escenarios de estrategias –maniobras y traspíés– con que esa tragedia ha sido releída, apropiada y visualizada por mujeres presas a través del cortometraje realizado por ellas y el proyecto Mujeres en espiral titulado “Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha” (<https://www.youtube.com/watch?v=rkyYvAs5HZE>).

El ensayo da cuenta, de forma experimental, fragmentaria y parcial, de la citada relectura y de una serie de maniobras pedagógicas que implican la apropiación de un texto semejante, la narrativa, la propuesta y los acentos puestos por mujeres privadas de libertad. El ensayo puede entenderse como un texto en preparación, como experimentación, como intentos y pruebas generados por actividades en proceso. Nuestro texto conserva este carácter fragmentario, abierto y no definitivo, como territorio perfecto para el ejercicio de la interrogación crítica (Adorno, 2004; Lozano, 2013).

A partir de la producción colectiva del cortometraje, intentamos analizar las derivas del descenso de Antígona al sur a dos de los escenarios más representativos de una América Latina desigual y, a la vez, en lucha persistente por la equidad y la justicia social: la cárcel (sistema penitenciario) y la academia (sistema público universitario), dos espacios contrastantes, pero estratégicos, para la construcción de sujetos con porvenir, en un marco de democracia y justicia social en México. Vale la pena precisar que la mayoría de los textos que abordan la tragedia han sido estudios de su apropiación, lectura y representación en Europa, como lo demuestran dos textos fundacionales: el reciente de Frahdinger (2023) y el de Steiner (1987).

La referencia al sur proviene, como lo veremos más adelante, de la construcción de Antígona como sujeto político (Frahdingler, 2010).

Este descenso al escenario carcelario contradice –en su seno– la esencia y la escena de heroísmo familiar privilegiada de Antígona, por la que muchas de las mujeres llegan a la cárcel: la educación para el cuidado y sacrificio por los otros. Entre esos muros grises, tomándolos y en contacto con una universidad que desplaza sus saberes hegemónicos, las mujeres privadas de libertad descubren que, para ser “libres”, tienen expedientes que intervenir (al entrar a la cárcel, muchas de ellas firman expedientes previamente llenos, que comprometen con culpabilidad sus casos desde el inicio).

Las mujeres privadas de libertad, al participar en el proyecto ME, intervienen dos “expedientes” distintos: el primero que transforman es el de la revisión de “los hechos” que las sumieron en prisión; el segundo –íntimamente vinculado con el primero– es el archivo que las constituye como mujeres: buenas hijas, madres y esposas que dan su vida por la familia. Antígona –lo sabemos– es el lazarillo de su padre Edipo y es castigada por Creonte, por desobedecer sus órdenes como gobernante de Tebas al enterrar a Polinice, su hermano. Antígona transgrede –desobedece– la ley del Estado, la ley de Creonte y es castigada por ello.

Si bien la reinserción social que promete mujeres transformadas es inexistente, sí sucede una serie de cambios en prisión. Aludiremos a tres. En primer término, el encierro carcelario, que las aleja forzosamente de sus familias. La prisión como escenario de transformación se da desde un inicio, al integrarlas a nuevos colectivos de mujeres que desarrollan vínculos inesperados. En prisión tienen contacto con mujeres que son castigadas por el Estado, mujeres presas que, en muchas ocasiones, llegan por desobedecer la ley al ser invitadas –por sus familiares– a participar en actividades ilícitas. Una mayoría llamada por las propias internas como pagadoras llega “pagando” por crímenes que planearon otros, en general, los integrantes masculinos de sus familias (Azaola, 2007). No son tontas o completamente inocentes –como demuestra el grito de Antígona, quien hace audible y visible su desobediencia, al enterrar a su hermano–. Son pagadoras, pagan prisión por otros. Por lo regular, las apresan in fraganti en el espacio del delito; son búhos, camellos, halcones y cuidadoras; son las que tranquilizan o asean a la persona secuestrada. Los hijos son quienes suelen ensartarlas en la cadena criminal, quienes las cooptan son los cuñados, y quienes las encierran pueden ser los esposos.

La segunda transformación que ocurre en prisión es fruto de una asociación inesperada, que se da cuando están en contacto con artistas, estudiantes, académicas e investigadoras del proyecto ME. El tercer cambio se genera a partir de otro contacto con el proyecto, el que vincula a las mujeres presas con saberes universitarios, más orales, manuales y corporales que escriturales o teóricos. Buscamos describir fronteras entre el texto y el cuerpo, entre la mano y la lengua, entre la universidad y la prisión.

Los vínculos con un texto intersticial, como el de Antígona, leído desde las fronteras penitenciarias y académicas, con pagadoras y con el grupo de ME, las acercan a la elaboración de objetos –a partir de conversaciones, lecturas colectivas y la elaboración de manualidades–, pero contruidos con un sentido imaginativo y crítico.

Las mujeres en la cárcel deben cumplir con interminables actividades de trabajos manuales. El proceso de reinserción (Actis y Arens, 2021; Espinoza, 2016), que calificamos como inexistente, se centra en la propuesta de interminables talleres de manualidades, que comprenden por lo menos cinco horas diarias; se mata el tiempo con princesitas de Walt Disney (hechas de rafia, popotillo, madera country, chocolate artístico o migajón), además de otros objetos, como enceres domésticos. En cambio, las actividades que ofrece el proyecto ME –que incluye también manualidades– presentan giros que las convierten en actividades con perspectivas críticas. De ser mujeres que usan las manos para copiar diseños feminizantes, se transforman en sujetos que meten manos y lengua en sus propios procesos jurídicos, intersubjetivos y pedagógicos.

Esta intervención en sus actividades de aparente reinserción las hace conscientes de su lugar dentro de la cárcel –como pagadoras– y al exterior, como mujeres sumamente vulnerables. El objetivo del proyecto ME es que tengan otros motivos y otros materiales entre manos y entre lenguas, en su hacer y decir, para articular demandas vinculadas a sus derechos y procurar un mayor bienestar dentro de prisión. Borges (2011) se refiere así al poder de las manos:

Luego dibujé un cuadro mágico en la mano derecha de Yakub y le pedí que la ahuecara y vertí un círculo de tinta en el medio. Le pregunté que si percibí con claridad su reflejo [...]. Le pedí que nombrara lo que deseaba mirar [...]. Vio el campo verde y un caballo se acercaba [...] con una estrella blanca en la frente [...]. Tuvo en su mano cuanto los hombres muertos han visto y ven los que están vivos (pp. 341-342).

Tener *entre manos* la propia transformación y la conciencia de sí concuerda con uno de los objetivos de las tareas que proponemos. La palma de la mano y el poder de la tinta (de la palabra escrita): el mancharse para maniobrar, figurar, fabular y, mejor, confabular. De acuerdo con Haraway (2019) y Hartman (2012), quienes abordan el poder de la mano y la lengua, del hacer y el decir, destacamos las maniobras colectivas que permiten confabular, para derivar –imaginar– soluciones a problemas en colectivo y, de esta forma, buscar un futuro distinto, con un porvenir con posibilidades de transformación y sobrevivencia.

El proyecto ME ofrece construir objetos, pero pasando por un proceso pedagógico en el que, a partir de distintas actividades manuales, orales y corporales, se revisan y releen los objetos domésticos elaborados en los talleres que el sistema penitenciario ofrece como proceso de reinserción; un conjunto de actividades y objetos que subrayan las técnicas y funciones de la feminidad: el trapo de cocina, el llavero y la tabla de picar, la princesa de Walt Disney o la bolsa de rafia para ir al mercado. Todos ellos representan los significados del hacer femenino, los cuales se redoblan en condiciones de pobreza y triples jornadas de las labores de cuidado en manos de las mujeres.

Es la contigüidad de las manos y la lengua, la crítica del decir y el hacer desobediente, lo que interesa (Anzaldúa, 2015). Con base en el uso de una lengua que se entremete en la revisión de su calidad de mujeres presas, muchas por delitos fraguados, en general, por familiares masculinos, definimos lo que pueden tener entre manos, que no es siempre un enser doméstico o un objeto de popotillo, rafia o chocolate artístico, sino algo (en este caso, un cortometraje, un texto, una cámara y un guion) que define de manera crítica su papel como mujeres marginales en la familia, desde una situación de pobreza y en una cultura feminizante. En este sentido,

promovemos que las mujeres en prisión tengan entre manos la lengua, una filosa y crítica, pero también cuidadosa de la disciplina en prisión.

El objetivo de estos talleres de relectura de textos clásicos, de manejo de cámara y elaboración de guiones no es solo que ellas aprendan a leer desde claves críticas, sino que comparezcan como mujeres otras ante la ley, y contradigan a aquel campesino de Kafka (2016) –en su texto *El proceso*– que comparece silente y paralizado ante la (su) puerta de la ley. Entre ellas sobrellevan, en forma consciente, la gravedad de la familia, sus tareas obedientes y feminizantes, así como la necesidad de contenerla. La familia, sus tareas y necesidades, el cuidado al centro de sus vidas y el proceder criminal de algunos de los hombres en ella tocan un amplio espectro de sus vidas.

Juliano (2011) y Azaola (2007) señalan consistentemente a la familia patriarcal como uno de los espacios donde se constituyen los lazos amorosos, de cuidado y también los vinculados a la implicación criminal. Escapar de la familia patriarcal –esa organización que somete y hace obedientes– es uno de los medios que tienen para sobrevivir, escapar de sus objetivos y transformar sus mecanismos para vivir en familias diversas y de prácticas distintas. Del texto *Antígona* se desprenden, sin dificultad, las formas en que su personaje principal es sujeto de obediencia hacia ella.

Galindo (2022), en su libro *Feminismo bastardos*, señala que el divorcio es uno de los mecanismos jurídicos y de liberación usados con más frecuencia y determinación por las mujeres. Se usa principalmente por mujeres para “salvarse de la familia”. Según Galindo, “una vez rotas estas ataduras, una gran mayoría de ellas compone nuevas y múltiples formas de familias, mucho más complejas y más lejanas de la autoridad de un padre patriarca y patrón” (p. 226). No significa que la cárcel favorezca nuevas estructuras; es en sí misma el lugar del padre castigador, escenario de reproducción de múltiples patriarcados y sus actos punitivos. La cárcel representa un espacio patriarcal autoritario y abusivo, pero en contacto con otros escenarios, como el de una universidad pública, que desplaza en forma parcial sus saberes letrados y hegemónicos, sus formas de disciplinar; puede convertir alguno de sus patios, de sus rincones, de sus muros, en estratégicos espacios de transformación: “Se trata de una necesidad urgente de redefinición conceptual de la familia, de la maternidad, de la paternidad, de las libertades sexuales, y de formas de soberanía como el derecho y el aborto...” (Galindo, 2022, p. 227).

Nuestro propósito es describir justamente estos procesos que las ayudan a comparecer como mujeres disidentes ante la familia como ley, como sistema a obedecer y a reconocer –en lo que cabe a su desobediencia– las contradicciones existentes en sus lazos familiares.

El cortometraje realizado problematiza lo que las mujeres hacen y dicen en su perjuicio, así permite atender y visibilizar los escenarios y las acciones a partir de los cuales Antígona del sur encuentra y propicia la crítica a lo familiar, capaz de re-dirigir e intervenir –irrumper– en espacios hegemónicos, que confinaban a las mujeres al espacio delimitado por la familia como escenario del cuidado, la obediencia y la feminización.

Es evidente que Antígona, leída desde el sur y desde las fronteras entre universidad y cárcel, mano y lengua, hacer y decir, da forma a mujeres que en soledad o en colectivo se enfrentan al Estado y se constituyen en sujetos políticos al

organizar, facilitar y cumplir aquello que este se rehúsa a ofrecer: la sepultura, la búsqueda y el descanso de los cuerpos de sus familiares (en el caso de Antígona, de su hermano Polinice).

Son múltiples los textos que analizan el papel de mujeres buscadoras de integrantes desaparecidos de sus familias para darles una sepultura digna (Azahua y Rea, 2020; Uribe, 2016; Rivera, 2011). Estas mujeres se constituyen en Anti-Antígonas al revisar críticamente sus vínculos familiares, sus tareas y funciones en la producción de este cortometraje. En él, las mujeres presas cuestionan su valor como Antígonas, las que dan la vida por su familia, al releer su mitología, su genealogía familiar y las formas en que hijos, hermanos y padres aprovechan la lógica familiar de los afectos y el cuidado para involucrarlas en delitos que las vulneran y debilitan. Paul Preciado nos acompaña en esta irrupción del anti en Antígona que se refleja en “la salvación de las mujeres de aquello que las vulnera: la familia” (citado en Galindo, 2022, p. 227).

Esta negación de la genealogía familiar –de la guerra que lleva los nombres de la familia (Polinice y Etéocles, los hermanos)– y con ella la negación de lengua, Estado y nación, “esta renuncia al mismo tiempo al padre, a la patria, a la clase y a la pureza racial, será para ella constitutiva y anticipará todas sus otras formas de disidencia” (Galindo, 2022, p. 13).

Al cuestionar la genealogía familiar, la lógica penitenciaria y la lógica del castigo renuncian a su papel de Antígonas, un papel en el que estaban enfocadas a ser las buenas hijas, rebeldes y heroicas, que acababan muriendo; “... se dan a la fuga, llevando como única brújula el ojo de vidrio que su madre tuerta le había dejado en herencia al morir y con el que se hizo un anillo que la acompaña siempre”, recalca Preciado (citado en Galindo, 2022, p. 13).

Anti-Antígona presa –algunas veces indígena– declina la familia patriarcal, como un militar que dimite del ejército, como una académica que renuncia a un tipo de saber letrado altamente mediado, como una presa que se narra como “pagadora”, no la que grita “yo lo enterré”, sino la que sabe que paga por los crímenes de su familia.

De aquí surge una primera definición de la mirada que el feminismo permite, señalada por Galindo: aquella que solo es visible con un cambio radical de la mirada, por un ojo protético (Galindo, 2022), por un tercer ojo, donado por una madre muerta. Lo protético se consolida en relación con la capacidad de cibernética estipulada por Haraway (1995), que permite que el cuerpo de las mujeres escape a la familia, a la biología y, así, a los mandatos culturales. El tercer ojo deviene de la madre muerta, que dona su visión desviada a la hija. La madre muerta subraya la dimisión de una herencia maternal y una posible disidencia. Esta fuga del lugar materno y familiar inaugura una lucha por los significados y por la interpretación (Franco, 1994), otra forma del poder y placer que pretende interrumpir las sociedades patriarcales y letradas.

Un tercer ojo protético (una mirada desviada del linaje materno, fronteriza y mestiza) que nos recuerda también el feminismo de Anzaldúa (2005), el del cuerpo suturado de una Coyolxauhqui, que enfrenta con su vida lo maternal bajo el poder patriarcal y los avatares del cuidado. Estas mujeres, algunas tuertas, otras con tres ojos: madres e hija fugadas de sus familias, *technoshamanas* al estilo de Anzaldúa (2015) y Gómez (2005), con lengua náhuatl, cuerpo desparramado y

enfermo, pies permanentemente hinchados, enfermedades múltiples por gordas, por mal alimentadas, por cansadas, forman parte del colectivo Anti-Antígonas que creó el cortometraje *Antígonas* en Cihuatlán.

Al criticar y tomar conciencia de las formas de sumisión comprendidas en la genealogía familiar y nacional, Galindo renunció a su papel de Antígona y, con ello, al compromiso que le autoriza formas de disentir de una estructura familiar que castiga y encierra.

Las mujeres presas se construyen así, al filo de una Anti-Antígona indígena, pagadora y lesbiana, de tres ojos (uno de ellos heredado por la madre y aval de la fuga de lo familiar) que construye lazos en las fronteras con otro formato de lo familiar. Al revisar sus genealogías a partir de la relectura planeada, se constituyen en anti-mujeres, sujetos que miran su horizonte desde una herencia femenina intervenida e interrumpida, que cambia la relación entre los cuerpos y las tecnologías del poder escritural: el del expediente jurídico, que no tomó en cuenta sus experiencias, su contexto y su palabra, y el que se escribió para ellas desde la burocracia penitenciaria, la familia patriarcal y los saberes letrados. No olvidemos que las mujeres presas viven entre lenguajes jurídicos altos e incomprensibles que las sentencian y lenguajes bajos (familiares y culturales) que las esclavizan.

A continuación, analizamos las estrategias y maniobras pedagógicas de interrupción e intervención en los sistemas familiar, de la lengua, carcelario y universitario, desde lo que estas mujeres presas tienen entre manos y lengua. Entendemos estos mecanismos pedagógicos de intervención como “tropiezos” y “traspíes” con el texto original; irrupciones de lectura y análisis desde lo no letrado, desde lo manual intervenido por una lengua crítica y consciente, que dieron giros y torsiones al original y construyeron el guion y cortometraje elaborado por las mujeres presas y el proyecto ME. Coincidimos con Zizek (2006) en que la única manera de leer, entender y respetar los textos originales es interviniéndolos, apropiándoselos desde los saberes y prácticas llevadas a cabo por las mujeres presas. Zizek (2006) expresa, acerca de la actualidad del texto original, que

... only one thing is sure: the only way to be faithful to a classical work is with a risk – avoiding it, sticking to the traditional letter– is the safest way to betray the spirit of the classic. In other words, the only way to keep a classical work alive is to treat it as a “open” pointing towards the future or to use the metaphor evoked by Benjamin, to act as if the classic work is a film for which the appropriated chemical to develop it was invented only later, so that is only today that we can get the full picture (p. XII).

ENTRE MANO Y LENGUA: LECTURAS TAMBALEANTES, AL TRASPIÉ Y EN ZIGZAG

Para poder leer desde el grito, el ruido y el barullo persistentes en la cárcel, requerimos operaciones que rompan la linealidad y la disciplina tanto de la academia como de la prisión. Todos los lunes desde 2008 –solamente interrumpidas por la pandemia–, el proyecto ME ingresó al Cefereso de Santa Martha Acatitla a trabajar en diferentes proyectos, centrados en temas elegidos por las mujeres privadas de libertad. Para lograr la concreción del cortometraje –o de cualquier otro producto–, trabajamos en sintonía con los semestres de la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM). De enero a junio, organizamos talleres de sensibilización en género y aspectos decoloniales (relevancia en sus vidas de los sistemas racial, de género, patriarcal, heterosexual y capitalista), y de agosto a diciembre, elaboramos el cortometraje con talleres específicos de construcción de lectura de textos clásicos, construcción de un guion y manejo de cámara.

Si bien resonamos con la academia en lo que cabe a periodos semestrales y manejo teórico de ciertas tradiciones críticas, interrumpimos su estructura y su ritmo al pasar (estudiantes, profesoras, artistas y activistas universitarias) un día completo a la semana en el espacio carcelario. Debido al largo trayecto, a la dilatada entrada al centro penitenciario y a sus normas, además de la jornada de trabajo del taller, es necesario que las estudiantes y profesoras negocien los cursos y créditos por haber faltado un día a la semana. A su vez, el espacio penitenciario también se interrumpe, porque se intervienen los tiempos de los tres llamados diarios a la lista, con un trabajo continuo y significativo (los trabajos y tiempos de las presas son siempre parciales, intermitentes e interrumpidos por las prácticas de vigilancias y procesales del subsistema penitenciario). Es posible que las presas también negocien un tiempo continuo con la UNAM como factura. Hemos logrado en ocasiones saltar un llamado, así las mujeres tienen la experiencia de un tiempo continuo, muy complicado en prisión.

Otra forma de ruptura tiene que ver con la lectura de la tragedia de *Antígona*, y la posibilidad de intervenirla. La topología de la cita y el saber experto se fragmenta y se redirige al saber entre-mano y lengua de las mujeres presas. Esto lo llevamos a cabo al construir una sección del guion desde la experiencia y el caminar de las mujeres. Regresar al cuerpo, es decir, pasar de las notas académicas al pie, que reafirman el rigor del texto, a las notas al traspíe, que sitúan el saber desde la experiencia de las mujeres, desde su andar, sus tropiezos y errancias (formas de errar, de equivocarse), pero también desde los obstáculos con los que tropiezan (Kohan, 2013).

Las citas al pie fundamentan el saber a partir de lo que se considera una voz autorizada, la que cancela el ruido y el barullo y acredita el saber legítimo; las citas al traspíe son capaces de validar el ruido y las voces no autorizadas –que provienen de la oralidad y el cuerpo y las manos de las propias mujeres–, sus archivos imprevisos e imprecisos.

Entonces, resulta imprescindible situar el valor de la (re)lectura de *Antígona*, de Sófocles, justo en los tropiezos de las mujeres con aquellos sistemas, ocultos a la vista, que las controlan, subalternan y marginan (la familia, la educación, la cultura). El acto de tropezar se da con(tra) aquello que no se ve, en general, definido como obstáculo que hace perder el equilibrio y propicia la caída. Las mujeres privadas de libertad han tropezado con los múltiples sistemas que las tumban, las agobian y cancelan sus derechos a descansar, a pensar, a negarse, a des/cuidar. En el caso de *Antígona*, vuelven a considerar, como formas del tropiezo, su lugar como cuidadoras y salvadoras de la familia. Aquí, dando lugar al acto de tropezar como un evento corporal, intentamos también dar valor a un tipo de trabajo manual –a lo hecho con las manos– como no opuesto al intelectual. Las mujeres pasan horas diarias con rafia, popotillo, plastilina, migajón entre-manos. Era justo situar allí, por el conducto de sus lenguas, otros materiales, otros fondos y otros modos que las impulsaran a revisar sus vidas y los sistemas con lo que tropezaron.

Las notas al traspíe subrayan la corporalidad, la materialidad y carácter situado de la experiencia (Haraway, 1995). Previo a este trabajo visual, llevamos a cabo la producción de fanzines, revistas de bajo costo, en general de material reciclado, de producción manual y colectiva, que han sido utilizadas por colectivos feministas para visibilizar sus protestas a partir de una experiencia situada.

De esta manera, ponderamos lo que se entiende por conocimiento legítimo y letrado, representado por la cita al pie, y denotamos la nota al traspíe, la que se da al tropezar con aquello que margina y desde allí conforma la experiencia de las mujeres presas. Construimos una cierta autoridad de la experiencia vis-à-vis la del texto leído.

Así, aludimos una noción que sea capaz de acoger el ruido –el del mundo sin interpretar que viven las mujeres en sus familias– para intentar leer desde la experiencia de las mujeres en prisión, desde esas fronteras raciales, de clase, de género sexuales, esos abismos que marcan un abajo, un espacio bullicioso, desautorizado y roto: la cárcel (Belausteguigoitia, 2021). Las notas y llamados al traspíe tienen la función de llamar a otros saberes, no reconocidos, que dan autoridad oral y lugar liminal al texto.

Butler (2020, pp. 123-125) habla de la necesidad de integrar el ruido, esos saberes periféricos, devaluados, que exceden, “eso que queda fuera” como acto primordial de la crítica. La nota al traspíe como maniobra nos permite incluir en la producción del corto otros saberes, otras vacilaciones –el barullo y ruido de la cárcel– y los traspíes –como balbuceo– que nos vinculan con la experiencia propia de las mujeres. No es intención “castigar” el saber académico, sino definir las estrategias pedagógicas puntuales y específicas que desarrollamos entre mujeres presas que, por lo general, carecen de educación formal, algunos son incluso analfabetas y tienen como segunda lengua al español. Por esta razón, también hemos elegido el formato de ensayo para dar mejor cuenta de saberes errantes, fragmentados, marginales y parciales que proliferan en prisión.

Se trata de interrumpir seis escenarios: el de Sófocles y su *Antígona*, con la relectura en prisión, el de la academia y su canon hegemónico con autoras que lo desvían y paralelamente producen alteraciones en la disciplina académica y carcelaria; el del español, con el náhuatl (lengua indígena silenciosa, de un buen número de presas); el del tiempo muerto del castigo, con un tiempo continuo, vital y significativo; el del espacio carcelario, cerrado y punitivo, con el espacio universitario abierto y crítico; y el de la familia, cuyo centro son las mujeres subalternadas, con el de mujeres que, en primer lugar, se cuidan a sí mismas.

En clase, en las aulas de la UNAM, con las estudiantes invitadas al proyecto cinematográfico *Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha*, propiciamos otra serie de intervenciones: leemos a Foucault, que es intervenido por Ann Stoller; a Gloria Anzaldúa, que interrumpe Octavio Paz; a Silvia Rivera Cusicanqui o María Lugones, que irrumpen en los textos de Dussel, Quijano y Mignolo. Las mujeres –estudiantes, presas, artistas, académicas y activistas– ponderan la persistencia y dimensión de los obstáculos con los cuales tropiezan, utilizan su lengua para redefinir e interpretar: puliéndola, sacándola, riéndose y, así, creando los caminos para otro proyecto de vida.

El grupo de estudiantes del proyecto ME provienen de múltiples espacios de la UNAM, especialmente de licenciaturas afines a las prácticas artísticas, pedagógicas y jurídicas, de cualquier semestre, y por lo general del último año, cuando es posible

incluirlos como prestadores o prestadoras de servicio social. También es común que ingresen con diferentes tipos de becas, posibles de adquirir con proyectos financiados por la propia universidad, como el que presentamos.

Con base en estos códigos de interrupción y difracción de las funciones de la familia, la universidad y la cárcel, hemos enlistado tres maniobras, tres diferentes formas de delimitar tropiezos (notas al traspié), tres desviaciones, desplazamientos del texto original (Zizek, 2006), que convierten a las Antígona en Anti-Antígona y con ello producen una intervención en la tragedia desde el sur y desde su propia experiencia.

PRIMER TRASPIÉ (CONEXIÓN LENGUA-MANO-PIÉ). CONSTRUCCIÓN DE UN SUJETO POLÍTICO DESDE LA DESVIACIÓN DE LAS TAREAS DEL CUIDADO

Cuando tratamos el descenso hacia el sur de la tragedia *Antígona*, las transformaciones que se dan en su carácter de madre/hermana y en la consiguiente figura de cuidadora/protectora adquieren especial relevancia. Frahdinger (2010) traza el descenso de Antígona al sur como una transformación de la tragedia en un relato que narra la construcción de mujeres como sujetos políticos colectivos. La crítica europea –dice Frahdinger– no ha reconocido estas transformaciones, que desde los años sesenta se han dado en particular en Latinoamérica, como una intervención o relectura válida de la tragedia clásica. Frahdinger, en otro texto más reciente (2023), demuestra cómo los cuerpos en el texto pasan de representar la madre que busca a su hijo a dar lugar a los desaparecidos y desaparecidas de todos los cuerpos que buscan sepultura.

La Antígona de Huertas (2002) o la *Antígona González*, de Uribe (2012) representan a madres que no corresponden a la tradición, pues cuestionan a la familia, al Estado y a la nación. En su descenso al sur, el cortometraje *Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha* precipita al sujeto femenino, así como un sujeto colectivo, como mujeres que buscan descanso y reparación para sí mismas. Así, protestan también por su propio descanso. Trascienden doblemente la lectura europea que caracteriza un sujeto –el materno– que entierra a otro cuerpo individual, el cual, según Frahdinger (2023), parece sostenerse en Europa, e inauguran el sujeto en fuga que espera no salvar “a” la familia, sino salvarse “de” la familia. Del mismo modo, rebasan el imperativo familiar y maternal de las mujeres buscadoras del sur. Estas mujeres en prisión se buscan a sí mismas, se desentierran y se cuidan entre ellas. Son Anti-Antígonas en toda la dimensión señalada por Galindo (2022). Han dejado de gritar, de cuidar, por lo menos durante un tiempo, de los otros.

Después de la pandemia, se dificultó el acceso al Cefereso de Santa Martha Acatitla; por ello, nos centramos en trabajar con mujeres excarceladas que participaron en el proyecto en prisión. Descubrimos que, al salir del penal, las mujeres no pueden resistir el llamado al cuidado familiar. Aun cuando los hijos y familiares no las procuraron en prisión, al salir, ellas se vuelcan al cuidado, sobre todo de los hijos hombres. Esto nos lleva a pensar que la red, las alianzas de mujeres presas y el contacto con el proyecto y su constante trabajo interpretativo y crítico dentro de la prisión procuraba cierta posibilidad crítica hacia la familia, lo cual les permitía el volcar y sostener el cuidado hacia sí mismas.

SEGUNDO TRASPIÉ. LA LENGUA DE LAS MUJERES PRESAS: TROPIEZOS CON LA LENGUA PROPIA. EL NÁHUATL FRENTE AL ESPAÑOL

Varias de las presas con quienes trabajamos en este cortometraje tienen como primera lengua el náhuatl. Algunas de ellas la introdujeron como la lengua que debiera hablar Antígona. La intervención del náhuatl tuvo lugar en zigzag, como pequeños desvíos en descenso del español como lengua hegemónica, y en ascenso hacia el uso de lenguas indígenas. Allí tuvimos que detenernos y pensar en conjunto. El zigzag refiere ese movimiento quebrado que denota un cambio de ritmo, que no se sostiene ni directo ni recto en lo que toca a la lectura de textos literarios o académicos con las mujeres presas. “No es un hacer frente, es hacer perfil” (Lemebel, 2009, pp. 166-167). Es un mirar quebrado, inclinado, de perfil, lo que impulsa la generación de un conocimiento ambulante, de múltiples pliegues. La mirada indirecta y de perfil (muy frecuente en la cárcel) tiene que ver con dilemas de la visibilidad en espacios extremadamente vigilados, como lo es la prisión. La mirada directa y franca puede poner en riesgo al sujeto que ve y que sabe lo que ve, pero no dice que sabe. La idea de nuestras pedagogías en zigzag es justamente producir la expresión –desde esa mirada oblicua– de ese saber invisibilizado, precipitado y urgente. Tomamos esta noción de Araya y Carrión (2017) y del zigzag, de Lemebel (2009, pp. 166-167), como una mirada posible desde el sur: “Yo nunca miro de frente, yo doy mi mejor perfil”.

Los citados tropiezos de la lengua con el texto de *Antígona* nos llevaron a considerar altos riesgos en la apropiación de su drama, con lenguajes, guiones, personajes y escenificaciones no solo alternas, sino alteradas. Un ejemplo es el título del documental *Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha*. Cihuatlán en náhuatl significa lugar de mujeres, pero de estas otras mujeres, las mujeres indígenas. El lugar que señalaron como el de las mujeres era justamente la cueva donde es encerrada Antígona y donde muere por su propia mano. Ese espacio de muerte –la prisión como cueva– sería convertido en espacio de vida, de surgimiento a una nueva manera de vivir.

Otro ejemplo de esta difracción fue la intención de las mujeres presas de que el personaje de *Antígona* en el cortometraje, además de hablar náhuatl, fuera morena y estuviera entrada en carnes y en años. Antígona sería indígena, sería morena, sería lesbiana, tendría un tercer ojo y muchos años presa. Estaría enferma y cansada.

TERCER TRASPIÉ. LA PROTESTA Y LA DESOBEDIENCIA: ANTÍGONA COMO PAGADORA

Las presas han acuñado una categoría, un tipo muy común de acto por el que las mujeres ingresan a los penales: *pagadoras*. Estas son mujeres que se integran a la cadena del sistema delictivo muchas veces vía la solicitud de algún familiar, esposo, padre o hermano (Azaola, 2007), quienes las invitan a participar en una actividad delictiva (casi siempre como mulas, camellos, búhos o cuidadoras presentes de personas secuestradas). El papel de la pagadora –y de la mujer/madre cuidadora– se aprecia en el siguiente fragmento de *Antígona* de Sófocles (2001): “Haz lo que te parezca. Yo, por mi parte, enterraré a Polinice. Será hermoso para mí morir cumpliendo ese deber” (p. 5).

Este traspíe: el topar con la familia criminal e intentar sortearla, da cuenta de las formas en que las Anti-Antígonas mujeres presas, pagadoras, de tres ojos, enfermas, de pies hinchados y cuerpo suturado, amantes entre y de mujeres, se apropian de la tragedia de Sófocles y urden una trama que las coloca como sobrevivientes y agentes de su propio cuidado. Ellas surgen de la cueva y desanudan la soga al cuello.

Cihuatlán: Antígonas de Santa Martha deja ver las formas en que las mujeres en prisión, iletradas, hablantes del náhuatl, muchas abandonadas, encuentran una salida a su tragedia en la relectura crítica y creativa de los obstáculos con los que se topan y de sus traspíes. Urden, a partir de ellos, una figuración que las ayuda a desistir de *ponerse la soga al cuello*, que las impulsa a utilizar su experiencia –sus manos y sus lenguas– para abrir otros futuros, otro porvenir, para andar otros caminos, y tropezar con otros obstáculos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Actis, M. F. y Arens, J. I. (2021). Pragmáticas de la sobrevivencia. Un estudio de caso argentino sobre violencias pre/post carcelarias y el accionar de las mujeres. *Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 6, núm. 30, pp. 2-19.
- Adorno, T. W. (2004). *Teoría estética*. Traducción de Jorge Navarro Pérez. Ediciones Akal.
- Anzaldúa, G. (2015). Como amansar a una lengua salvaje. En *Borderlands. La frontera: la nueva mestiza* (pp. 113-122). CIEG/UNAM.
- Anzaldúa, G. (2005). "Let us be the healing of the wound: The Coyolxauhqui imperative–la sombra y el sueño". En C. Joysmith & C. Lomas (Eds.) *One wound for another/Una herida por otra: Testimonios de Latin@s in the U.S. through cyberspace*. Ciudad de México: UNAM-CISAN, / Colorado College/ Whittier
- Azahua, M. y Rea, D. (2020). ¿Me ayudarás a levantar su cuerpo? En D. Rea Gómez (ed.). *Ya no somos las mismas, y aquí sigue pasando la guerra* (pp. 163-178). Grijalbo.
- Azaola, E. (2007). Mujeres invisibles: las cárceles femeninas en América Latina. *Revista Nueva Sociedad*, núm. 208.
- Belausteguigoitia, M. (2021). *GRRRRR: género, rabia, ruido, rimia, risa y responsabilidad*. CIEG/UNAM.
- Borges, J. L. (2011). El espejo de tinta. En *Historia universal de la infamia*. DeBolsillo.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo: formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Araya Miranda, J. y Carrión, M. (2017). La mirada cabizbaja: una escena de la violencia geológica-política en Neltume. En R. Ferrer (ed.). *Violencia política y de género en Latinoamérica: representaciones críticas desde el arte y la fotografía*. Rita Ferrer (pp. 205-225). Atlas.
- Espinoza, O. (2016). Mujeres privadas de libertad: es posible la reinserción social. *Cuadernos CRH*, vol. 29, pp. 93-106.
- Frahdinger, M. (2023). *Antígonas*. Oxford University Press.
- Frahdinger, M. (2010). *Binding violence: Literary visions of political origins*. Stanford University Press.

- Franco, J. (1994). *Las conspiradoras. Representación de la mujer en México*. Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Galindo, M. (2022). *Feminismos bastardos*. Mantis.
- Gómez-Peña, G. (2005). "En defensa del arte del Performance", *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, año 11, n. 24, p. 199-226, jul./dez.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Valencia: Ed. Cátedra.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- Hartman, S. (2012). *Venus en dos actos*. Columbia University-E-Misférica.
- Huertas, J. (2002). *Antígonas: linaje de hembras* Biblos.
- Juliano, D. (2011). *Presunción de inocencia, riesgo, delito y pecado en femenino*, Editorial Gakoa.
- Kafka, F. (2016). *El proceso*. Valdemar.
- Kohan, W. (2013). *The inventive schoolteacher*. Sense Publishers.
- Lemebel, P. (2009). *Loco afán*. Editorial Planeta.
- Lozano, R. (2013). Indagación y vueltas pedagógicas: los escenarios del Programa Universitario de Estudios de Género. En M. Belausteguigoitia y R. Lozano. *Pedagogías en espiral: experiencias y prácticas* (pp. 21-41). PUEG/UNAM.
- Rivera Garza, C. (2011). La reclamante. En *Dolerse, textos desde un país herido* (pp. 29-31). Surplus Ediciones.
- Sófocles (2001). *Antígona*. Pehuén Editores.
- Steiner, G. (1987) *Antígonas. Una poética y una filosofía de la lectura*. Gedisa.
- Uribe, S. (2012). *Antígona González*. Surplus Editores.
- Zizek, S. (2006). *Antigone*. Bloomsbury Press.

La cárcel como territorio de construcción colectiva: reflexiones sobre la práctica extensionista

The prison as a territory of collective construction: Reflections on the extension practice

MALENA GARCÍA*

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el territorio carcelario como ámbito de intervención pedagógica para desarrollar propuestas de extensión universitaria con perspectiva de género, situadas en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Las reflexiones surgen como parte de la labor docente en el curso de posgrado “Educación en cárceles. Aportes para construir estrategias político-pedagógicas de intervención educativa con perspectiva de género”, destinado a extensionistas graduados/as y docentes de un programa de capacitación y actualización docente. Dicho espacio abordó la transversalización de la perspectiva de género como punto de partida para elaborar estrategias pedagógicas que permitan la problematización y erradicación de las violencias, desigualdades y estereotipos de género en el ámbito carcelario.

Palabras clave: educación en cárceles, extensión universitaria, perspectiva de género, contexto de encierro

Recibido: 17 de enero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 28 de junio de 2023 |

Publicado: 4 de julio de 2023

Cómo citar: García, M. (2023). La cárcel como territorio de construcción colectiva: reflexiones sobre la práctica extensionista. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1536. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-003)

The following article seeks to reflect on the prison territory as a field of pedagogical intervention to develop university extension proposals with a gender perspective, located at the National University of La Plata, Argentina. The reflections arise as part of the teaching work in the postgraduate course "Education in prisons. Contributions to build political-pedagogical strategies for educational intervention with a gender perspective" aimed at UNLP graduate extension agents and teachers, within the framework of the Teacher Training and Update Program. The educational space sought to address the mainstreaming of the gender perspective as a starting point to develop pedagogical strategies that allow the problematization and eradication of violence, inequalities and gender stereotypes in the prison environment.

Keywords:

education in prisons, college extension, gender perspective, confinement context

* Doctoranda en Comunicación por la Universidad Nacional de La Plata. Becaria del CONICET. Líneas de investigación: estudios de género, integración comunitaria después de la cárcel, inclusión sociolaboral a partir del rol de las organizaciones sociales y el sector del cooperativismo. Correo electrónico: malena_garcia@live.com



INTRODUCCIÓN

En este artículo reflexionamos sobre el territorio carcelario como ámbito de intervención pedagógica para formular propuestas de extensión universitaria con perspectiva de género, situadas en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Las reflexiones retoman parte de la labor docente en el curso de posgrado “Educación en cárceles. Aportes para construir estrategias político-pedagógicas de intervención educativa con perspectiva de género”, destinado a extensionistas graduados/as y docentes de la UNLP, en el marco del Programa de Capacitación y Actualización Docente coordinado por la Asociación de Docentes Universitarios de La Plata (ADULP) y la Secretaría Académica de la UNLP.

El citado curso surge como propuesta del programa de extensión Voces que Liberan, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, que organiza talleres pedagógicos para la producción de relatos radiales y escritos de personas privadas de la libertad que participan en espacios educativos, tanto de nivel universitario como del ciclo secundario. Estas se encuentran detenidas en el Servicio Penitenciario Bonaerense en las unidades carcelarias 01 (Lisandro Olmos, La Plata), 08 y 33 (Los Hornos, La Plata) y 09 (Villa Elvira, La Plata).

Desde la visión de la comunicación con perspectiva de género, se intenta, a partir de estos talleres, favorecer procesos de desnaturalización de los estereotipos de género y las masculinidades hegemónicas, en articulación con la Secretaría de Derechos Humanos de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. El curso se ofreció en el segundo cuatrimestre de 2022 y abordó la transversalización de la perspectiva de género como punto de partida para elaborar estrategias pedagógicas que permitan la problematización y erradicación de las violencias, desigualdades y estereotipos de género en el ámbito carcelario.

La UNLP reconoce la extensión como una de las funciones básicas del trabajo académico, al igual que la enseñanza y la investigación. Comprende la extensión como un vínculo, un encuentro con actores sociales que la exceden, pero que son constitutivos y necesarios de una lógica colectiva de producción de conocimiento. Los proyectos de extensión universitaria abarcan un conjunto de acciones planificadas destinadas a producir y crear transformaciones de un aspecto, tema o área determinada; también se busca que los mismos proyectos sean construidos junto con los actores de la comunidad a partir de los temas priorizados en conjunto.

La UNLP cuenta con amplia trayectoria educativa en cárceles, con actividades que implican la enseñanza de grado y posgrado; el dictado de tecnicaturas o diplomaturas; la formación laboral en oficios; el acompañamiento a liberados/as; la realización de actividades culturales y la promoción de grupos de estudio; la educación no formal y la extensión. Existen programas de fortalecimiento de trayectorias educativas, como el Programa de Acompañamiento Universitario en Cárceles (perteneciente a la Presidencia de la UNLP); el Programa de Educación Superior en Cárceles “Educa” de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social; el Programa de Acompañamiento a Estudiantes Privados/as de la Libertad de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; y el Programa de Educación en Contextos de Encierro de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

La presencia de la UNLP en el ámbito carcelario comienza a mediados de la década de los noventa, época que coincide con un proceso de crecimiento sostenido de la población carcelaria. Esta presencia devino en una intervención cada vez más institucionalizada de la Universidad en las cárceles de La Plata y la región, lo cual se refleja en el crecimiento de la matrícula de personas privadas de libertad en las carreras de grado, la institucionalización de programas y el diseño de políticas y estrategias de inclusión educativa para esta modalidad, así como la producción académica (Zapata, 2022).

La UNLP participa en los ámbitos carcelarios a partir de la incidencia de las organizaciones de la sociedad civil, la demanda de las personas privadas de libertad para estudiar en la universidad y el impulso de docentes en escuelas secundarias en contexto de encierro, proceso que se fue formalizando con prácticas académicas, de formación, investigación y extensión desplegadas por la UNLP en el campo carcelario (Zapata, 2022). Los primeros proyectos de extensión registrados datan de 2002, y fueron promovidos por la Facultad de Artes, la Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales y la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Estos abordaron espacios de discusión sobre género, capacitación para el reciclado y formación periodística, gráfica y radiofónica, respectivamente (Zapata, 2022).

La extensión como encuentro de saberes se inscribe en una perspectiva de diálogo, de una concepción emancipadora y libertaria de la educación y la comunicación. La intervención pedagógica en cárceles se enfrenta a múltiples desafíos: se trata de un territorio atravesado por desigualdades en el acceso a derechos, por lógicas represivas, y también por lenguajes propios, dinámicas de organización colectiva y resistencias que le brindan una especificidad. El limitado acceso a derechos, como a la educación y al trabajo, en contextos de encierro, dentro de una compleja trama de mercantilización de derechos (Zapata, 2022), da cuenta de la importancia de la intervención de actores de la educación para garantizar su acceso. A su vez, las prácticas pedagógicas –en el caso del programa Voces que Liberan, los talleres de radio y escritura– se encuadran en una lógica de derechos humanos que reconoce a las personas privadas de libertad como sujetos portadores de ellos; que interpreta a los grupos desde sus trayectorias de vida para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje dialógico, empático y responsable (Zapata, 2022); que valida sus trayectorias y saberes, y legitima sus espacios de construcción colectiva (como los centros de estudiantes, bibliotecas, talleres de oficio, equipos deportivos, redes de solidaridad en los pabellones, entre tantos otros). En este sentido, presentamos una serie de elementos que se trabajaron en el curso, cuya propuesta de trabajo final fue la producción de una planificación de un taller, un ciclo de talleres o un proyecto de extensión en contexto de encierro, según los intereses y recorridos previos de quienes participaron.

DEFINICIÓN DE LA PROBLEMÁTICA COMUNITARIA EN LA QUE SE BUSCA INTERVENIR

Como menciona Ignatieff (citado en Caimari, 2007), el encarcelamiento nos habla más de los grupos poblacionales y delitos seleccionados para el castigo que de los índices de delito reales. En los procesos de criminalización, el sistema penal conforma sujetos/as de encarcelamiento mucho antes de que se cometan los delitos, y hace que el encierro sea un destino posible en sus trayectorias desde temprano. Esta

criminalización, asimismo, requiere una estigmatización social previa que funciona caracterizando determinados sujetos/as como peligrosos en la configuración de la inseguridad como problema público. De esta manera, la intervención pedagógica en cárceles entra en diálogo con discursos institucionales y discursos mediáticos sobre el encierro y las personas que lo habitan. En el caso de los talleres de Voces que Liberan, el desafío de construir relatos escritos y radiales implica recuperar discursos de la cárcel que muchas veces son invisibilizados o soslayados, tanto en el debate de las políticas penitenciarias como en las declaraciones sobre la cárcel que circulan en medios de comunicación.

Rodríguez (2015) señala que el encarcelamiento actual tiene al menos cinco características: masivo, juvenil, preventivo, rotativo y clasista. Masivo, porque la cifra de población penitenciaria actual es la más alta de la historia del país. La provincia de Buenos Aires, donde se centra la intervención de la UNLP, posee 65 de las 324 cárceles argentinas, y es una de las jurisdicciones con más unidades del Servicio Penitenciario. Según un informe de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM, 2020), la sobrepoblación en cárceles y comisarías bonaerenses rompieron nuevos récords al alcanzar 51,000 detenidos para alrededor de 21,000 plazas, y posicionaron la tasa de prisionización de la provincia de Buenos Aires (291 personas privadas de la libertad por cada 100,000 habitantes) por encima del promedio nacional (231 personas por cada 100,000 habitantes) y mundial (145 personas por cada 100,000 habitantes).

Es juvenil, porque el 56% de esta población tiene menos de 35 años, de acuerdo con el Sistema Nacional de Estadística sobre Ejecución de la Pena (SNEEP, 2021), y preventivo, porque el 44.8% de la población se encuentra procesada. Si bien desde 2017 se ha revertido de manera ininterrumpida la tendencia histórica que refiere que las personas procesadas eran más de la mitad de la población carcelaria, una enorme cantidad se encuentra detenida sin condena firme. Esta situación se reduce en particular para el colectivo trans: como señala la CPM (2022), mientras que en los varones la prisión preventiva alcanza el 52.5%, en las mujeres se eleva al 59.8% y en las personas trans travestis, al 73.2%.

Es rotativo, porque de acuerdo con Rodríguez (2015), en la duración de las estancias en prisión debemos buscar la clave de la función de la cárcel contemporánea. En este sentido, el autor llama “circuito carcelario” a la “alta rotación de la población judicializada o en vías de serlo, por distintos espacios de encierro” (Rodríguez, 2015, p. 39). Esta rotación no solo involucra las cárceles, sino también las comisarías, las alcaidías y los centros cerrados. Los datos de la población penitenciaria actual no incluyen información sobre estas trayectorias perfiladas como peligrosas: cuántas veces fueron demoradas o detenidas por la policía y cuántas pasaron por centros cerrados o comisarías antes de la detención en cárceles. A su vez, la característica de rotativo remite a que esta población encarcelada no estará mucho tiempo encarcelada, sino muchas veces en distintos espacios de encierro.

Es clasista, porque el sistema punitivo recae por lo general sobre el delito desorganizado (Kessler, 2009), es decir, el delito con estructuras pequeñas y fácilmente reemplazables, en vez de actuar sobre el delito organizado como el narcotráfico, el lavado de dinero o la trata de personas, delitos que ocasionan daños mucho mayores en el tejido social. Así, la mayor parte de la población carcelaria está detenida por

causas de robo o tentativa de robo y, en segundo lugar, por tenencia o distribución ilegal de estupefacientes. Como afirma Mouzo (2014), estos delitos queda colocado en el centro de la agenda política y mediática, y se transforman en el gran peligro del cual la sociedad tiene que protegerse, mientras quedan en la sombra los grandes delitos económicos que, apoyados en “la delincuencia”, se mantienen en la periferia, lejos del alcance del sistema penal.

Para Juliano (2011), los procesos de criminalización se materializan en que las cárceles están saturadas de sujetos/as que se encuentran en los márgenes de las relaciones de trabajo y los mercados formales. En el caso de las mujeres privadas de la libertad, la inmensa mayoría proviene de los sectores más vulnerados de la población. Estudios del Centro de Estudios Legales y Sociales del Ministerio Público de la Defensa (CELS, 2011) señalan que, en general, se encuentran cumpliendo una pena por infracción a la Ley de Estupefacientes, es decir, por delitos que no suponen violencia contra terceros. Si bien la población penal femenina es del 4.6% de la población total argentina (SNEEP, 2020), el crecimiento del encarcelamiento femenino en el Servicio Penitenciario Bonaerense fue del 159% en las últimas dos décadas. Esto no corresponde a un aumento poblacional ni significa que las mujeres cometan más delitos que antes, sino que se vincula con la desfederalización de la tenencia de estupefacientes, uno de los delitos más habituales en el caso de las mujeres, trans y travestis, muchas de ellas migrantes.

Además, este aumento del encarcelamiento es el resultado de la política criminal de la “lucha contra el narcotráfico”, que, en los hechos, criminaliza los eslabones más débiles de la cadena de narcotráfico: en 2019, el 88.8% de las detenciones fue por tenencia simple de estupefacientes, tenencia atenuada para uso personal y otros delitos previstos en la Ley 23.737 de Tenencia y Tráfico de Estupefacientes, de acuerdo con el Sistema Nacional de Información Criminal (SNIC, 2019). En general, se trata de personas sin experiencia previa en el sistema penal y con importantes responsabilidades familiares: la mayoría de ellas son mujeres jefas de hogares monoparentales y, por lo tanto, su único sostén económico. Por ello, el impacto que representa el encarcelamiento tanto en ellas como en sus familias y redes comunitarias resulta desproporcionado en relación con los delitos cometidos.

En este sentido, tener en cuenta la dimensión de circuitos carcelarios nos lleva a considerar los factores que conducen a la reincidencia. Salir de la cárcel implica una dimensión problemática en la cual las condiciones de vulnerabilidad (preexistentes a la condena) se ven profundizadas. Para Rodríguez (2015), “las personas que pasaron por prisión tienen muchas probabilidades de volver a ser capturados otra vez, sobre todo si son jóvenes, pobres y morochos” (p. 40). Estudios del Laboratorio de Estudios Sociales y Culturales sobre Violencias Urbanas (LESyC, 2023) señalan que, en la provincia de Buenos Aires, la tasa de reincidencia es del 26.2. El 55.8% de los reincidentes cometieron un delito de robo o tentativa de robo; 11.5%, de infracción a la Ley de Estupefacientes; 10.5%, de homicidios dolosos; y 4.8%, de abuso sexual. En la población penitenciaria femenina, las reincidentes representan el 18.5%, en la población masculina, el 26.5%, y en la población trans, el 29.8%. La reincidencia en el delito no puede considerarse una decisión desde una perspectiva individualizante, sino que deben tenerse en cuenta las rutinas burocráticas que componen el sistema penal que llevan a recapturar a los sujetos del encarcelamiento masivo (LESyC, 2022).

A estas dimensiones podríamos agregar, desde una mirada interseccional, que el dispositivo penal también opera con base en coordenadas patriarcales y xenófobas. El control de los cuerpos de las mujeres forma parte de la rutina carcelaria y se manifiesta a partir de violencias simbólicas, sexuales, físicas y psicológicas que padecen las mujeres detenidas en la cotidianidad (CPM, 2022). Las violencias previas a la condena privativa de la libertad no se revierten en la cárcel; por el contrario, se recrudecen con las sanciones en celdas de aislamiento, los traslados arbitrarios, la ausencia de intimidad en general y la presencia e intervención por parte de personal penitenciario masculino en conflictos (Malacalza, 2012). A su vez, la falta de atención de la salud mental y de perspectiva de género ha originado suicidios y muertes evitables en cárceles de mujeres (CPM, 2022).

A lo largo de la historia, los delitos cometidos por mujeres (acusación de brujería, hurtos, infanticidios, abortos) fueron patologizados y asociados con la locura y “desvíos” individuales de la verdadera naturaleza determinada biológicamente (Smart, 1997): la de respetar la ley y la de inscribirse dentro del modelo de madres-esposas recluidas, débiles y sumisas. Con célebres trabajos como *Mujeres, crimen y criminología*, de Carol Smart (1997), la corriente de la criminología feminista buscó cuestionar los estereotipos sexistas presentes en la criminología clásica. En este sentido, Smart analiza que los estudios clásicos sobre la delincuencia femenina asociaron esta con un determinismo biológico que explica el delito a partir de factores como la menstruación, la menopausia, desequilibrios mentales, la falta de “instinto maternal”, aspectos biológicos que, supuestamente, determinaban las capacidades, actitudes y prácticas de las mujeres; así, se asume que los varones son responsables de sus acciones (incluso de sus infracciones a la ley), mientras que ellas no.

Sin eludir particularidades locales, podemos afirmar que el sesgo patriarcal en el castigo penal reproduce mandatos y parámetros sobre el “deber ser” femenino, que se vislumbra en la sanción de aquellas mujeres que, al cometer un delito, rompen con los roles culturalmente asignados. Coincidimos con Burgos y Penas (2016) en que los sujetos que son alcanzados por el sistema penal representan lo que se considera indeseable como ciudadanía:

No debemos dejar de lado que, cuando entran al sistema penal el aparato policial no siempre castiga el delito en sí mismo, sino que castigan a los sujetos y poblaciones sometidas con el objetivo de refrendar el orden económico y cultural de la sociedad. Por lo tanto, el castigo penal y penitenciario no es una herramienta inocente para brindar “seguridad” a la sociedad, sino que es la expresión de un proyecto político excluyente que mantiene los privilegios de los sectores dominantes (p. 5).

Las causas por las cuales las mujeres son detenidas son reflejos de ideales y proyectos sociopolíticos, ya que el orden macrosocial patriarcal disputa un orden social y, por ende, un sujeto social (Rossi, 2015). Por otro lado, la cárcel, como toda institución, produce subjetividades. En el caso de las cárceles de mujeres, la estructura penitenciaria se convierte en un mecanismo social más en la construcción de las identidades de género basadas en parámetros patriarcales y cis-normativos. Makowski (1996) caracteriza que, en el encierro, las identidades de las mujeres detenidas son fluctuantes, se encuentran “en transición y tensión entre el mundo exterior que ha quedado suspendido y la interioridad del encierro que no termina de aceptarse como permanente” (p. 56). De esta manera, el encierro implica una ruptura con las actividades, roles, experiencias y ámbitos que reafirmaban su identidad en el

exterior, proceso de ruptura identitaria que deben recomponer a la par de la construcción de una nueva cotidianidad y de las nuevas redes de interacciones, nuevos sentimientos y prácticas diarias distintas que esta implica (Makoswski, 1996).

Rossi (2015) señala que el encarcelamiento lleva a las mujeres a una situación en la que no pueden satisfacer las exigencias sociales del modelo de “deber ser” femenino. En la sociedad patriarcal y capitalista, las subjetividades femeninas están ligadas al desarrollo exitoso de determinados roles tradicionales, como la maternidad y el cuidado de otras/os. En el encierro, la producción de subjetividad femenina entra en tensión: allí la posibilidad de ejercer los roles asignados culturalmente como la maternidad –sea dentro de la cárcel conviviendo con hijos/as o fuera de ella– está mediada por el sistema carcelario: mientras que el mandato sobre las mujeres es ser las responsables primarias de la crianza, la institución obstaculiza la posibilidad de cumplir con el rol de madres. La legislación penal permite la convivencia de mujeres madres con sus hijos/as en el encierro hasta que estos cumplen los cuatro años de edad. Así, la imposibilidad de asumir los roles que moldean las subjetividades femeninas repercute de manera material y simbólica en ellas mismas.

Malacalza (2012) menciona violencias por razones de género menos evidentes, como la invisibilidad de la problemática en las reglamentaciones vigentes, la disposición de la arquitectura penitenciaria, los mecanismos diseñados para el reforzamiento de los roles tradicionales de las mujeres (como la oferta de formación sexista), la falta de espacios de cuidado de niñas/os y de infraestructura adecuada para la crianza de niñas/os, las celdas y duchas colectivas (lo que colisiona contra las características, necesidades y experiencias de las femineidades), la falta de elementos para la gestión de la menstruación y la falta de provisión de elementos de cuidado personal necesarios para el mantenimiento de características físicas que se correspondan con el género autopercebido en el caso del colectivo trans y travesti; y la falta de espacio para visitas íntimas en todas las cárceles de mujeres y de áreas de salud en las cárceles para atención o para embarazadas.

ACCESO A LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES

Según las estadísticas del SNEEP (2021), al momento de ingresar a la cárcel, el 34% de las personas detenidas había completado la educación primaria; el 26% tenía la escuela secundaria incompleta; el 23%, la escuela primaria incompleta y solo un 10% la escuela secundaria completa. Asimismo, dentro de las unidades penitenciarias, el SNEEP informa que el 49% no participa en ningún programa educativo, mientras que un 21% asiste a la escuela primaria, un 18%, a la secundaria, y apenas un 4%, a la educación universitaria o terciaria. A su vez, un 8% se incorpora a experiencias de educación no formal. En este sentido, las trayectorias educativas fragmentarias no se revierten en la cárcel, donde el acceso a la educación se ve envuelto en una trama de mercantilización de derechos, y aparece como un “beneficio” en vez de un derecho establecido por la Ley 26.206 de Educación Nacional.

Es claro que el derecho a la educación no es el único vulnerado en el encierro. Como afirma el Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Inseguridad y Violencia (CELIV, 2022), las condiciones de encierro en las cárceles no promueven un horizonte positivo para el momento de salir en libertad. Según los resultados de la

encuesta de 2019 en cárceles bonaerenses y federales, solo el 60% de los detenidos tenía una cama donde dormir; uno de cada dos declaraba no recibir atención médica al enfermarse, y solo el 30% manifestaron tener acceso dentro del penal a servicios que lo preparan para la reinserción.

El discurso resocializador entra en tensión de manera permanente con las lógicas penitenciarias que administran el castigo; una lógica punitiva que tiende a la neutralización e incapacitación de las personas detenidas (Daroqui, 2006). Así, el acceso a la educación en todos sus niveles, a un trabajo pagado o cursos de capacitación son bienes comercializables, negociables para mantener un orden determinado. No obstante, el paradigma resocializador no deja de reproducir la idea de que el sujeto necesita un cambio individual, lo que invisibiliza dos cuestiones centrales: por un lado, las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica de quienes son alcanzados por el sistema punitivo; y por el otro, los mecanismos de pauperización y exclusión social –y los altos niveles de violencia que sufren–; al mismo tiempo, se culpa a esos sectores de todos los males cotidianos, los cuales son traducidos como inseguridad. Está claro que las cárceles no solo segregan a la población referenciada como peligrosa, sino que, además, consolidan y profundizan las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica previas al proceso penal.

En este contexto, el trabajo extensionista permite abrir espacios de debate y reflexión crítica sobre las trayectorias de las personas detenidas en cárceles, y fomentar procesos de inclusión, reconocimiento de derechos y de asumirse como sujetos políticos, con capacidad de transformar su realidad. A su vez, la perspectiva pedagógica es una apuesta por recuperar y reconocer sus saberes, que no son legitimados socialmente. Así, promover instancias de trabajo colectivo crea una lógica que se contrapone a la visión individualista instalada en la institución carcelaria.

Las prácticas desarrolladas en la extensión se desprenden del problema construido social e históricamente que abordamos. Por ello, para pensar la dimensión ética y política de nuestra intervención en la cárcel, es necesario clarificar la problemática sobre la cual pretendemos intervenir, sabiendo que, desde el trabajo extensionista, no es posible resolver desigualdades o problemas estructurales –por ejemplo, la obstaculización del derecho a la educación–, pero sí dar pasos, sentar precedentes en esa dirección. A su vez, que el hacer el trabajo extensionista junto con otros/as rompe con una concepción paternalista de la intervención y prioriza el trabajo en conjunto con la comunidad, al recuperar sus experiencias, saberes, propuestas y acciones colectivas.

La construcción del problema en el cual se pretende intervenir permite un encuadre, y establecer los límites y alcances de nuestras acciones. Los problemas son construidos social e históricamente porque las desigualdades no están dadas en la realidad social, sino que la labor intelectual consiste en visibilizar y encuadrar los procesos sociales: por eso, decimos que los problemas no “existen” de por sí, sino que se formulan a partir de la reflexión; por ejemplo, en el programa Voces que Liberan, partimos de la construcción del problema de la estigmatización de las personas privadas de la libertad en los medios de comunicación hegemónicos, así como de la falta de acceso al derecho a la comunicación, de ahí que la intervención extensionista apunta a la organización de talleres para la producción de relatos radiales y escritos de personas privadas de la libertad.

Los problemas a los cuales buscamos responder modifican las formas de intervenir en el territorio y, a su vez, el ejercicio práctico de la intervención implica una permanente reformulación de las preguntas que orientan la práctica, ya que nuestra propuesta necesariamente entra en diálogo y es transformada sobre la base de las cuestiones coyunturales, las experiencias y los saberes de las personas privadas de la libertad.

DELIMITACIÓN DE UN MAPA DE ACTORES

El territorio carcelario es heterogéneo. Por un lado, la población penitenciaria presenta distintas características: no es lo mismo planificar una intervención en un centro cerrado para jóvenes que en una cárcel de varones o de mujeres, así como no es lo mismo ingresar a un régimen de máxima seguridad que a uno abierto. Más allá de las condiciones estructurales, cada unidad penitenciaria tiene particularidades que tienen que ver con la zona geográfica, las características de la población penitenciaria y los actores sociales que se encuentran allí. Por eso, cabe preguntarnos ¿a quiénes nos encontramos cuando vamos a una cárcel? ¿Cuáles son sus autoridades y con qué áreas del servicio penitenciario tenemos vínculos? ¿Con qué proyectos, grupos, colectivos es posible tender puentes?

Una vez que tenemos un mapa de actores, es posible avanzar en la delimitación del proyecto: ¿quiénes son los destinatarios/os? (por ejemplo: mujeres que conviven con sus hijos/as, personas que estudian carreras universitarias, personas que asisten a la escuela secundaria). Si bien esto puede ser flexible en la práctica, es imprescindible construir quiénes serán los destinatarios que, a priori, orientarán nuestra intervención.

ELABORACIÓN DE UN DIAGNÓSTICO

Como establece Colanzi (2017), el diagnóstico es una etapa necesaria para conocer el lugar donde vamos a trabajar, sus características y sus lógicas. Una vez que definimos el problema que queremos intervenir, es posible avanzar en el diagnóstico de cómo se encuentran las destinatarios/as en la cárcel, y así poder visualizar qué oportunidades de intervención existen. A su vez, la construcción de este es un insumo de formación para los extensionistas, así como un aspecto a sistematizar. En primer lugar, se pueden sistematizar ejes de análisis con base en el problema. Para realizar el diagnóstico, es posible recuperar textos teóricos e informes elaborados por organismos a nivel nacional y provincial (CELS, CPM).

No obstante, de acuerdo con Colanzi (2017), existe un déficit de datos, puesto que únicamente consideran las condiciones estructurales del encierro, y dejan de lado las vivencias y experiencias, es decir, los aspectos cualitativos. Los datos estadísticos conforman “fotos” de la cuestión que no evidencian las trayectorias de vida de quienes pasan por la cárcel. Por eso, una posibilidad para enriquecer nuestros diagnósticos es crear instancias participativas donde los destinatarios/as del proyecto sean actores que dialoguen y (re)construyan junto con nosotros/as las problemáticas que atraviesan y sus posibles abordajes. Por último, el diagnóstico no es una etapa que se cierra al comienzo del proyecto, sino que puede ser actualizado en la práctica en función de las experiencias y las observaciones de quienes participan en el proyecto.

DELIMITACIÓN DE UN OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos son la expresión de lo que se desea hacer; son los propósitos que orientan nuestras acciones; es la finalidad a la cual dirigimos los recursos y esfuerzos. Son los puntos de referencia que guían el trabajo cotidiano y, por ello, tienen que ser realistas y medibles; es decir, en un plazo determinado, al volver a ellos, debe ser posible dar cuenta en qué medida fueron alcanzados.

El objetivo general expresa la acción total que se llevará a cabo y debe ser alcanzable con los recursos disponibles: temporales, financieros, materiales, humanos, etcétera. Los objetivos específicos se desagregan del general y, sin excederlo, lo detallan y especifican.

EL ENFOQUE DE GÉNERO

Azcue (2021) sostiene que los feminismos y los estudios de género pusieron en crisis los estudios tradicionales sobre el sistema carcelario en particular y los sistemas penales en general, y evidenciaron que estos responden a una mirada androcéntrica no representativa de la totalidad de la especie humana. Develaron que la cárcel –como institución social– fue diseñada para responder a las características y necesidades propias de las masculinidades en detrimento de las características y necesidades de las personas que no se identifican con el género socialmente dominante. Esta insensibilidad hacia las particularidades de los géneros por parte de los dispositivos de encierro puede significar un sinnúmero de vulneraciones de derechos fundamentales tanto para mujeres como para diversidades en contextos de encierro carcelario.

Si observamos la composición de la población encarcelada actual, advertimos que la inmensa mayoría de la población penitenciaria argentina se compone de varones cisgénero (96.1%, según datos del SNEEP, 2020). Si bien la población de mujeres cisgénero y personas trans es menor (3.8% y 0.1%, respectivamente), destaca que el universo que rodea ese 96.1% de varones suele estar conformado por mujeres: madres, hermanas, parejas, hijas y amigas que asumen roles fundamentales de cuidado en el espacio de las visitas en la cárcel y el seguimiento de la causa penal en general, con todas sus implicancias (viajes a los juzgados, trámites, contacto con abogados/as defensores, entre otras). El espacio de las visitas no solo es un área clave de contención, sino que cumple un rol de provisión de elementos de higiene, alimentos y vestimenta que el contexto de encierro no provee: “... en la fila de visitantes de las cárceles de varones encontramos mayor cantidad de mujeres –cónyuges o parejas, madres, hermanas– y en la de visitantes de las cárceles de mujeres [...] también encontramos mujeres –madres, hermanas, etc.” (CELS, 2011).

De esta forma, las tareas de cuidado culturalmente asignadas a las mujeres (que, a su vez, son tareas no reconocidas en términos sociales) están presentes en las cárceles de diversas formas; por ejemplo, en las visitas que realizan las mujeres y en las complejas tramas de la maternidad en contexto de encierro, que surgen de la importancia que la legislación argentina le otorga a la preservación del vínculo de madre-hijo/a, en especial en los primeros años de vida.

Partimos de la idea de que los géneros, e incluso los sexos, están contruidos en la sociedad y que, históricamente, en las sociedades ha habido relaciones de poder

que ubicaron en desigualdad de condiciones a determinados géneros. El género estructura y funciona como norma de los cuerpos y las subjetividades, e instituye y justifica desigualdades sociales (Fernández, 2009). Por eso, podemos decir que el género es:

- Un concepto teórico
- Una construcción social, histórica y cultural
- Un posicionamiento político
- Una perspectiva que nos permite problematizar las desigualdades, los mandatos y los roles asignados culturalmente

Si asumimos que el género estructura las subjetividades, admitimos que nuestras disciplinas y saberes, desde las cuales pensamos las intervenciones, no se encuentran exceptuadas (Larrouyet, 2017). Por eso, proponemos que el género no se agote en contenidos específicos, sino que se constituya como enfoque transversal de la intervención. En este sentido, un enfoque de género transversal supone:

- Revisar de manera constante las categorías de análisis a partir de las cuales realizamos cada intervención, y asumir responsabilidades ante los efectos que puedan tener estas en las vidas de los destinatarios/as a fin de evitar (o intentar evitar) ser reproductores de esas y otras desigualdades (Larrouyet, 2017); por ejemplo, si nuestra intervención extensionista es a partir del deporte, sugerimos no hablar de “fútbol” para referirse al fútbol masculino y, por otra parte, de “fútbol femenino”, puesto que la aclaración únicamente en el caso del femenino reproduce que el fútbol masculino es el genérico, que la experiencia pertenece a los varones.
- Llevar a cabo un proceso complejo de aprendizaje y sensibilización que nunca debe considerarse acabado. Larrouyet (2017) señala que tenemos que analizar nuestras acciones en todo momento y estar dispuestos/as a encontrarnos con resistencias tanto propias como ajenas en relación con cualquier situación que implique una modificación o movilización de las costumbres, lo conocido; por ejemplo, podemos tener instancias de formación como extensionistas que actualicen nuestros debates de género.
- La revisión de las propias prácticas e implicancias contribuye, a su vez, a evitar naturalizar el mismo enfoque de género. Hay que tener en cuenta que es contracultural, porque pone en cuestión las bases de la sociedad patriarcal en la que vivimos y plantea preguntas sobre las mismas identidades de los sujetos, sus vínculos, su historia. Tampoco podemos dejar de tener presente que quienes tenemos frente a nosotros/as encuentran en ciertos principios del patriarcado sus modos de ser, su historia, su identidad; incluso, pueden estar atravesando o haber pasado situaciones de violencia de género (Larrouyet, 2017).

En este sentido, la intervención con perspectiva de género puede ser cotidiana y transversal. En la guía *Desotradxs*, de Dagnino y Di Bella (2015), aparece como una cuestión a considerarse desde el rol de la coordinación:

En los talleres con lxs jóvenes nos ha costado profundizar en la temática, pero no por ello podemos decir que no ha surgido a lo largo de los mismos. De hecho, en nuestras conversaciones cotidianas aparecía como discusión encubierta o indirecta: por nuestros modos de escritura y la utilización de la 'x' que fue explicitado en el marco de los talleres (y también explicado al principio del presente material); por nuestros modos de hablar, pues en la oralidad, aunque es más difícil quizás dar cuenta de la diversidad de géneros en cada palabra, intentábamos practicar un lenguaje con perspectiva de géneros; por algunas repreguntas cuando la temática aparecía a modo de insultos entre lxs jóvenes, entonces aparecían expresiones como "puto", "trollo", "es un gato" que eran secundadas por preguntas del estilo de: ¿homosexual te referís?, ¿a qué te referís cuando decís trollo? ó ¿por qué le decís así?) (pp. 109-110).

Después de las reflexiones anteriores, surge el desafío de comprender la interseccionalidad como una forma de pensar, de preguntar e indagar. Sabemos que hay un sesgo de clase en el encarcelamiento, y que también existen opresiones en términos de género, racialización y nacionalidad.

Intervenir en cárceles desde una perspectiva de género implica un involucramiento con la realidad para propiciar cambios, y concebir esta perspectiva como un eje transversal, un posicionamiento, que puede ser un contenido específico en el abordaje pedagógico, o no. Muchas veces se cree que trabajar con enfoque de género es pensar contenidos sobre o dirigidos a mujeres en contexto de encierro, pero aquí tratamos de ampliar la mirada y desnaturalizar los modos de ser mujeres y varones. Para ello, resulta útil revisar y preguntarnos acerca de las desigualdades de género en nuestras intervenciones, nuestros espacios pedagógicos, nuestras propias trayectorias y las de los destinatarios/as de nuestros proyectos. De igual modo, la perspectiva interseccional nos invita a pensar la articulación del género y otras dimensiones que nos constituyen como sujetos/as: ¿de qué modo aparece la perspectiva de clase en estos espacios? ¿Y la perspectiva de racialización?

Consideramos que, ante todo, trabajar con perspectiva de género en cárceles no solo es necesario para aportar a construir mayores niveles de igualdad incluso en contextos atravesados por la desigualdad, como el encierro, sino también un proceso de sensibilización que es permanente.

LA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA: EL ESPACIO DE TALLER

Por último, para reflexionar acerca de las intervenciones pedagógicas en cárceles, recuperamos algunas características del dispositivo de taller, el cual busca el diálogo de saberes. El taller parte de una concepción que rompe con el paradigma positivista en el que el saber es detentado desde el rol docente, mientras que quienes participan son recipientes vacíos que hay que "llenar de contenido". Así, en los talleres se busca recuperar los saberes previos de los participantes y las participantes como metodología de la construcción colectiva de conocimiento.

El enfoque de la educación problematizadora busca establecer un ámbito donde es posible construir un horizonte común, y donde el espacio educativo se constituye como un lugar en el que se construye una visión del mundo compartida y se contextualizan, historizan y cuestionan los problemas del cotidiano desde un enfoque transformador. Este enfoque en los talleres sitúa al profesorado en un rol de coordinador que no posee el saber legítimo, sino que cumple una

función de guía. A partir de la puesta en común, surgen interrogantes y se diseñan herramientas para pensar los problemas.

Un taller puede ser una intervención en sí misma, que tenga su inicio y su final en una jornada, y también puede estar enmarcado en intervenciones más amplias, con duración de meses o anual, o proyección sostenida en el tiempo. La realización de un taller tiene diferentes instancias: la planificación, la realización y el balance o la autoevaluación.

Planificación

Es el momento en que se definen los objetivos del taller, sus destinatarios/as y las actividades. Una planificación clara posibilita prever qué tareas es necesario ejecutar antes del taller (por ejemplo, buscar insumos para el debate, conseguir materiales necesarios para dinamizar el espacio, como afiches y marcadores, dividir tareas entre los coordinadores/as). En esta etapa se recomienda precisar de antemano qué momentos tendrá el taller y contar con actividades “de reserva” por si sobra tiempo y hay ganas en el grupo de seguir, así como tener flexibilidad para poder “recortar” cuando surjan imprevistos, como comenzar tarde el taller o que un momento se extienda, entre otros. Es importante diferenciar el objetivo del tema del taller; por ejemplo, el objetivo puede ser consolidar un grupo, comenzar a debatir en torno a la despatriarcalización, mientras que el tema del taller pueden ser los estereotipos de género.

Realización

En esta instancia se ejecuta lo planificado, aunque en la práctica puede verse modificado por los sucesos del taller (por ejemplo, darle más tiempo que el previsto a un debate que surgió o contar con menos tiempo para el taller por entrar más tarde de lo previsto a la unidad penitenciaria). Es recomendable establecer roles entre los coordinadores/as para garantizar una participación colectiva en el espacio. Dagnino y Di Bella (2015) así lo establecen:

Los talleres son espacios de libertad en el encierro. No queremos ni pretendemos caer en el costado romántico al que nos podría llevar el hecho de haber afirmado aquello. Pero sí sabemos que lo primero que nos distingue del encierro es justamente su condición de encerrar. Porque el haber transitado algunos de los espacios de privación de libertad, entendimos que allí son muchos otros los derechos que se privan. En el encierro, nuestro lugar como extensionistas está en construir un espacio para generar procesos de enseñanza y de aprendizaje que sean transformadores de prácticas cotidianas. Si bien sabemos que los efectos formativos son ingobernables, estamos convencidas de que los espacios educativos deben ser (en cualquier contexto) espacios de libertad (p. 31).

En este espacio, además de trabajar sobre contenidos, se tejen los vínculos con quienes participan. Aquí es necesario tener una posición de escucha tanto sobre lo que sucede en el taller (qué cuestiones despiertan interés, qué debates se abren, qué temas movilizan) como más allá del taller, como parte de la cotidianidad, las expectativas, las proyecciones, preocupaciones y sueños de los participantes.

Balance o autoevaluación

Por último, la autoevaluación se realiza una vez finalizado el encuentro. Aquí es posible registrar cómo fue el encuentro en general, quiénes participaron, qué aciertos y errores se identifican, qué dinámicas funcionaron mejor, qué sensaciones recuperaron quienes coordinaron, qué debates surgieron, qué producciones se realizaron, entre otros aspectos. Este registro permite reflexionar sobre los pasos que se han dado en pos de cumplir el objetivo del taller. A su vez, este registro puede asumir una forma de relatoría o de crónicas, las cuales son sumamente útiles para sistematizar la experiencia de los talleres.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La perspectiva del trabajo extensionista en contexto de encierro es una apuesta por recuperar y reconocer los saberes de las personas detenidas, los cuales no son legitimados socialmente, así como crear instancias de reflexión crítica sobre sus trayectorias de vida y espacios de construcción colectiva. Estas instancias colectivas se contraponen a la lógica individualista de la institución carcelaria.

Una intervención comprometida con el enfoque de género nos invita a cuestionar las bases de la sociedad patriarcal en la que vivimos –de la cual la cárcel no está exenta–, y formular preguntas sobre las mismas identidades de los sujetos/as, sus vínculos y su historia, así como los modos en que el género atraviesa nuestra propia práctica como extensionistas. El género nos interpela a revisar la práctica cotidiana para evitar reproducir las desigualdades, al tiempo que propone un horizonte más igualitario.

La reflexión crítica sobre nuestra intervención en el territorio carcelario necesariamente nos lleva a transformarla a partir de las experiencias y los saberes de las personas privadas de la libertad, y buscar la promoción de espacios de construcción colectiva que permitan transformaciones en su realidad cotidiana mediante el acceso a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azcue, L. (2021). Infraestructura carcelaria con perspectiva de género. Aportes para repensar el sistema penal en clave feminista. *Revista de Política, Derecho y Sociedad*, febrero-abril.
- Burgos Fonseca, M. I y Penas Cancela, A. (2016). *Accesibilidad de derechos de las personas travestis privadas de libertad*. I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS), Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Caimari, L. (2007). Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos Aires, 1890-1940). *Nueva Doctrina Penal*, núm. 2, pp. 427-450.
- CELIV (2022). *Reincidencia en Argentina. Informe 2022*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. <http://celiv.untref.edu.ar/descargas/informe-celiv-2022.pdf>
- CELS (2011). *Mujeres en prisión. Los alcances del castigo*. Siglo XXI Editores.
- Colanzi, I. (2017). Narrar(se) para deshabitar el encierro: desafíos en el diseño de proyectos de extensión universitaria con enfoque de género. En I. Colanzi. *El sol detrás de esta oscuridad. Narrativas de mujeres privadas de su libertad. Mujeres (des)habitando encierros*. Malisia.

- CPM (2022). *Informe anual 2022. El sistema de la crueldad XVIII. Sobre lugares de encierro, políticas de seguridad, salud mental y niñez en la provincia de Buenos Aires.*
- Dagnino, A. y Di Bella, M. (2015). *Desotrads. Guía para extensionistas en contexto de encierro.* FPyCS-UNLP. https://drive.google.com/file/d/0B343V5u4w2pIUUhrYUpzYlRsOE0/view?pli=1&resourcekey=0-vyPzlOVtFDw2BNdG62il_w
- Daroqui, A. (2006). De la resocialización a la neutralización e incapacitación. *Encrucijadas*, núm. 43. <http://www.uba.ar/encrucijadas/43/sumario/enc43-resocializacion.php>
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias.* Nueva Visión.
- Juliano, D. (2011). *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino.* Gakoa.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito.* Siglo XXI Editores.
- Larrouyet, A. (2017). El enfoque de género en extensión. En I. Colanzi. *El sol detrás de esta oscuridad. Narrativas de mujeres privadas de su libertad. Mujeres (des)habitando encierros.* Malisia.
- LESyC (2023). *Reincidencia penitenciaria en la provincia de Buenos Aires. Primer informe. Caracterización general de la población penitenciaria.* Universidad Nacional de Quilmes. Subsecretaría de Política Criminal. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires.
- Makowski, S. (1996). Identidad y subjetividad en cárceles de mujeres. *Estudios Sociológicos*, vol. 14, núm. 40, pp. 53-73.
- Malacalza, L. (2012). Mujeres en prisión: las violencias invisibilizadas. *Questión*, vol. 1, núm. 36, diciembre.
- Mouzo, K. (2014). Actualidad del discurso resocializador en Argentina. *Revista Crítica Penal y Poder*, núm. 6, marzo, pp. 178-193. <https://revistes.ub.edu/index.php/CriticaPenalPoder/article/view/5563/13031>
- Rodríguez Alzueta, E. (2015). Circuitos carcelarios: el encarcelamiento masivo-selectivo, preventivo y rotativo en Argentina. En E. Rodríguez Alzueta y F. Viegas Barriga (2015). *Circuitos carcelarios: los estudios de la cárcel argentina.* Ediciones EPC.
- Rossi, A. (2015). *La reja pegada a la espalda: las marcas del encierro y la integración comunitaria en palabras de sus protagonistas.* Tesis de grado. Licenciatura en Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Smart, C. (1977). *Mujer, crimen y criminología.* Routledge & Kegan Paul Ltd.
- SNEEP (2021). *Informe anual 2021.* Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- SNEEP (2020). *Informe anual 2020.* Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- SNIC (2019). *Dossier Datos estadísticos.* Ministerio de Seguridad de la Nación.
- Zapata, N. (2022). *El derecho a la universidad en la cárcel. Una mirada comunicacional sobre el Programa EduCa de la FPyCS-UNLP.* Tesis de doctorado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Referente para la evaluación formativa de la docencia del español en educación primaria

Formative assessment framework for Spanish teaching in primary education

ÓSCAR VÁZQUEZ RODRÍGUEZ*

EDNA LUNA SERRANO**

En México no se cuenta con un referente que oriente la evaluación formativa de la enseñanza del español en los primeros años de primaria, etapa en la que la adquisición del lenguaje es fundamental para el desarrollo académico del alumno. El estudio tuvo como objetivo desarrollar y validar un referente para la evaluación formativa de las competencias docentes de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer y segundo año de primaria. El diseño, de tipo descriptivo, involucró: derivación de las concepciones y demandas pedagógicas del currículo nacional a través de un análisis cualitativo de contenido; identificación de los dominios y componentes de evaluación de acuerdo con la literatura internacional; y diseño y validación del referente con base en técnicas psicométricas. El referente incluye los dominios: conocimiento profesional, planeación de la enseñanza, intervención didáctica, evaluación para el aprendizaje, ambiente para el aprendizaje y profesionalismo (20 competencias docentes y 97 indicadores). Es una herramienta útil tanto para el profesorado como para autoridades educativas, pues permite retroalimentar la práctica docente del lenguaje con base en orientaciones validadas.

Palabras clave:

alineación curricular, educación primaria, enseñanza del lenguaje, evaluación del docente, competencias docentes

Recibido: 10 de noviembre de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 23 de junio de 2023 |

Publicado: 3 de julio de 2023

Cómo citar: Vázquez Rodríguez, Ó. y Luna Serrano, E. (2023). Referente para la evaluación formativa de la docencia de español en educación primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1503. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-04](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-04)

In Mexico no framework guides the formative assessment of Spanish language teaching in early years of primary school, where language acquisition is fundamental for the student's academic trajectory. The study aimed to develop and validate a framework for the formative assessment of teaching competencies in oral and written language instruction during the first and second years of primary education. The design, of a descriptive nature, involved: deriving pedagogical conceptions and demands from the national curriculum through qualitative content analysis; identifying assessment domains and components based on international literature; and designing and validating the framework based on psychometric techniques. The framework includes the domains: professional knowledge, teaching planning, didactic intervention, learning assessment, learning environment and professionalism (20 teaching competencies and 97 indicators). It is a useful tool for both teachers and educational authorities, as it allows providing feedback on language teaching practices based on validated guidelines.

Keywords:

curriculum alignment, primary education, literacy instruction, teacher evaluation, teacher competencies

* Maestro en Ciencias Educativas. Colaborador en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: evaluación de la docencia y evaluación del aprendizaje. Correo electrónico: vazquez@uabc.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0003-0537-0580>

** Doctora en Educación. Investigadora en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: evaluación educativa, evaluación de la docencia y evaluación de la formación profesional. Correo electrónico: eluna@uabc.edu.mx/<https://orcid.org/0000-0003-1496-548X>



INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica, la mejora de la calidad de la educación se considera una prioridad política y social (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021; Banco Mundial, 2022), y el desempeño de los docentes se ha propuesto como un elemento central en la mejora de esa calidad (Banco Mundial, 2018; Barber y Mourshed, 2008). Desde la década de los noventa, los organismos internacionales llamaron la atención de los gobiernos sobre las deficiencias de la calidad educativa; asimismo, destacaron el papel protagónico de los docentes y la necesidad de políticas de profesionalización y regulación de la profesión docente (OCDE, 2017).

De igual manera, la evaluación de la docencia se estima como una estrategia poderosa para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/Unesco], 2022). En este escenario, mejorar la calidad de la enseñanza con base en la evaluación docente requiere solventar diferentes retos. Uno de ellos radica en disponer de un referente de evaluación docente que constituya una visión compartida sobre la enseñanza de calidad. Los referentes se conciben como una conceptualización de enseñanza, expresada a través de dimensiones y componentes de la práctica docente que inciden en el aprendizaje (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018), útiles para orientar la práctica del profesorado y su valoración.

En el ámbito de la evaluación docente se diferencian los referentes de carácter genérico de los específicos, distinción hecha en función de su nivel de abstracción y alcances. Así, los de carácter genérico integran dimensiones y elementos transversales que permiten realizar evaluaciones de manera global sin distinguir entre asignatura o grado educativo (Dobbelaer, 2019). Por su parte, los específicos reconocen las dimensiones y los elementos particulares de la enseñanza para determinadas áreas de conocimiento, contenido escolar y grado educativo (Praetorius y Charalambous, 2018). Existe un creciente interés por construir referentes específicos que orienten la evaluación formativa docente (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018), dada la limitación inherente en los referentes genéricos de no considerar las particularidades de la enseñanza sobre un contenido y grado escolar concreto (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014), por lo que limitan las posibilidades de brindar retroalimentación que permita ajustar y refinar los métodos pedagógicos requeridos para asegurar el aprendizaje del alumno.

En México, los intentos y ejercicios de evaluación docente en educación básica han estado articulados a diferentes políticas públicas (Castro et al., 2018; Cordero y González, 2016). Hasta 2012 no se contaba con un referente que fijara una visión clara sobre las dimensiones y los componentes de una enseñanza de calidad (OCDE, 2011). Con la instauración de la Ley General del Servicio Profesional Docente —en el marco de la reforma educativa de 2013—, se publicaron los documentos denominados “Perfiles, parámetros e indicadores”, que, en su conjunto, integraban el Marco General de una Educación de Calidad (*Diario Oficial de la Federación* [DOF], 2013). Este último instauró, a nivel nacional, la primera declaración explícita y reconocida oficialmente por autoridades educativas sobre qué dimensiones y componentes constituían una buena práctica docente (Luna et al., 2019). No obstante, el citado marco no precisaba qué conocimientos disciplinares e intervenciones didácticas

eran necesarios para la enseñanza de cada contenido escolar (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017). Por tanto, ofreció una base limitada para evaluar el desempeño docente relacionado con áreas disciplinarias que presentaban un logro insuficiente del aprendizaje, como en el campo formativo Lenguaje y Comunicación (INEE, 2018). Aunado a ello, se ha reconocido que el docente requiere competencias específicas para una enseñanza de calidad en ese campo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a, 2017b).

Desde esta perspectiva, el objetivo del trabajo fue desarrollar y aportar evidencias de validez de un referente para la evaluación formativa de las competencias docentes de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante el primer ciclo de educación primaria en México.

La elaboración de referentes de evaluación docente demanda considerar una serie de aspectos que influyen en su calidad. Un primer paso consiste en delimitar con claridad su objetivo, uso propuesto y alcance; esto permite que los actores educativos valoren y orienten la práctica docente con base en un referente que responda a sus necesidades (Stronge, 2018). Otro aspecto alude a la selección y el diseño del proceso para obtener información que será utilizada para definir el constructo de interés, ya sea la aproximación ascendente (caracterizada por el empleo de la observación directa o indirecta de la intervención docente), o descendente (a partir de la revisión exhaustiva de la literatura) para describir qué dimensiones y componentes serán objeto de evaluación (Praetorius y Charalambous, 2018). Un último punto refiere a la elección de fuentes y estrategias adecuadas para aportar evidencias de validez sobre el contenido que se pretende valorar (lo que cobra mayor relevancia en evaluaciones de alto impacto).

Reconocemos la influencia que han tenido los paradigmas psicológicos en el contexto de la enseñanza del lenguaje oral y escrito durante los primeros años de educación primaria. La perspectiva constructivista predomina en el campo educativo por su amplia aplicación en propuestas curriculares (Coll, 2014). Tal perspectiva plantea el lenguaje como un proceso en el que intervienen distintos conocimientos delimitados por un contexto sociocultural específico, en contraste con el cognitivismo y el conductismo, que postulan el lenguaje como un conjunto de habilidades y subhabilidades para el procesamiento de información y de carácter perceptivo-motrices (Solé y Teberosky, 2014). La alfabetización, desde una perspectiva constructivista, requiere la interacción social y la vinculación del conocimiento previo del alumno con situaciones reales del uso del lenguaje en contextos culturales (Aukrust, 2010).

La orientación sociocultural, como vertiente del constructivismo, acentúa aún más la relevancia de la dimensión social en el aprendizaje. Sostiene que la alfabetización es una práctica social que pretende introducir al alumno a una cultura letrada y que necesita la interacción con otros para adquirir y desarrollar formas para comunicarse (Aukrust, 2010). Lo anterior supone una intervención didáctica centrada en crear situaciones y actividades en las que el docente cumple un rol de mediador e intérprete entre la práctica del uso del lenguaje y el alumno (Solé y Teberosky, 2014). Las nociones e implicaciones respecto al lenguaje y su enseñanza mencionadas reflejan su naturaleza compleja y multidimensional.

En la enseñanza del lenguaje, el mapeo de la literatura expone un amplio espectro de formas en que es definida, operacionalizada y evaluada (Coker et al., 2016; Grossman

et al., 2015), lo que se constituye en elementos a considerar para el desarrollo de referentes de evaluación con sustento teórico y empírico; por ejemplo, se deben atender las características del contexto educativo en que ejerce el docente y se pretende emplear el referente (Grossman et al., 2015) y, además, reconocer el lenguaje como proceso complejo y el carácter cultural y constructivo en su aprendizaje (Coker et al., 2016). Estos elementos apuntan a distinguir y profundizar en las particularidades de la intervención pedagógica del docente respecto a la enseñanza del lenguaje.

CONTEXTO GENERAL

En México, la rectoría de la educación le corresponde al Estado (DOF, 2019). En la educación básica, uno de los recursos fundamentales es el currículo nacional, dado que plantea las intenciones educativas, contenidos, métodos de enseñanza y estrategias de evaluación de aprendizaje. Por su parte, los planes y programas de estudio establecen los propósitos para cada ciclo educativo, y fundamentos y lineamientos pedagógicos para cada asignatura.

Las diferentes propuestas curriculares en educación básica instituidas en México desde 1993 respecto a la enseñanza del lenguaje oral y escrito derivan del paradigma constructivista, particularmente desde una aproximación sociocultural. La reforma al currículo nacional en 1993 instauró por primera vez el enfoque constructivista como referente teórico para la enseñanza, adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas. En este punto, la concepción sobre lenguaje en los planes y programas de estudio se aleja de una noción conductista centrada en la reproducción psicomotriz que había prevalecido con anterioridad (DOF, 2001). En la reforma de 1993 y su actualización en 2001, el programa de español (como era denominado en ese momento) reconocía que la consolidación y apropiación del lenguaje se logra mediante la interacción social. En congruencia, las estrategias didácticas establecidas por el currículo se orientaban a vincular el contenido escolar con experiencias culturales y sociales del alumno en torno al uso del lenguaje (DOF, 1993). Cabe precisar que estos principios socioculturales sobre enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral y escrito se retomaron en las siguientes reformas curriculares.

Por su parte, los programas de estudio emitidos en 2011 introdujeron el concepto de prácticas sociales del lenguaje (PSL). Tales prácticas se enunciaron como “pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos” (SEP, 2011, p. 24); es decir, los usos del lenguaje adquieren sentido en una situación social particular y responden a un propósito comunicativo específico. Las PSL se consideraron como el eje que organiza y estructura el contenido curricular del campo formativo “Lenguaje y comunicación”. Además, se destacó en los ambientes de aprendizaje dentro del aula como un factor que favorece la interacción y puesta en práctica de las competencias comunicativas del alumno (SEP, 2011). En suma, la dimensión social característica de la aproximación constructivista cobra mayor presencia dentro de esta propuesta.

En 2017 se publicaron los planes y programas de estudio denominados aprendizajes clave para la educación integral, referidos en la literatura como aprendizajes clave. La propuesta curricular continúa con los planteamientos pedagógicos establecidos por sus antecesores y destaca dos elementos: por una parte, una adaptación

curricular para ser factibles las PSL dada la dificultad de trasladar sus principios al aula (SEP, 2017a); y por otra, la profundización en el papel de las PSL al describir con mayor detalle sus particularidades, su función en el proceso de aprendizaje, y la articulación con los contenidos temáticos.

En el marco de la nueva escuela mexicana, la propuesta piloto del plan de estudios indica un cambio en el acento antes puesto en las PSL. En este proyecto, el eje rector del plan se centra en el constructo de literacidad, dentro del cual las PSL son ahora parte de un conjunto de elementos que permiten el aprendizaje contextualizado y significativo del lenguaje oral y escrito (SEP, 2022). Así, las distintas propuestas curriculares en torno a la enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito mantienen principios del paradigma constructivista; por ejemplo, se resalta el papel fundamental de la interacción social, así como la noción de lenguaje como conocimiento cargado de significado social-cultural y de sus múltiples finalidades comunicativas en función del ámbito que lo enmarque.

En consecuencia, las orientaciones pedagógicas y estrategias didácticas enunciadas en cada proyecto curricular refieren a un docente que genera experiencias que favorecen interacciones sociales dentro del aula, un experto que comparte con los alumnos un conjunto de estrategias de lectura y escritura a fin de construir sus propios significados. De esta forma, la conceptualización de docente que subyace a los programas de estudio ha correspondido a la corriente teórica sociocultural sobre la enseñanza del lenguaje oral y escrito.

MÉTODO

El diseño, de tipo descriptivo (McMillan y Schumacher, 2005), involucró análisis cualitativo de contenido, análisis de documentos y técnicas psicométricas.

Participantes

Para participar en el proceso de validación, seleccionamos como expertos a tres docentes con amplia experiencia y reconocidos como especialistas en la enseñanza del primer ciclo de primaria por sus pares y autoridades de educación primaria.

Materiales

Plan Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica (en adelante aprendizajes clave), en particular, los programas de primero y segundo grado de primaria (SEP, 2017a, 2017b). Diseñamos un formulario para validar los componentes del referente por parte de los jueces expertos, que incluye los criterios comúnmente empleados en este tipo de trabajos: claridad, relevancia, congruencia y suficiencia (Sireci y Faulker-Bond, 2014), en una escala del uno al cuatro, en donde uno representa la mínima valoración y cuatro, la máxima. Además, utilizamos el software Atlas.ti.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en las siguientes fases.

Fase 1. Derivación de concepciones y demandas pedagógicas de aprendizajes clave. Realizamos un análisis cualitativo de contenido deductivo-inductivo (Cáceres, 2003) para identificar las concepciones pedagógicas sobre enseñanza, aprendizaje, docente y alumno, así como las demandas pedagógicas explícitas e implícitas de la actividad docente en el plan y los programas de estudio de primero y segundo año de primaria, con especial interés en la asignatura Lengua materna, español (SEP, 2017a, 2017b).

Definimos como unidad de análisis las oraciones que aluden a la enseñanza y aprendizaje para identificar las concepciones pedagógicas. Respecto a las demandas pedagógicas, reconocimos como unidad de análisis: oraciones o segmentos que demanden del docente lo que requiere en términos de conocimiento (saberes), habilidades (saber hacer), y compromisos genéricos y específicos para la enseñanza del lenguaje durante el primer ciclo de primaria. Los códigos y sus reglas de codificación se formularon cumpliendo con los criterios de exhaustividad y exclusión (Mayring, 2000). Durante esta actividad, llevamos a cabo tres pruebas en distintos momentos junto con un especialista en la técnica de análisis cualitativo de contenido, quien colaboró como codificador externo. A fin de verificar la consistencia y exhaustividad de las categorías y códigos, calculamos índices de acuerdo entre codificadores (el índice se basa en la proporción de consensos entre los autores y el codificador externo durante la codificación) mediante la fórmula de Holsti (Lombard et al., 2017).

$$R = \frac{(\text{Número de codificadores})(\text{Número de acuerdos})}{(\text{Número total de codificaciones})}$$

Fase 2. Identificación de dominios y componentes de evaluación. El propósito fue determinar los dominios y componentes de evaluación de la docencia utilizados tanto en el ámbito nacional como internacional. Para ello, seguimos la propuesta de Morales (2003) para el análisis documental, la cual consiste en delimitación del tema, recolección de fuentes de información, organización de datos y análisis. El tema se centró en dominios y componentes respecto a dos ámbitos: genéricos para la enseñanza y específicos para la enseñanza del lenguaje en educación básica. Hicimos un mapeo de variación máxima de la literatura para recuperar distintas posturas sobre qué dominios y componentes son relevantes para su evaluación sin recurrir a una representación estadística (McMillan y Schumacher, 2005). Los referentes genéricos fueron seleccionados en función de los siguientes criterios: amplia aplicación en distintos países, orientado a la evaluación docente en educación básica, mención frecuente en literatura especializada y disponibilidad de información pública sobre su contenido. Respecto a los específicos, los elegimos según los criterios: empleo en la evaluación de la enseñanza del lenguaje en educación básica y disponibilidad de información sobre su contenido. Una vez identificados, elaboramos una matriz con el propósito de organizar y examinar su contenido.

Fase 3. Diseño de un referente para la evaluación de la docencia de español (REDE). Los dominios, competencias docentes e indicadores se desarrollaron de acuerdo con las demandas pedagógicas derivadas de aprendizajes clave y los componentes de evaluación identificados en el mapeo. Las competencias docentes se redactaron con base en criterios establecidos por la literatura especializada (Tobón, 2013). Después, precisamos los dominios con base en las categorías de análisis resultantes de las fases previas para organizar las competencias. A partir de lo anterior, elaboramos los indicadores para cada competencia en apego a criterios de calidad referidos en la literatura (Jornet et al., 2011, 2012). Asimismo, las competencias docentes e indicadores se redactaron a la luz de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001). De esta forma, obtuvimos una primera versión del REDE.

Fase 4. Aportación de evidencias de validez del REDE. El proceso de validación se realizó de manera individual con cada uno de los expertos de acuerdo con el siguiente procedimiento. Primero, brindamos información sobre el propósito de la actividad, y explicamos las características del formato y los criterios de valoración. Indicamos al participante que realizara la valoración sobre la claridad, relevancia, congruencia y suficiencia de las competencias e indicadores, y concluyera con una valoración global del dominio. Analizamos cada componente junto con el experto e incorporamos las modificaciones acordadas por consenso mediante el diálogo.

RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de cada fase:

Fase 1. Derivación de concepciones y demandas pedagógicas de aprendizajes clave. La visión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje del lenguaje se expresa de manera explícita en el currículo y establece la interacción social como elemento central en su construcción y adquisición (SEP, 2017a, 2017b). En congruencia, el docente debe orientar su intervención a crear e intermediar distintas situaciones didácticas de lectura, escritura y expresión oral; el alumno, por su parte, se concibe como un actor activo y responsable de su propio aprendizaje (SEP, 2017a, 2017b). Por tanto, las concepciones pedagógicas identificadas responden a la postura constructivista de orientación sociocultural. Esto se debe, por un lado, a que la dimensión social se concibe como aspecto clave en la adquisición del lenguaje y es eje rector en los programas de estudio. Así, el desarrollo del lenguaje se logra a través de la interacción con otros en situaciones contextualizadas de su uso (Solé y Teberosky, 2014). Por otro, se requiere que el docente actúe como un intérprete entre el texto y el alumno (Díaz-Barriga y Hernández, 2002), es decir, un mediador entre los usos del lenguaje y el alumno inexperto.

Las demandas pedagógicas se ordenaron en categorías que corresponden a tres ámbitos generales que organizan los principales elementos de la labor docente (Ingvarson, 2013). La estructura general del libro de códigos se muestra en la tabla 1. El índice de acuerdo entre codificadores fue de 0.71 en la tercera prueba; tal valor se considera aceptable para realizar inferencias a partir de las categorías y los códigos (Lombard et al., 2017).

Tabla 1. Estructura general del libro de códigos

Categoría	Subcategoría	Códigos
Conocimiento profesional		4
Habilidad profesional	Planeación	1
	Intervención didáctica	23
	Evaluación	4
Compromiso profesional		4
	Total	36

La categoría “conocimiento profesional” comprende las demandas que aluden a los distintos tipos de conocimientos requeridos por el docente (Ingvarson, 2013). En general, dan cuenta del conocimiento sobre las características físicas, sociales y cognitivas del alumno, así como sus procesos de aprendizaje.

La categoría “habilidad profesional” responde a aquello que el docente debe saber hacer para un ejercicio eficiente (Meckes, 2014) e integra tres subcategorías: la de planeación alude a la habilidad de diseñar y estructurar coherentemente actividades didácticas para el logro de los objetivos establecidos (Stronge, 2018). La de intervención didáctica es la puesta en acción de un conjunto de estrategias tanto generales como específicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito (Stronge, 2018). Esta subcategoría hace hincapié en acciones para desarrollar la comprensión del sistema de escritura mediante la elaboración independiente de textos; fomentar el trabajo colaborativo durante actividades de lectura y escritura; e implementar el modelaje como estrategia didáctica. La última subcategoría, evaluación, refiere a una valoración con base en información obtenida de manera sistemática mediante diversas estrategias y en diferentes momentos sobre el progreso del alumno (SEP, 2017a, 2017b). En esta subcategoría destaca la evaluación formativa para el aprendizaje del lenguaje por sobre las valoraciones diagnósticas y sumativas.

Por último, la categoría “compromiso profesional” agrupa demandas que aluden a deberes, disposiciones y actitudes que han de reflejarse en el ejercicio docente (Stronge, 2018). En estas demandas se acentúa el ejercicio ético e inclusivo dentro y fuera del aula para impulsar el aprendizaje de sus alumnos.

Fase 2. Identificación de dominios y componentes de evaluación. En total, identificamos 17 referentes, nueve genéricos y ocho específicos.

Tabla 2. Referentes para la evaluación docente objeto de análisis

Denominación	Origen	Carácter	Referencia principal
Australian Professional Standards for Teachers	Australia	Genérico	Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL, 2012)
Automated Classroom Observation System for Reading	EUA	Específico	Kelcey y Carlisle (2013)
Classroom Atmosphere Instruction Management Student Engagement Instrument	EUA	Específico	Roehrig y Christesen (2010)
Competencias funcionales y comportamentales	Colombia	Genérico	Ministerio de Educación de Colombia [Mineducación] (2018)
Developing Language and Literacy Teaching rubrics	EUA	Específico	Hough et al. (2013)
Diagnostic Classroom Observation	EUA	Específico	Saginor (2008)
Duties of the Teacher	EUA	Genérico	Scriven (1994)
English Language Learners Classroom Observation	EUA	Específico	Graves et al. (2004)
Enhanced Performance Management System	Singapur	Genérico	Sclafani y Lim (2008)
Individualizing Student Instruction Observation System	EUA	Específico	McDonald et al. (2014)
Interstate Teacher Assessment and Support Consortium	EUA	Genérico	Council of Chief State School Officers [CCSSO] (2013)
iSeeNCode Classroom Observation System for Writing	EUA	Específico	Coker et al. (2016)
MGEI	México	Genérico	SEP (2018)
Marco para el Buen Desempeño Docente	Perú	Genérico	Ministerio de Educación de Perú [Minedu] (2012)
Marco para la Buena Enseñanza	Chile	Genérico	Ministerio de Educación de Chile [Mineduc] (2008)
Marco para la Enseñanza	EUA	Genérico	Danielson (2013)
Protocol for Language Arts Teaching Observation	EUA	Específico	Grossman et al. (2015)

El análisis de los referentes genéricos se organizó con base en las categorías analíticas derivadas en la fase anterior (conocimiento profesional, habilidad profesional y compromiso profesional). El constructo categoría se definió como ámbitos de la labor docente que permiten organizar los dominios y componentes objeto de evaluación enunciados en los referentes (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014). En la tabla 3 exponemos los componentes a evaluar en cada ámbito.

Los referentes analizados retoman los tipos de conocimiento propuestos por Shulman (2005) dentro de la categoría conocimiento profesional. Existe un interés en evaluar componentes que den cuenta del dominio del profesorado sobre conceptos y procesos centrales del contenido escolar, enfoques pedagógicos y estrategias

didácticas eficaces para su enseñanza, etapas de desarrollo del alumno y sus procesos de aprendizaje (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineducación, 2018; Mineduc, 2008; Minedu, 2012; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018).

Respecto a la categoría habilidad profesional, hay un consenso en seis componentes de la práctica docente relevantes para su evaluación a nivel nacional e internacional (AITSL, 2012; CCSSO 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Mineducación, 2018; Minedu, 2012; Scriven, 1994; SEP, 2018). Primero, el diseño de actividades de aprendizaje y su organización lógica enmarcada por una unidad de contenido escolar, que reconoce las necesidades educativas del alumno y alineada con los objetos propuestos en el currículo. Segundo, la evaluación del aprendizaje, es decir, el dominio sobre diversas estrategias para obtener información, aplicación de instrumentos de medición y el uso de los resultados para diferentes propósitos. Tercero, estrategias didácticas adecuadas al contenido disciplinar y necesidades de aprendizaje del alumno. Cuarto, un clima dentro del aula que favorezca el aprendizaje, la comunicación asertiva y una interacción social positiva. Quinto, la selección, el diseño y el uso de materiales didácticos que inciden en el logro del aprendizaje. Sexto, fomentar un comportamiento adecuado en el aula mediante el establecimiento de normas y su cumplimiento.

Por último, en la categoría compromiso profesional, la evaluación docente se ha centrado principalmente en tres componentes (AITSL, 2012; CCSSO, 2013; Danielson, 2013; Mineduc, 2008; Minedu, 2012; Sclafani y Lim 2008; Scriven, 1994; SEP, 2018): participación individual y autónoma en actividades de desarrollo profesional; vías de comunicación con padres de familia y tutores para involucrarlos en el trayecto formativo del alumno; y participación en actividades colegiadas.

Tabla 3. Componentes considerados en los referentes genéricos de evaluación docente en educación básica a nivel nacional e internacional

	Referentes para la evaluación									
	MBE	CFC	MBDD	MGEI	NPST	ME	InTASC	EPMS	DOT	
<i>Conocimiento profesional</i>										
Conocimiento del contenido de la disciplina	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Conocimiento del currículo	•	•	•	•	•					
Conocimiento pedagógico del contenido	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Conocimiento del alumno y procesos de aprendizaje	•		•	•	•	•	•			•
<i>Habilidad profesional</i>										
Planeación de la enseñanza	•	•	•	•	•	•	•			•
Estrategias de enseñanza	•	•	•	•	•	•	•	•		
Uso de recursos didácticos		•	•		•	•	•			•
Estrategias de motivación para el aprendizaje	•	•	•		•	•	•			
Fomento de habilidades cognitivas	•		•	•	•	•	•			
Fomento del desarrollo personal y ciudadano			•							
Creación de un clima favorable para el aprendizaje	•	•	•	•	•	•	•			
Uso efectivo del tiempo	•	•		•		•				•
Gestión del comportamiento	•	•			•	•	•			•
Evaluación del aprendizaje	•	•	•	•	•	•	•			•

<i>Compromiso profesional</i>									
Conocimiento sobre su profesión-sistema educativo		•	•	•	•			•	•
Reflexión de la práctica	•	•	•	•	•	•	•		•
Ejercicio ético	•	•	•	•	•	•	•		•
Acciones orientadas al desarrollo profesional	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Comunicación con padres de familia y tutores	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Trabajo colegiado	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Cumplimiento administrativo		•		•	•				•

MBE=Marco para la Buena Enseñanza; CFC=Competencias Funcionales y Comportamentales; MBDD=Marco del Buen Desempeño Docente; MGEI=Marco General para una Educación Integral; APTS=Australian Professional Standards for Teacher; ME= Marco para la Enseñanza; InTASC=Interstate teacher Assessment and Support Consortium; EPMS=Enhanced Performance Management System; DOT=Duties of the Teacher.

Respecto a los referentes específicos, utilizamos como categorías analíticas las dimensiones que integran una enseñanza efectiva propuestas por Stronge (2018). En la tabla 4 mostramos los componentes a evaluar en cada categoría. Respecto a la categoría conocimiento profesional, pocos referentes integran elementos que brinden información sobre el saber especializado del docente en torno a principios y procesos centrales en la alfabetización (Grossman et al., 2015; McDonald et al., 2009; Saginor, 2008). En la categoría planeación hay consenso en valorar la habilidad para adecuar actividades curriculares a la etapa de desarrollo y necesidades del alumno (Coker et al., 2016; Kelcey y Carlisle, 2013; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008).

Dada la naturaleza de los referentes específicos, es de esperarse que la categoría intervención instruccional sea más robusta, ya que se debe, en principio, profundizar en los componentes centrados en la enseñanza de cierto contenido escolar. Sobresalen los siguientes componentes: primero, el modelaje como estrategia privilegiada en la adquisición del lenguaje oral y escrito (Grossman et al., 2015; Kelcey y Carlisle, 2013; Roehrig y Christesen, 2010), por lo que se considera un componente clave en la evaluación del desempeño docente. Segundo, intervenciones didácticas dirigidas a fomentar la comprensión lectora (Hough et al., 2013; McDonald et al., 2009). Tercero, estrategias que estimulen las habilidades cognitivas, como el pensamiento analítico y reflexivo (Coker et al., 2016; Saginor, 2008). Cuarto, vincular el contenido con experiencias personales y culturales del alumno mediante actividades didácticas (Graves et al., 2004; Roehrig y Christesen, 2010). Quinto, la discusión como estrategia para favorecer la expresión oral (Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009).

En la categoría evaluación destaca la retroalimentación como componente relevante a valorar. Los referentes analizados resaltan las cualidades formativas de brindar una retroalimentación puntual al alumno sobre su aprendizaje y vías de mejora (Grossman et al., 2015; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008).

Respecto a la categoría ambiente de aprendizaje, los componentes con mayor presencia en ejercicios de evaluación del desempeño docente (Coker et al., 2016; Graves et al., 2004; Grossman et al., 2015; Hough et al., 2013; Kelcey y Carlisle, 2013; McDonald et al., 2009; Roehrig y Christesen, 2010; Saginor, 2008) giran en torno al uso eficiente del tiempo asignado a la actividad, un clima basado en el respeto y valor por las contribuciones realizadas por el alumno, y el establecimiento claro y explícito de normas de sana convivencia.

Tabla 4. Componentes considerados en los referentes de evaluación de la enseñanza del lenguaje en educación básica

	Referentes para la evaluación							
	AIMS	ACOS-R	DLLT	DCO	ELCO	PLATO	ISI	iCOSR
<i>Conocimiento profesional</i>								
Conocimiento del contenido				•		•	•	
Conocimiento del alumno y procesos de aprendizaje				•				
<i>Planeación instruccional</i>								
Diseñar actividades articuladas con los objetivos del currículo	•	•		•		•		•
<i>Intervención instruccional</i>								
Vinculación de actividades con el objetivo de la lección						•	•	
Modelamiento	•	•	•	•		•	•	•
Estrategias didácticas	•				•	•		
Estrategias para involucrar al alumno en las actividades	•			•	•		•	
Vinculación del contenido con conocimiento previo del alumno	•			•		•	•	
Vinculación del contenido con experiencias culturales del alumno	•			•	•	•	•	
Fomento de habilidades metacognitivas	•				•	•	•	
Intervención para la lectura individual		•	•	•			•	
Intervención para la lectura colectiva			•				•	•
Intervención para la comprensión lectora			•	•	•	•	•	•
Intervención para la escritura independiente		•	•	•				•
Intervención para la escritura colectiva		•	•					•
Intervención para la expresión oral			•		•	•	•	•
Intervención centrada en la discusión		•	•			•	•	•
Fomento de habilidades cognitivas	•		•		•	•	•	•
<i>Evaluación</i>								
Alineada al currículo/estándares				•				•
Retroalimentación	•	•		•		•	•	
<i>Ambiente de aprendizaje</i>								
Clima favorable para el aprendizaje		•	•	•			•	
Uso efectivo del tiempo	•		•	•	•	•	•	
Gestión del comportamiento en el aula	•		•	•		•		•

AIMS=Classroom Atmosphere Instruction Management Student Engagement Instrument; ACOS-R=Automated Classroom Observation System for Reading; DLLT=Developing Language and Literacy Teaching rubrics; DCO=Diagnostic Classroom Observation; ELCO=English Language Learners Classroom Observation; PLATO=Protocol for Language Arts Teaching Observation; ISI=Individualizing Student Instruction Observation System; iCOSR=iSeeNCode Classroom Observation System for Writing.

Fase 3. Diseño del REDE. La primera versión del REDE se conformó de seis dominios que organizan 20 competencias docentes y un total de 90 indicadores. Los dominios son:

- **Conocimiento profesional:** alude a los saberes que requiere el docente para ejercer su profesión; atender las necesidades de aprendizaje y proporcionar experiencias formativas encaminadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito.
- **Planeación de la enseñanza:** responde al proceso de diseño y organización de actividades didácticas que pretenden garantizar el logro de los objetivos curriculares.
- **Intervención didáctica:** integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos.

- Evaluación para el aprendizaje: consiste en un proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el progreso y logro del aprendizaje del alumno.
- Ambiente para el aprendizaje: reúne un conjunto de competencias que favorecen la interacción social dentro del aula que, a su vez, crean un espacio donde se construyen conocimientos y se adquieren competencias.
- Profesionalismo: refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión y que inciden en una práctica eficiente.

Fase 4. Aportación de evidencias de validez del REDE. En total, los expertos emitieron 43 observaciones sobre su contenido, en su mayoría orientadas a atender el criterio de claridad. Analizamos cada una e incorporamos las modificaciones acordadas por consenso. A partir de ello, concretamos su versión final integrada por seis dominios, 20 competencias y 95 indicadores (ver tabla 5).

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores

<i>Conocimiento profesional</i>		
Alude a los saberes que requiere el docente para ejercer su profesión, atender las necesidades de aprendizaje y proporcionar experiencias formativas encaminadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Comprender los conceptos, principios y procesos implicados en el lenguaje oral y escrito	Reconocer y entender los conceptos, principios y procesos involucrados en el lenguaje oral y escrito permite al docente reconocer elementos centrales para su enseñanza y aprendizaje	Identifica los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la lectura Domina los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la lectura Reconoce los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la comprensión del sistema de escritura Comprende los conceptos, principios y procesos centrales para desarrollar competencias para la comprensión del sistema de escritura
Dominar los diversos enfoques pedagógicos y sus estrategias didácticas específicas para la enseñanza del lenguaje oral y escrito	Comprender los principios de diversos enfoques pedagógicos (conductismo, cognitivismo y constructivismo) que permite al docente reconocer las estrategias didácticas más eficaces para el logro del aprendizaje	Conoce diversos enfoques pedagógicos que funcionan mejor para la enseñanza del lenguaje oral y escrito. Identifica diversas estrategias didácticas para desarrollar competencias para la lectura Reconoce diversas estrategias didácticas para desarrollar competencias para la comprensión del sistema de escritura
Reconocer las características y maneras de aprender del alumno de primer y segundo grado de primaria	Conocer las diferentes características físicas, sociales, contextuales, así como los intereses, desarrollo psicológico y procesos de aprendizaje de los alumnos, permite al docente una enseñanza situada y el aprendizaje significativo	Reconoce las características físicas de los alumnos Identifica los intereses de los alumnos Considera los diversos contextos sociales y culturales de los alumnos Identifica el nivel de desarrollo psicológico, cognitivo y emocional del alumno Reconoce las necesidades de aprendizaje del alumno

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Planeación de la enseñanza</i>		
Responde al proceso de diseño y organización de actividades didácticas que pretenden garantizar el logro de los objetivos curriculares		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Planear las sesiones en relación con los objetivos planteados en el plan de estudio, las necesidades de aprendizaje y características del grupo	La habilidad del docente para articular, en una ruta de acción, las actividades didácticas con los objetivos del plan de estudio. Dichas actividades se diseñan para conducir las en un grupo con alumnos de diversas características y necesidades de aprendizaje	<p>Planea actividades de manera coherente y contextualizada</p> <p>Diseña actividades que garantizan experiencias que fomentan la comprensión lectora</p> <p>Diseña actividades que garantizan experiencias que fomentan la comprensión y adquisición del sistema de escritura</p> <p>Planea actividades con base en los propósitos y objetivos propuestos en el plan de estudio</p> <p>Planea actividades que guardan una secuencia lógica</p> <p>Diseña estrategias para evaluar de manera formativa el logro del aprendizaje</p> <p>Diseña actividades que promueven el descubrimiento y apropiación de nuevas competencias y habilidades metacognitivas</p> <p>Diseña actividades apropiadas a las características, nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje</p>
<i>Intervención didáctica</i>		
Integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Realizar actividades didácticas que relacionan las PSL con el conocimiento previo, experiencias del alumno y otros contenidos escolares	La habilidad del docente para conducir actividades didácticas que recuperan el conocimiento previo para dar servicio a PSL se articula con eventos personales y culturales experimentados por el alumno, así como su vinculación con otros contenidos de diversas áreas curriculares	<p>Implementa actividades que permiten vincular el conocimiento previo del alumno con las PSL</p> <p>Conduce actividades con base en los intereses, experiencias y prácticas culturales del alumno</p> <p>Implementa actividades que permiten articular la PSL con los diferentes ámbitos del lenguaje del plan de estudio</p> <p>Realiza actividades que permiten articular las PSL con demás áreas curriculares</p>
Emplea el modelaje como estrategia didáctica para la adquisición del lenguaje oral y escrito	La competencia del docente para modelar estrategias, habilidades y procesos en torno a la adquisición del lenguaje oral y escrito. Una estrategia privilegiada que brinda un gran apoyo al alumno para el logro de su aprendizaje	<p>Utiliza el modelaje para favorecer el reconocimiento de letras</p> <p>Usa el modelaje para favorecer la asociación de letras</p> <p>Recurre al modelaje para consolidar las habilidades de lectura de diversos tipos de textos</p> <p>Aplica al modelaje para consolidar la comprensión del sistema de escritura</p>

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Intervención didáctica</i>		
Integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Generar situaciones didácticas que permitan la mejora de habilidades para la comprensión lectora	El docente requiere lograr crear diversas situaciones dentro del aula que permitan ampliar las posibilidades del alumno de leer por sí mismo y progresar en su comprensión lectora	<p>Crea situaciones didácticas que permiten fomentar la lectura autónoma e independiente de distintos tipos de textos</p> <p>Genera situaciones didácticas orientadas a fomentar las habilidades de la comprensión lectora</p> <p>Produce situaciones didácticas que permiten la reflexión y argumentación a partir de una lectura colectiva</p> <p>Desarrolla situaciones didácticas centradas en la promoción de la búsqueda y selección de textos de manera independiente</p>
Generar situaciones didácticas que propician la comprensión y apropiación del sistema de escritura	El docente requiere lograr crear diversas situaciones dentro del aula que permitan ampliar las posibilidades del alumno de progresar en la comprensión y apropiación del sistema de escritura	<p>Genera situaciones didácticas que permiten consolidar al alumno su comprensión del sistema de escritura</p> <p>Crea situaciones didácticas que permiten al alumno elaborar textos con varios propósitos y de temáticas de interés para él de manera independiente</p> <p>Produce situaciones didácticas centradas en una escritura colectiva que favorece un aprendizaje colaborativo</p> <p>Desarrolla situaciones didácticas orientadas a consolidar la comprensión del sistema de escritura a través del dictado</p>
Crea situaciones didácticas que favorecen el progreso de la expresión oral	La capacidad del docente de generar situaciones en el aula donde el alumno pueda practicar el uso del lenguaje oral, lo que amplía su experiencia como hablante y oyente	<p>Genera situaciones didácticas orientadas a la exposición de la expresión oral</p> <p>Utiliza diversas actividades lúdicas para favorecer el uso del lenguaje oral</p> <p>Genera una discusión coherente y pertinente sobre un tema con base en las contribuciones de los alumnos</p>
Crear situaciones didácticas que fomentan las habilidades cognitivas y metacognitivas	Responde a la competencia de crear situaciones dentro del aula que favorecen en el alumno la estimulación y desarrollo de habilidades cognitivas (e. g. pensamiento analítico) y metacognitivas (e. g. autorregulación del aprendizaje)	<p>Genera situaciones orientadas a fomentar el pensamiento analítico, crítico y creativo a través de preguntas, argumentación y solución de problemas</p> <p>Crea situaciones que favorecen el pensamiento reflexivo</p> <p>Produce situaciones que permiten proveer estrategias de autogestión del aprendizaje</p> <p>Produce situaciones que permiten proveer de estrategias de autorregulación del aprendizaje</p>

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Intervención didáctica</i>		
Integra las competencias centradas en la actuación del docente y su intervención para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en los alumnos		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Generar situaciones didácticas que permitan la mejora de habilidades para la comprensión lectora	El docente requiere lograr crear diversas situaciones dentro del aula que permitan ampliar las posibilidades del alumno de leer por sí mismo y progresar en su comprensión lectora	<p>Crea situaciones didácticas que permiten fomentar la lectura autónoma e independiente de distintos tipos de textos</p> <p>Genera situaciones didácticas orientadas a fomentar las habilidades de la comprensión lectora</p> <p>Produce situaciones didácticas que permiten la reflexión y argumentación a partir de una lectura colectiva</p> <p>Desarrolla situaciones didácticas centradas en la promoción de la búsqueda y selección de textos de manera independiente</p>
Utilizar el tiempo destinado a la asignatura de manera eficiente	Alude a la habilidad del docente de maximizar y optimizar el tiempo destinado a una actividad, sesión o instrucción	<p>Emplea el tiempo adecuándolo a las necesidades e intereses de los alumnos</p> <p>Utiliza el tiempo adaptándolo a la naturaleza del contenido</p> <p>Organiza el tiempo para enseñar el contenido y evaluar el aprendizaje</p> <p>Dispone del tiempo de manera flexible en función de los objetivos de aprendizaje</p>
Utilizar recursos didácticos pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito	La habilidad del docente para hacer uso de diversos recursos didácticos que inciden de manera efectiva en el logro del aprendizaje durante las actividades	<p>Utiliza materiales pertinentes para el desarrollo del lenguaje oral y escrito</p> <p>Emplea materiales adecuados al nivel de desarrollo del alumno</p> <p>Usa materiales afines a los intereses del alumno</p> <p>Utiliza la tecnología disponible y pertinente para el progreso del lenguaje oral y escrito</p> <p>Promueve el uso individual de materiales didácticos en los alumnos</p>
<i>Evaluación para el aprendizaje</i>		
Consiste en un proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el progreso y logro del aprendizaje del alumno		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Evaluar el desempeño del alumno respecto a su adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito	El docente requiere dominar e implementar de manera sistemática varias estrategias de evaluación, en diferentes momentos y apoyándose de diversos instrumentos de medición que permitan valorar el aprendizaje del alumno	<p>Valora el conocimiento previo del alumno sobre la PSL a abordar al inicio de cada actividad</p> <p>Retroalimenta el desempeño del alumno para mejorar su aprendizaje durante las actividades de lectura y escritura</p> <p>Evalúa de manera integral los productos finales del alumno con base en los objetivos de aprendizaje</p> <p>Valora las posibilidades del alumno de leer al inicio de una lectura</p> <p>Retroalimenta el desempeño del alumno durante la lectura de textos cortos</p>

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Evaluación para el aprendizaje</i>		
Consiste en un proceso sistemático de recolección y análisis de evidencias para valorar el progreso y logro del aprendizaje del alumno		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Evaluar el desempeño del alumno respecto a su adquisición y desarrollo del lenguaje oral y escrito	El docente requiere dominar e implementar de manera sistemática varias estrategias de evaluación, en diferentes momentos y apoyándose de diversos instrumentos de medición que permitan valorar el aprendizaje del alumno	<p>Evalúa el desempeño del alumno para realizar una lectura de manera independiente</p> <p>Valora las interpretaciones del alumno sobre un texto al inicio de la actividad</p> <p>Retroalimenta las interpretaciones del alumno realizadas durante una lectura mediante diferentes acciones</p> <p>Evalúa la comprensión lectora del alumno al finalizar una actividad</p> <p>Valora aspectos gráficos, ortográficos, de contenido y organización de la escritura del alumno al inicio de una actividad</p> <p>Retroalimenta sobre aspectos gráficos, ortográficos, de contenido y organización al alumno durante una actividad de escritura</p> <p>Evalúa las características gráficas, ortográficas, de contenido y organización de los productos finales del alumno</p> <p>Valora la capacidad del alumno para comunicarse de manera oral al inicio de una presentación oral</p> <p>Retroalimenta sobre la coherencia y claridad de la participación del alumno durante una presentación oral</p> <p>Evalúa la coherencia y claridad de la expresión oral del alumno al finalizar una exposición oral</p>
<i>Ambiente para el aprendizaje</i>		
Reúne un conjunto de competencias que favorecen la interacción social dentro del aula que, a su vez, crean un espacio donde se construyen conocimientos y se desarrollan competencias		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Crear un clima seguro, colaborativo y estimulante para el alumno	Se refiere a la habilidad del docente para construir un clima que favorece el aprendizaje significativo del alumno	<p>Crea un ambiente seguro que propicie el logro del aprendizaje</p> <p>Propicia la convivencia con base en interacciones significativas con el alumno</p> <p>Promueve un ambiente que favorece un aprendizaje activo, colaborativo, situado y autorregulado</p>

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Ambiente para el aprendizaje</i>		
Reúne un conjunto de competencias que favorecen la interacción social dentro del aula que, a su vez, crean un espacio donde se construyen conocimientos y se desarrollan competencias		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Implementar estrategias dirigidas a mantener motivado al alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje	Responde a la capacidad del docente de hacer uso de distintas estrategias que logran fomentar en el alumno una disposición a aprender de manera significativa.	<p>Emplea estrategias que fomentan el interés del alumno por las distintas actividades.</p> <p>Utiliza estrategias que permiten estimular la autoestima y confianza del alumno.</p> <p>Comunica las altas expectativas a los alumnos sobre sus aprendizajes.</p> <p>Emplea estrategias que permiten fomentar la motivación intrínseca del alumno.</p> <p>Implementa estrategias para proveer de significado a las actividades.</p>
Establecer normas que favorecen una adecuada conducta del alumno dentro del aula	Se refiere a la habilidad del docente para establecer normas de buena conducta en los alumnos que permiten facilitar el aprendizaje en el aula durante las actividades.	<p>Determina normas de conducta de manera explícita y en conjunto con los alumnos.</p> <p>Establece normas claras, flexibles y adecuadas al nivel de desarrollo del alumno.</p> <p>Explica las consecuencias del incumplimiento de normas, de manera explícita en conjunto con los alumnos.</p> <p>Define las conductas favorables a fomentar en los alumnos.</p> <p>Establece acciones para fomentar, a través de la reflexión, el cumplimiento de normas.</p>
<i>Profesionalismo</i>		
Refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión y que inciden en una práctica eficiente		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Ejercer de manera ética e inclusiva su profesión dentro y fuera del aula	Se refiere al compromiso ético del docente con su profesión y con el aprendizaje del alumno con el fin de orientar un desarrollo integral	<p>Desempeña su labor de manera ética dentro y fuera del aula</p> <p>Practica acciones para orientar y apoyar al alumno en su desarrollo personal dentro y fuera del aula</p> <p>Reconoce la diversidad cultural, ética, lingüística y social del alumno</p> <p>Valora las necesidades y contextos del alumno</p>
Aplicar acciones orientadas a su propio desarrollo profesional	El compromiso del docente hacia su propio desarrollo profesional permite replantear sus estrategias de enseñanza y atender de mejor manera las necesidades de aprendizaje del alumno	<p>Reflexiona de manera crítica y continua sobre sus estrategias de enseñanza y su efecto en el aprendizaje del alumno para replantearlas y mejorarlas</p> <p>Reflexiona de manera crítica y continua sobre su propia práctica para identificar sus fortalezas y necesidades de formación</p> <p>Realiza diversas actividades de manera proactiva y autónoma orientadas a su desarrollo profesional</p>

Tabla 5. REDE: dominios, competencias docentes e indicadores (continuación)

<i>Profesionalismo</i>		
Refleja los compromisos, disposiciones y actitudes del docente hacia su profesión y que inciden en una práctica eficiente		
Competencia docente	Descriptor	Indicadores
Crear conexiones con los padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa	Alude a la disposición del docente para construir enlaces de comunicación que concedan un trabajo colaborativo con padres de familia y tutores para apoyar en el aprendizaje del alumno	<p>Establece relaciones con base en el respeto con padres de familia y tutores para trabajar de manera colaborativa</p> <p>Crea oportunidades para involucrar a padres de familia y tutores en el proceso formativo del alumno</p> <p>Mantiene una comunicación constante con padres de familia y tutores para informar sobre actividades y progreso del alumno</p>
Realiza acciones orientadas a mejorar su práctica a través del trabajo colegiado	Responde a la disposición del docente para integrarse y participar de manera activa y colaborativa con sus pares académicos en actividades de inciden en la mejora de su práctica	<p>Reflexiona sobre su práctica a partir de su participación en actividades de trabajo colaborativo con sus pares</p> <p>Comparte información, ideas, experiencias y prácticas efectivas en actividades colegiadas</p> <p>Realiza actividades en conjunto con sus pares para dar soluciones a diversas problemáticas dentro de la escuela.</p> <p>Realiza actividades de manera colegiada orientadas al logro de objetivos educativos en común</p> <p>Aplica en el aula acciones de mejora acordadas de manera colegiada</p>

Los procedimientos de validación son procesos que admiten continuamente nuevas evidencias de validez. Aunque los expertos que participaron fueron valiosos en el desarrollo del REDE, una limitación es el número de docentes participantes en el proceso de validación. En estudios futuros, recomendamos ampliar la cantidad de docentes e incluir participantes con otros perfiles profesionales, por ejemplo, especialistas en diseño curricular o en el campo del lenguaje. De esta manera, se podrán obtener evidencias desde diversas perspectivas que mejorarían la calidad del REDE.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diseño y la construcción de referentes de evaluación docente es uno de los desafíos actuales en el campo de la evaluación educativa (Bell et al., 2018; Charalambous y Praetorius, 2020). Esto se debe, en primera instancia, a la naturaleza compleja y multidimensional de la enseñanza. Además, no existe consenso sobre qué aspectos se deben tener en cuenta para considerar de calidad conceptual y técnica a un referente. En efecto, son pocos los ejercicios que reportan un proceso sistemático y riguroso (Charalambous et al., 2021). No obstante, un criterio necesario es establecer y alinearse a una perspectiva teórica que enmarque y defina la naturaleza de las dimensiones y los componentes a evaluar.

El REDE se desarrolló desde una aproximación descendente (Praetorius y Charalambous, 2018). Llevamos a cabo un análisis exhaustivo de distintos documentos oficiales de carácter educativo y referentes, tanto genéricos como específicos, de evaluación docente para establecer sus dominios, competencias

docentes e indicadores, al margen de la literatura especializada en evaluación educativa. Posteriormente, obtuvimos evidencias de validez basadas en el contenido a partir de un proceso de jueceo que permitió constatar que el REDE integra y define las dimensiones y componentes más representativas para la enseñanza del lenguaje. De esta forma, integramos una visión compartida sobre los dominios y competencias específicas que requiere el docente para la enseñanza del lenguaje durante el primer ciclo de educación primaria en México.

El REDE comprende un conjunto de 20 competencias docentes formuladas con base en la concepción sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, las demandas pedagógicas derivadas del currículo nacional y los componentes de la práctica docente objeto de evaluación por distintos países. Las competencias se encuentran agrupadas en seis dominios que constituyen dimensiones reconocidas en la literatura como áreas principales de la labor docente que influyen en el logro del aprendizaje (Ingvarson, 2013; Meckes, 2014; Stronge, 2018).

En el caso de México, las propuestas curriculares implementadas en los últimos 29 años (DOF, 1993; SEP, 2011, 2017a, 2018) para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en educación básica se fundamentaron en el paradigma constructivista, particularmente desde una aproximación sociocultural. En ella se destaca la influencia de la interacción social en el aprendizaje y la creación de zonas de desarrollo próximo para su consolidación; propone avanzar desde el desarrollo actual que tiene el alumno al potencial, proceso que se logra solo gracias al apoyo de otro más experto en el tema, en este caso el docente. De ahí que las demandas pedagógicas hacia el profesorado en los correspondientes programas deriven de una misma línea paradigmática que los hace compatibles.

El REDE se encuentra alineado con la perspectiva teórica presente en las últimas reformas curriculares. De esta forma, su contenido es congruente con el enfoque sobre enseñanza del lenguaje y de la labor docente establecida en los programas de estudio. La articulación del referente de evaluación con la perspectiva de enseñanza y demandas pedagógicas del currículo permite formar un vínculo coherente entre las competencias a evaluar y la práctica cotidiana del docente (Darling-Hammond, 2012). Además, acentúa las competencias que requiere el docente para lograr los objetivos de aprendizaje que el sistema educativo plantea (Santiago et al., 2014). Con base en lo anterior, se espera que los docentes vean reflejadas en su práctica las competencias que integran al REDE.

El análisis de dominios y componentes valorados tanto de manera genérica como específica para la enseñanza del lenguaje da cuenta de las diversas maneras en que es posible conceptualizar y operacionalizar la actividad docente. Si bien identificamos similitudes sobre los dominios empleados para organizar sus componentes, difieren en aspecto particulares. Una distinción radica en las varias maneras en que un mismo componente es definido por los diferentes referentes. Otra, responde al nivel de abstracción o peso otorgado a cada dominio, que lleva a jerarquizar una dimensión de la práctica del profesorado de acuerdo con la cantidad de componentes que la conformen. Tales condiciones influyen en la conceptualización de la práctica docente inmersa en los referentes de evaluación, ya sea que reflejen una visión fragmentada o subrepresentada de ella (Bell et al., 2018; Gitomer, 2018).

Los referentes para la evaluación constituyen un elemento indispensable en la instauración de sistemas institucionales de evaluación docente. Por un lado,

en el desarrollo de instrumentos de medición al ofrecer un punto de partida para operacionalizar el constructo objeto de medición. Así, al proporcionar una descripción detallada sobre sus dimensiones y componentes, es posible realizar inferencias válidas a partir de los resultados de dichos instrumentos (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 2014). Por otro lado, permite orientar el ejercicio de retroalimentar al docente sobre su desempeño. Desde esta perspectiva, el REDE puede ser empleado en el diseño de estrategias de evaluación e instrumentos de medición para valorar el desempeño docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA-APA-NCME.
- Anderson, L. y Krathwohl, D. (eds.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aukrust, V. G. (2010). An overview of language and literacy in educational settings. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.). *International Encyclopedia of Education* (pp. 345-354). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00506-6>
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) (2012). *Australian professional standards for teachers*. AITSL.
- Banco Mundial (2022). *Dos años después salvando una generación*. Grupo Banco Mundial.
- Banco Mundial (2018). *Learning to realize education's promise*. Grupo Banco Mundial.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company.
- Bell, C., Dobbelaer, M., Klette, K. y Visscher, A. (2018). Qualities of classroom observation systems. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, pp. 3-29. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo del contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, vol. 2, pp. 53-82. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Castro, A., Luna, E. y Cordero, G. (2018). La evaluación docente en la educación básica, una mirada al contexto internacional y nacional. En J. Jiménez y E. Luna (coords.). *Evaluación educativa. Experiencias de investigación en posgrado* (pp. 15-36). Qartuppi. <http://www.dx.doi.org/10.29410/QTP.18.10>
- Charalambous, C. y Praetorius, A. (2020). Creating a forum for researching teaching and its quality more synergistically. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 67, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100894>
- Charalambous, C., Praetorius, A., Sammons, P., Walkowiak, T., Jentsch, A. y Kyriakides, L. (2021). Working more collaboratively to better understand teaching and its quality: Challenges faced and possible solutions. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 71. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101092>

- Coker, D.L., Farley-Ripple, E., Jackson, A. F., Wen, H., MacArthur C. y Jennings, A. (2016). Writing instruction in first grade: An observational study. *Read Writ*, vol. 29, pp. 793-832. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9596-6>
- Coll, C. (2014). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-186). Alianza.
- Cordero, G., Luna, E. y Patiño, N. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 41, pp. 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/34/27>
- Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2013). *Interstate teacher assessment and support consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A resource for ongoing teacher development*. CCSSO.
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument 2013 edition*. The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 49, núm. 2, pp. 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- DOF (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- DOF (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF (2001). Acuerdo número 304 por el que se actualiza el diverso número 181, mediante el cual se establece el Plan y Programas de Estudio para la Educación Primaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=758387
- DOF (1993). Acuerdo número 181 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b-610b-4d55-8a52-03f1b84d0d6c/a181.pdf>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Dobbelaer, M. (2019). *The quality and qualities of classroom observation systems*. Tesis doctoral, University of Twente. <https://research.utwente.nl/en/publications/the-quality-and-qualities-of-classroom-observation-systems>
- Gitomer, D. (2018). Evaluating instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 30, núm. 1, pp. 68-78. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016>
- Graves, A., Gersten, R. y Haager, D. (2004). Literacy instruction in multiple-language first-grade classrooms: linking student outcomes to observed instructional practice. *Learning Disabilities Research y Practice*, vol. 19, núm. 4, pp. 262-272. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00111.x>
- Grossman, P., Cohen, J. y Brown, L. (2015). Understanding instructional quality in English Language Arts: Variations in the relationship between PLATO

- and value-added by content and context. En T. J. Kane, K. A. Kerr y R. C. Pianta. *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the measures of effective teaching project* (pp. 303-331). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/9781119210856.ch10>
- Hough, H., Kerbow, D., Bryk, A., Pinnell, G., Rodgers, E., Dexter, E., Hung, C., Scharer, P. y Fountas, I. (2013). Assessing teacher practice and development: the case of comprehensive literacy instruction. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 24, núm. 49, pp. 452-485. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.731004>
- Ingvarson, L. (2013). Estándares de egreso y certificación inicial docente: la experiencia internacional. *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 21-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100010>
- INEE (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6to de primaria. Lenguaje y comunicación. Matemáticas*. https://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf
- INEE (2017). *Evaluación del desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Análisis y evaluación de su implantación 2015-2016. Informe final*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F209.pdf>
- Jornet, J., González, J. y Perales, M. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 2, pp. 98-110. <http://roderic.uv.es/handle/10550/43774>
- Jornet, J., González, J., Suárez, J. y Perales, J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 1, pp. 125-145. https://www.uv.es/gem/gemhistorico/publicaciones/Diseños_de_evaluacion_de_competencias_Consideraciones_acerca_de_los_estandares_en_el_dominio_de_las_competencias.pdf
- Kelcey, B. y Carlisle, J. (2013). Learning about teachers' literacy instruction from classroom observations. *Reading Research Quarterly*, vol. 48, núm. 3. <https://doi.org/10.1002/rrq.51>
- Lombard, M., Snyder-Duch, J. y Campanella, C. (2017). Intercoder reliability. En M. Allen (ed.). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 721-724). SAGE.
- Luna, E., Pedroza, L. H. y Córdova, P. L. (2019). Alineamiento entre estándares de desempeño docente y el programa de estudios de preescolar mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3595>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, vol. 1, núm. 2. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- McDonald, C., Spencer, M., Day, S., Giuliana, S., Ingebrand, S., McLean, L. y Morrison, F. (2014). Capturing the complexity: Content, type, and amount of instruction and quality of the classroom-learning environment synergistically predict third grades' vocabulary and reading comprehension outcomes. *J. Educ. Psychol.*, vol. 106, núm. 3, pp. 762-778. <https://doi.org/10.1037/a0035921>
- McMillan, J. H y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.

- Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110). OREAL/Unesco.
- Ministerio de Educación de Chile (2008). *Marco para la buena enseñanza*. https://www.docentemas.cl/descargas/documentos_descargables/MBE2008.pdf
- Ministerio de Educación de Colombia (2018). *Guía No. 31. Guía metodológica. Evaluación anual de desempeño laboral*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-169241_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación de Perú (2012). *Marco de buen desempeño docente*. <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Morales, O. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía. Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Universidad de Los Andes. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16490>
- OCDE (2021). *Going for growth 2021: Shaping a vibrant recovery*. www.oecd.org/economy/growth/going-for-growth-2021-overview-of-2021-priority-areas.pdf
- OCDE (2017). Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>
- OCDE(2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: consideraciones para México*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OREALC/Unesco (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Praetorius, A. y Charalambous, C. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: Looking back and looking forward. *ZDM*, núm. 50, pp. 535-553. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0946-0>
- Roehrig, A. y Christesen, E. (2010). Development and use of a tool for evaluating teacher effectiveness in grades K-12. En V. J. Shute y B. J. Beckers (eds.). *Innovative assessment for the 21st century* (pp. 207-228). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6530-1>
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic classroom observation. Moving beyond best practice*. Corwin Press.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2014). *Revisión de la OCDE sobre la evaluación en educación. México 2012*. OCDE/SEP/INEE.
- Sclafani, S. y Lim, E. (2008). *Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teacher development*. The Aspen Institute.
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 8, pp. 151-184. <https://doi.org/10.1007/BF00972261>
- SEP (2022). Educación primaria. Programas de estudio de los campos formativos: contenidos, diálogos, progresiones de aprendizaje, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Fase 3: 1° y 2° grados. Programa analítico (borrador). https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/4_Primeria_Fase_3_1ro-2do_18ene2022.pdf
- SEP (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf

- SEP (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 1°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/1grado/1LpM-Primaria1grado_Digital.pdf
- SEP (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación primaria. 2°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/2grado/1LpM-Primaria2grado_Digital.pdf
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria*. SEP
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-30.
- Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema*, vol. 26, núm. 1, pp. 100-107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.256>
- Solé, I. y Teberosky, A. (2014). La enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización: una perspectiva psicológica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 461-485). Alianza.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3ª. ed.). ASCD.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ª. ed.). ECOE.

Problemáticas educativas identificadas por docentes y estudiantes de bachillerato durante la pandemia. Evidencia para repensar la educación media superior en la pospandemia

Educational problems identified by teachers and students at upper secondary education during the pandemic. Evidence for rethinking education in the post-pandemic era

MARIO ALBERTO BENAVIDES LARA*

VÍCTOR JESÚS RENDÓN CAZALES**

MELCHOR SÁNCHEZ MENDIOLA***

El objetivo del artículo es dar a conocer las situaciones que docentes y estudiantes de los subsistemas de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México identificaron como problemáticas y si esta selección se relaciona con la pertenencia al subsistema y el perfil de quienes contestaron. El método empleado consistió en una encuesta cerrada aplicada a una muestra de n=854 docentes y n=9,285 estudiantes. Los datos obtenidos fueron analizados mediante estadísticas descriptivas, además de presentarse un análisis de regresión logística binaria. En cuanto a los resultados, destaca que, en el caso de los docentes, el subsistema no es predictivo de las problemáticas que identificaron, caso contrario de los estudiantes en los que se observa que el subsistema y el género son variables predictivas en la elección de las situaciones como problemáticas. Estos resultados son valiosos, puesto que ayudan a entender de qué manera docentes y estudiantes de este nivel experimentaron la pandemia a partir de sus perfiles, lo que permite construir propuestas de atención frente a los tiempos pospandemia.

Palabras clave:
educación media superior, docencia, estudiantes, pandemia

Recibido: 14 de marzo de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 7 de noviembre de 2023 |

Publicado: 8 de noviembre de 2023

Cómo citar: Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Sánchez Mendiola, M. (2022). Problemáticas educativas identificadas por docentes y estudiantes de bachillerato durante la pandemia. Evidencia para repensar la educación media superior en la pospandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1557. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-012)

The aim of this paper is to show those situations that teachers and students of the baccalaureate subsystems of the National Autonomous University of Mexico identified as problematic and whether this selection is related to aspects of belonging to the subsystem or to the profile of those who responded. The method used consisted of a survey applied to a sample of n=854 teachers and n=9,285 students. The data were analysed using descriptive statistics, in addition to a binary logistic regression analysis. The results show that in the case of the teachers, the subsystem is not predictive in relation to the problems they identified. While in the case of the students, the subsystem and gender are predictive variables in the choice of situations as problematic. These results are valuable because they help to understand how teachers and students at this level experienced the pandemic based on their profiles, which allows us to build proposals for attention in post-pandemic times.

Keywords:

upper secondary education, teaching, students, pandemic

* Maestro en Pedagogía por la UNAM. Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinador de Investigación en Educación de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la misma universidad. Líneas de investigación: políticas educativas y curriculares, estudios sociales de la educación, formación docente y relación género y educación. Correo electrónico: mario.benavides@outlook.com/ mario_benavides@cuaieed.unam.mx/https://orcid.org/0000-0003-4507-2078

** Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN. Profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Coordinador de Investigación Traslacional de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la misma universidad. Candidato a investigador nacional del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: prácticas sociales de lectura y escritura, cultura digital, desarrollo profesional docente y vinculación entre educación formal y no formal. Correo electrónico: victor_rendon@cuaieed.unam.mx/https://orcid.org/0000-0001-7937-562X

*** Doctor en Ciencias y en Educación en Ciencias de la Salud por la UNAM. Profesor en la Facultad de Medicina de la UNAM. Coordinador de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 2. Líneas de investigación: evaluación educativa, educación basada en evidencias, innovación educativa y educación médica. Correo electrónico: melchor_sanchez@cuaieed.unam.mx/https://orcid.org/0000-0002-9664-3208



INTRODUCCIÓN

En este artículo presentamos los hallazgos en torno a un conjunto de situaciones que docentes y estudiantes identificaron como problemáticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la educación remota de emergencia. Con base en estos datos, realizamos un análisis descriptivo, además de uno de regresión logística binaria cuyo propósito fue explorar la relación entre el perfil de quienes contestaron y la probabilidad de considerar las distintas situaciones como problemáticas. Los datos con los que trabajamos fueron obtenidos de una encuesta aplicada, en 2021, tanto a estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) como del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), ambos subsistemas de educación media superior de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), durante el confinamiento derivado de la pandemia por la COVID-19.

La importancia de conocer cómo los docentes y estudiantes de la ENP y del CCH vivieron la educación remota de emergencia radica en que ambos subsistemas, debido a su historia, cobertura y pertenencia a la UNAM, son referentes para entender las dinámicas académicas que la educación media superior (EMS) en México enfrentó durante el confinamiento y cuyas derivaciones continúan en el regreso a la educación presencial cara a cara. Al respecto, el problema que en este trabajo abordamos se relaciona con las situaciones educativas cotidianas durante la educación remota que, tanto el cuerpo docente como el estudiantado, identificaron como problemáticas.

En razón de que la realidad educativa es compleja, situada, construida, contradictoria y con una identidad relativamente diferenciada de los otros espacios sociales, las situaciones que se vuelven problemáticas en este ámbito tienen diferentes características y alcances. Según Enríquez y Olguín (2012), la idea de problemática “alude a un conjunto de situaciones pedagógicas que se ponen en cuestión porque no están resueltas o no tienen soluciones satisfactorias” (p. 27). De acuerdo con estos autores, estas situaciones pueden considerarse así si son inaceptables o susceptibles de ser cuestionadas por los actores educativos; son significativas y relevantes para los sujetos implicados en el acto educativo, además de ser proclives a subsanarse a través de la acción, ya que, si una problemática no es solucionable, se convierte entonces en una restricción.

En cuanto a su alcance, las problemáticas educativas pueden estar circunscritas a la labor pedagógica que se lleva a cabo en los salones de clase, y en las interacciones que se establecen en las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje; el alcance de este tipo de problemáticas se centra en la microinteracción. Otra trascendencia más amplia de las problemáticas educativas se encuentra a nivel meso-, el cual implica la interacción entre actores con diferentes niveles de jerarquía y el papel de las instituciones educativas locales.

Finalmente, hay problemáticas de alcance macro-, las cuales encierran la toma de decisiones a nivel más amplio en relación con las autoridades educativas y los subsistemas educativos. En cada uno de estos alcances, existe la participación de diversos actores educativos y una visión distinta de lo que se considera como una problemática; esto, debido a la posición que juegan y los recursos con los que cuentan; aunado a ello, las interrelaciones entre los diferentes niveles se concretan en configuraciones complejas de las realidades educativas.

Si bien existen diversos tipos y niveles de problemáticas, entender esas situaciones desde los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje permite construir una posición comprensiva que no solo vea a las instituciones desde una perspectiva macro-. Por el contrario, es necesario que se reconozca e incorpore la visión problematizadora de docentes y estudiantes como una forma de entender los procesos de cambio, ajuste y acoplamientos a los que instituciones, docentes y estudiantado se enfrentan, sobre todo en contextos de crisis profunda como ha sido la pandemia (Weick et al., 2022; Osorio, 2011; Zurbriggen, 2006).

Es pertinente aclarar que el equipo responsable del estudio no definió estas situaciones como problemáticas *per se*; fueron los propios informantes quienes confirmaron esta cualidad a las situaciones que se les presentó en el cuestionario que formó parte de la encuesta. Las situaciones analizadas se relacionan con aspectos como la disponibilidad de materiales y recursos, los conocimientos y habilidades para trabajar en una modalidad a distancia, la interacción docente o los asuntos personales, entre otros.

Este trabajo tiene como antecedentes el seguimiento que en ejercicios previos el propio equipo de investigación realizó desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020 y al que le siguió un segundo levantamiento de datos en junio del mismo año. En ambos ejercicios se exploraron las problemáticas percibidas por docentes y estudiantes, las cuales se enfocaron en temas de organización en la nueva modalidad y la disponibilidad de tecnologías (Sánchez-Mendiola et al., 2020; De Agüero et al., 2021a, 2021b). No obstante, a medida que la pandemia se extendió, los aspectos pedagógicos y, sobre todo, los socioemocionales y personales comenzaron a tomar fuerza como se demuestra en los resultados de este trabajo.

La pandemia no fue tan solo un paréntesis en la “normalidad”, ya que, si bien el virus de la COVID-19 persiste, aunque con baja letalidad, los efectos sociales siguen en muchos sentidos vigentes en las instituciones educativas. Esto se puede observar en el papel que adquirieron las tecnologías digitales, los cambios en las formas de socialización en las juventudes, los modos como empezaron a habitar la escuela en la pospandemia y la necesidad de voltear a ver el peso que tiene para el proceso educativo el cuidado, las interacciones educativas y la dimensión socioafectiva (CUAIEED, 2023a, 2023b; Savadori y Lauriola, 2022; Zhao y Xue, 2023).

Estos cambios percibidos por docentes y estudiantes han generado tensiones en las formas de relacionarse en el retorno a la presencialidad cara a cara (Banihashem et al., 2022; Bellei y Contreras, 2023). Todos estos son aspectos que, al analizarse en función del subsistema al que pertenecían y las variables que tienen que ver con el perfil de quienes contestaron el instrumento, posibilitan la identificación de información adicional para comprender tanto las problemáticas registradas en la pandemia como lo que en la actualidad se vive en el regreso a lo presencial. Por lo tanto, su vigencia y utilidad se amplía al conjunto del sistema de EMS.

Respecto a la estructura del artículo, en primer lugar, hacemos una caracterización del sistema de EMS mexicano a fin de dar contexto al bachillerato de la UNAM en términos de lo que este representa dentro del SEMS y las problemáticas que comparte. En un segundo momento, describimos algunos elementos que permiten caracterizar y diferenciar los subsistemas que integran la oferta de EMS de la universidad. Entender lo anterior es importante para enmarcar el

tipo de problemáticas que el profesorado y el estudiantado enfrentó durante la pandemia y en el que parece que existen diferencias en función del propio subsistema y perfil de los informantes.

En el tercer apartado, referimos los aspectos metodológicos del estudio y ofrecemos detalles del diseño de investigación, la muestra y el instrumento aplicado. En el cuarto punto, abordamos y discutimos los principales hallazgos acerca de las problemáticas asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que, tanto el personal docente como el estudiantado, identificaron durante el confinamiento. Por último, establecemos algunos puntos que permitan construir una agenda de investigación e intervención para la educación pospandemia en este nivel con base en lo que los actores escolares experimentaron durante la parte más crítica de la pandemia.

Las preguntas de investigación que orientaron la construcción de este texto son: ¿cuáles fueron las principales problemáticas de índole educativo que tanto el personal docente como el estudiantado de los subsistemas de bachillerato de la UNAM registraron como parte de sus clases en la modalidad de educación remota de emergencia?, ¿el subsistema y el perfil son variables que influyeron para que docentes y estudiantes identificaran como problemáticas unas situaciones sobre otras?, y ¿qué se puede aprender de estos datos para la educación y la investigación pospandemia?

LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

En México, la EMS es el último nivel de educación obligatorio y el antecedente de la educación superior o un nivel terminal a través de salidas profesionalizantes de tipo técnico. Su oferta se organiza en tres grandes modelos educativos: el bachillerato general o propedéutico, el cual también incluye las modalidades de preparatoria abierta y educación a distancia, el bachillerato tecnológico y el bachillerato profesional técnico. Ambos, con una modalidad bivalente en la que sus egresados, además de obtener un certificado técnico que los habilita para el mundo del trabajo, pueden optar por continuar su educación en el nivel superior (SEP, 2008).

Estos modelos, cuyas características responden tanto a distintas racionalidades pedagógicas como a diferentes formas de organización político-administrativas, se ofrecen en una amplia variedad de instituciones o sistemas que pueden estar bajo distintas opciones de control operativo o formas de sostenimiento; entre ellas, se encuentran las centralizadas y descentralizadas del gobierno federal, las centralizadas y descentralizadas de las entidades federativas, las que dependen de las universidades autónomas federales y estatales, las que son subsidiadas (con financiamiento mixto) o las escuelas privadas, además de la oferta a distancia y de preparatoria abierta (SEP, 2008; INEE, 2018).

En la figura 1 presentamos la estructura del sistema de EMS mexicano a partir de tres criterios de organización: tipo y modelo educativo en el que se inscriben las instituciones; tipo de sostenimiento o financiamiento que reciben y control administrativo al que están sujetas; e institución y plantel en el que se concretan. El esquema trata de sintetizar y dar una visión general de la complejidad con la que se ha desarrollado el SEMS, sin considerar esquemas de cogobierno o gobernanza que existen y que responden a decisiones prácticas y no necesariamente de diseño de política pública para este nivel (Arroyo, 2018; Weiss, 2017).

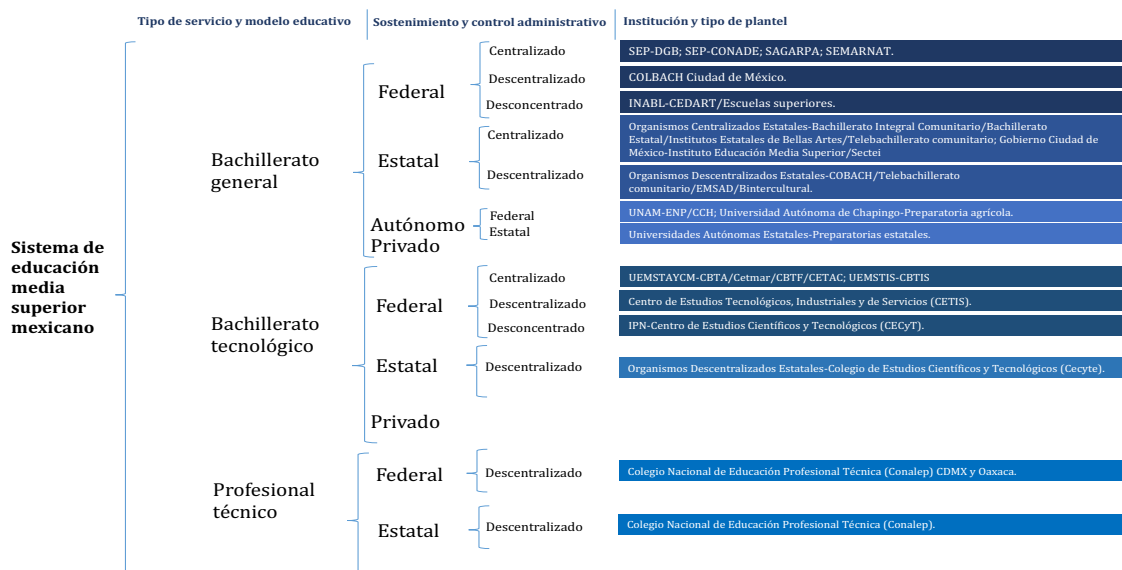


Figura 1. Estructura del SEMS en México. Fuente: Elaboración propia con base en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022).

Al analizar cómo se distribuyó la matrícula en cada institución y modelo educativo en el ciclo 2021-2022 se tiene que, en el caso de la Ciudad de México, la institución que tuvo una mayor participación en el porcentaje de estudiantes inscritos es la UNAM. Esto sobre otras instituciones de relevancia, como el Colegio de Bachilleres (Colbach) o el Instituto de Educación Media de la Ciudad de México.

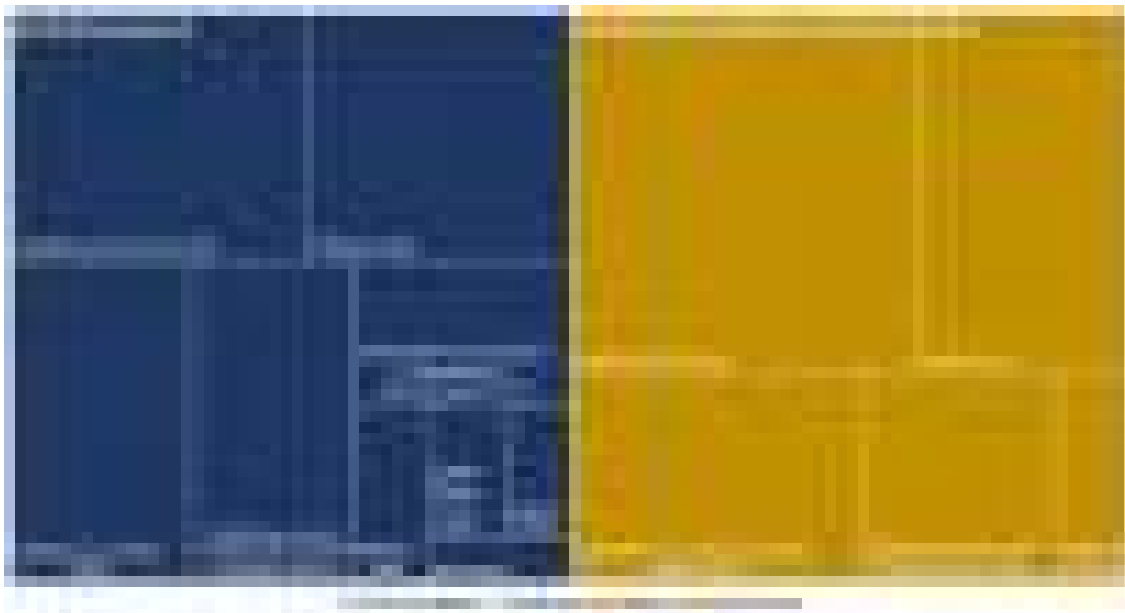


Figura 2. Porcentaje de población atendida por institución en cada modelo educativo durante el ciclo escolar 2021-2022. Fuente: Elaboración propia con base en la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022).

Es importante apuntar que el desarrollo de la EMS se ha caracterizado por la descentralización y diferencias en las decisiones tanto del funcionamiento de las distintas opciones educativas como de las relacionadas con el diseño e implementación de planes y programas de estudio (Ornelas, 2016; Zorrilla y Barba, 2008). En la UNAM esto es palpable debido a que, en el caso de la ENP, esta es una institución histórica que rebasa incluso la temporalidad del actual sistema educativo nacional, situación que hace que no obedezca a las mismas lógicas con las que se han desarrollado las otras instituciones educativas (Cardoso, 2008). De igual forma, en el caso del CCH, aunque es una institución más joven, el modelo educativo con el que se concibió, aunado al contexto histórico en el que surgió, le ha dotado de características propias que la distinguen y colocan en una posición distinta al de la oferta de EMS que se puso en marcha en años posteriores o de manera paralela en la década de los setenta (Bartolucci y Rodríguez, 1983).

Este desarrollo desarticulado ha traído consigo una oferta fragmentada que se lee desde una idea de diferenciación institucional que es consecuencia de la ausencia de políticas que doten de identidad al SEMS y garanticen una calidad uniforme entre las instituciones y planteles que imparten educación en este nivel (Saccone, 2016; Villa-Lever, 2014). A esto se suman las dificultades para resolver problemas de relevancia y pertinencia en el tipo de estudios que se imparten, de equidad en los mecanismos de ingreso a las instituciones y de participación en los recursos, así como de mejora de la cobertura y la eficiencia terminal (Dander, 2018; Székely, 2010; Villa-Lever, 2010; Zepeda, 2018). Estos aspectos, en conjunto, han hecho que, al menos en la Ciudad y el Valle de México, la demanda sea diferente entre los bachilleratos de la UNAM y otros subsistemas (García Pinzón, 2016).

EL BACHILLERATO DE LA UNAM

A diferencia del modelo occidental de universidad en la que se imparte educación exclusivamente de nivel superior (Altbach, 2009), en México, la UNAM ha sostenido un modelo en el que el bachillerato es parte sustantiva de la propia universidad, lo que ha dado pauta para que muchas de las universidades públicas también hayan incorporado los estudios de bachillerato. En ese sentido, el bachillerato de la UNAM fue desde la creación de la ENP, en 1867, y hasta la década de los setenta la principal institución que llevó la responsabilidad de impartir educación para este nivel a la población mexicana.

Entender la configuración del subsistema de bachillerato que conforma la UNAM implica reconocer el perfil de la población que la distingue de otras instituciones y, por tanto, su relación con el conjunto del SEMS. La figura 3 recupera algunos datos que ilustran quiénes son los alumnos en este nivel educativo.

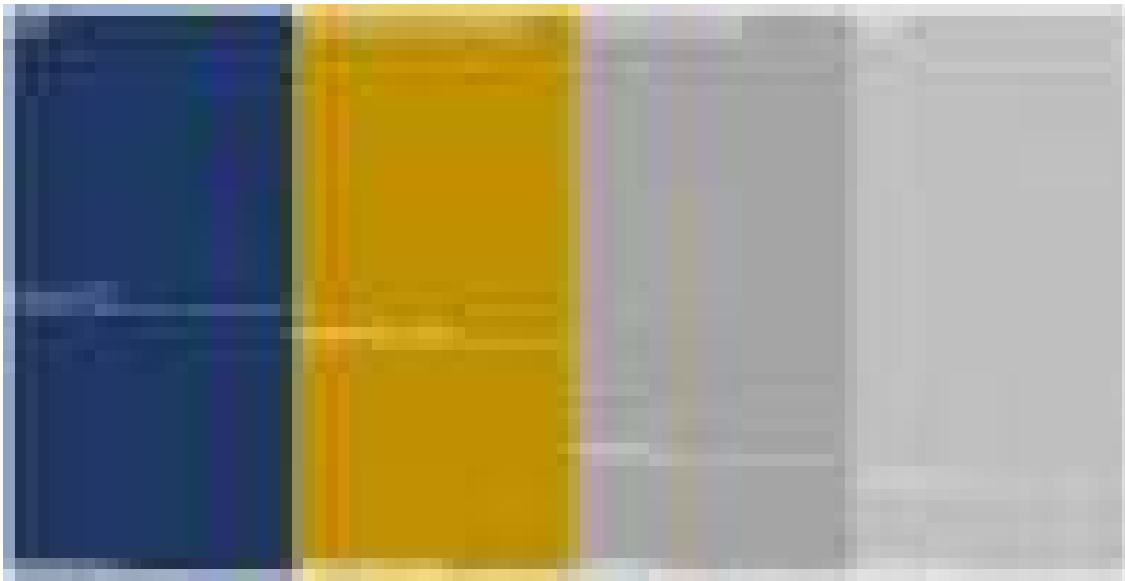


Figura 3. Perfil de la población asignada a bachillerato (ENP y CCH) para el ciclo escolar 2021-2022. Fuente: Elaboración propia con base en UNAM (2022a).

La trascendencia de estos datos ayuda a entender el perfil de quienes acceden a estudios de nivel medio superior en la UNAM. Más aún, sería conveniente contar con esta misma información para las otras instituciones a fin de profundizar en las diferencias sociodemográficas que existen respecto a la población que ingresa y egresa de cada institución.

Escuela Nacional Preparatoria

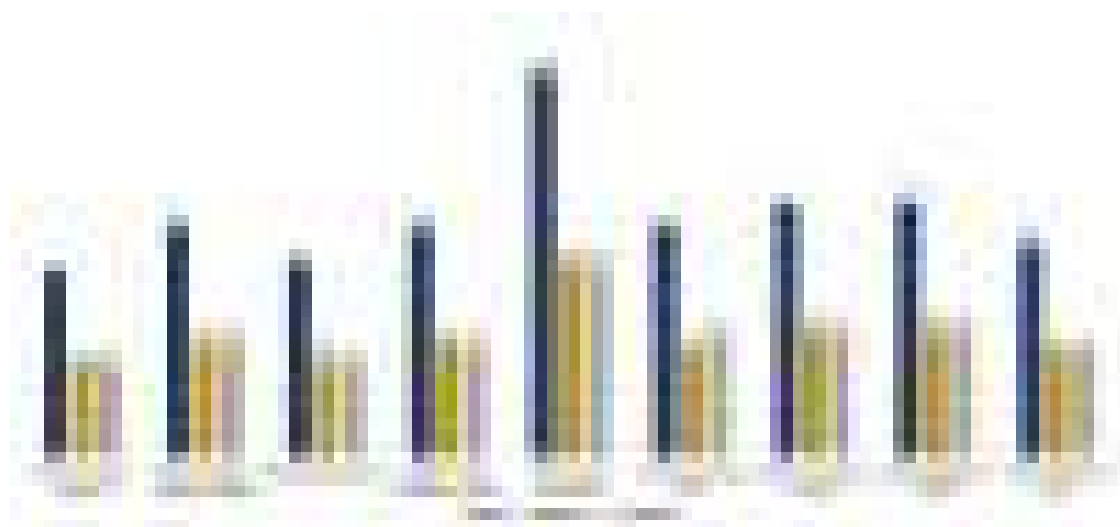
Actualmente, la ENP cuenta con dos planes de estudio: uno en el que ofrece educación en el nivel de secundaria que se nombra como “iniciación universitaria”, que solo se imparte en un plantel (ENP 2), y otro que consiste en un modelo de educación de bachillerato general establecido en nueve planteles dentro de la Ciudad de México. El plan de estudios vigente data de 1996 y tiene una estructura curricular dividida en tres etapas (introducción, profundización y orientación) y dos núcleos de formación por etapa: el primero es el núcleo básico, que se divide en campos de conocimiento en los que se imparten asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, español, historia y filosofía; y el segundo es el núcleo formativo cultural, en el que se integran las materias segundo idioma, dibujo, artes y orientación (ENP, 1996).

A diferencia de otros programas de bachillerato, este plan está organizado en años escolares; con esto se da continuidad a la formación de tercer año de secundaria y se continúa nominalmente con el cuarto, quinto y sexto año de bachillerato. En el sexto año se agrega un tercer núcleo formativo, que es el propedéutico, en el cual se incorporan asignaturas que se encuentran en las líneas de las distintas áreas del conocimiento en las que se dividen los estudios profesionales en la universidad: área 1, ciencias físico-matemáticas y de las ingenierías; área 2, ciencias biológicas, químicas y de la salud; área 3, ciencias sociales; y área 4, humanidades y de las artes. Aunque cabe señalar que, en este último sexto año, la distribución del estudiantado en grupos se hace conforme al área de formación propedéutica que cada estudiante elige (ENP, 1996).

Acerca del enfoque pedagógico de la ENP, destaca su propósito de desarrollar habilidades y competencias por medio de una metodología basada en problemas-eje. Este aspecto llama la atención, ya que, entre las razones que han influido para que la UNAM no se integre a las reformas promovidas hasta hace algunos años por la SEP para este nivel, se encuentra la controversia que se tiene entre distintos sectores acerca del enfoque de competencias, al considerarse que privilegia una formación técnica sobre los propósitos de formación humanista e integral de la universidad (Díaz-Barriga, 1996; Harada Olivares, 2015).

En cuanto a la población académica que conforma este subsistema, datos de la Dirección General de Administración Escolar de la UNAM señalan que, en el ciclo escolar 2021-2022, se registraron un total de 48,492 estudiantes, de los cuales el 50.3% fueron mujeres y 49.7%, hombres. Esta población fue atendida por 3,079 docentes (DGP, 2022). En la gráfica 1 se muestra la distribución de la población escolar por plantel.

Gráfica 1. Distribución de la población estudiantil de la ENP por plantel



Nota: Elaboración con base en la Dirección General de Planeación, UNAM (DGP, 2022).

Colegio de Ciencias y Humanidades

La expansión de la oferta educativa de la EMS que se originó a partir de la reforma educativa de 1970 tuvo eco en la UNAM con la creación, en 1971, del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El diseño pedagógico y operativo de esta nueva institución implicó la participación de distintas entidades académicas dentro de la universidad bajo la premisa de crear un modelo innovador. La fundación del CCH inició con tres planteles: Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, con lo que la UNAM expandió su oferta de educación media fuera de la Ciudad de México (Carrillo, 2023). Actualmente, el CCH opera en cinco planteles: Azcapotzalco, Naucalpan, Oriente, Sur y Vallejo.

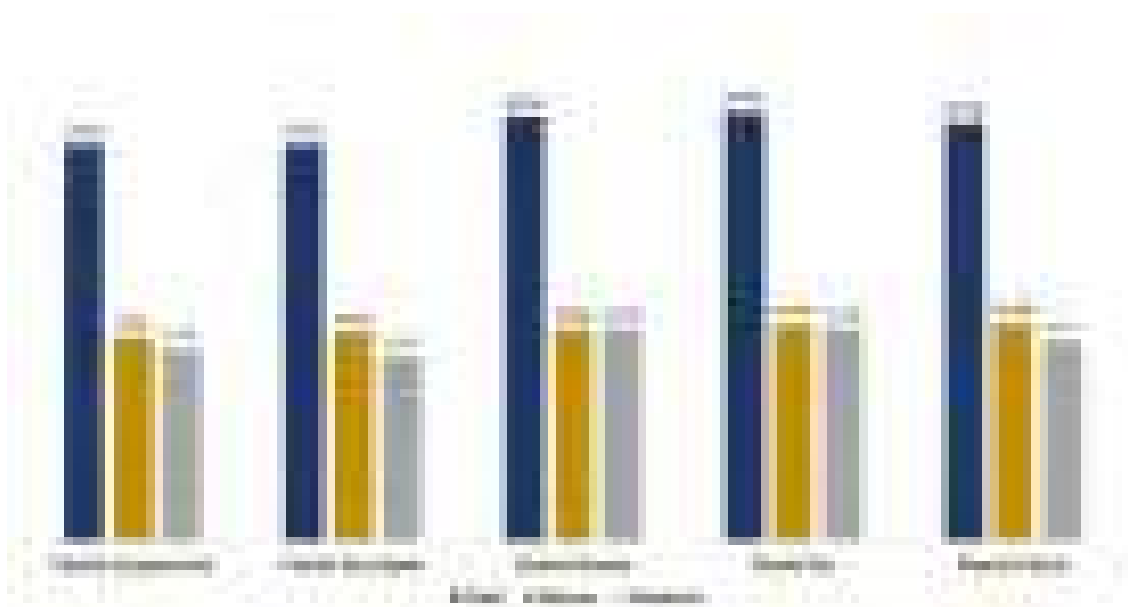
La estructura curricular del CCH está organizada en cuatro áreas: matemáticas, ciencias experimentales, histórico social y área de talleres de lenguaje y comunicación. Dentro de esas áreas, se distribuyen asignaturas de carácter obligatorio durante

los primeros cuatro semestres, mientras que, en los semestres 5o y 6o, las asignaturas se vuelven optativas (CCH, 1996). A diferencia del plan de estudios de la ENP, en el CCH, aunque se reconoce la intención de formación propedéutica para continuar estudios a nivel superior, su propósito está orientado a que el estudiante desarrolle una cultura general, además de que la carga de asignaturas es menor que en la ENP.

Respecto al plan de estudios vigente, se trata de una actualización cuyas características principales son el carácter general y propedéutico, colocar al estudiantado como centro del modelo y al personal docente, como facilitador del aprendizaje. Entre las actualizaciones realizadas, encontramos la incorporación del taller de cómputo, el aumento general del número de horas de educación escolarizada, así como el reordenamiento y ampliación de los semestres en los que se ven contenidos de ciencias (CCH, 1996).

Durante el ciclo escolar 2021-2022, la población académica estuvo integrada por 56,032 estudiantes, de los cuales 51.4% fueron mujeres y 48.6%, hombres, los cuales fueron atendidos por 3,667 académicos (DGP, 2022).

Gráfica 2. Distribución de la población estudiantil del CCH por plantel



Nota: Elaboración con base en la Dirección General de Planeación, UNAM (DGP, 2022).

Las posibles problemáticas que presenta la UNAM en su nivel bachillerato pueden estar relacionadas con el devenir histórico, pedagógico y de desarrollo organizativo y escolar que han tenido los dos subsistemas que conforman su oferta. Otra situación problemática se manifiesta en la ausencia de planes de estudio actualizados; aunque los subsistemas han hecho modificaciones, en esencia estos son los mismos desde hace casi tres décadas. Esta persistencia parece responder a la importancia que ambos subsistemas atribuyen a mantener sus identidades claramente diferenciadas, lo cual está vinculado a consideraciones no solo pedagógicas, sino ideológicas y políticas, ya que se han observado restricciones de facto para la incorporación de enfoques pedagógicos contemporáneos, como el de las competencias.

Por otro lado, está el perfil de quienes ingresan a cada subsistema y al plantel y que se relaciona con el ingreso a la educación superior. Al respecto, Fortoul et al. (2006) y Sánchez-Mendiola et al. (2017) aportan información que parece corroborar diferencias en el desempeño de estudiantes en educación superior en función del subsistema de la UNAM del que proceden. No obstante, cabe preguntarse si estas diferencias en el desempeño se traducen en las experiencias y las problemáticas que, además de los estudiantes, los docentes viven en cada subsistema, o si existen otras variables que ayuden a entender esas problemáticas.

Como observamos, las problemáticas que se presentan en el sistema como subsistemas más que estar aisladas se engarzan y construyen narrativas a nivel macro- y meso- en tanto dan cuenta de la segmentación y estratificación (Enriquez y Olguín, 2012; Solís, 2014; Solís et al., 2013; Zorrilla, 2008) como problemáticas comunes que se manifiestan con características propias. Por otra parte, al fijar la mirada en los subsistemas surge la pregunta acerca de cómo estas problemáticas se corresponden o difieren con aquellas situaciones que son percibidas por los actores escolares, es decir, a un nivel micro-.

MÉTODO

Durante abril a agosto de 2021, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la UNAM diseñó una encuesta como parte de un estudio cuyo propósito fue conocer las experiencias y opiniones de docentes y estudiantes que hasta el momento –con un confinamiento aún activo– registraba la comunidad universitaria. Para tales efectos, el instrumento desarrollado se trató de un cuestionario cerrado y autoadministrado, uno para nivel licenciatura y otro para bachillerato. En cada caso se diseñaron versiones para docentes y estudiantes, por lo que resultaron cuatro formatos del instrumento.

En total, cada cuestionario exploró cinco dimensiones: condiciones de docentes y estudiantes; problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; intereses y necesidades de formación docentes y del estudiantado; interacciones didácticas; y formas de evaluación. Para el cuestionario de docentes de bachillerato, el instrumento previó 54 reactivos y para el de estudiantes de bachillerato, 46. En todos los casos, los reactivos fueron de tipo cerrado; sin embargo, se optó por dar variedad al instrumento mediante reactivos dicotómicos, de ordenamiento y escalas tipo Likert.

En cuanto al tamaño y representatividad de la muestra de bachillerato, esta fue estadísticamente representativa de la población del subsistema (para más detalles consultar el apartado metodológico en CUAIEED, 2021). En cada caso se hizo una limpieza de la base de datos para eliminar valores perdidos, inconsistencias en las respuestas o valores atípicos. Para el personal docente, se recabaron un total de 854 respuestas válidas, de las cuales 505 fueron de docentes de la ENP y 349 de CCH. En tanto, del estudiantado alcanzaron 9,285 respuestas, de las cuales 5,413 corresponden a estudiantes de la ENP y 3,872 del CCH.

En este trabajo analizamos los datos obtenidos del reactivo asociado a la dimensión 2, que aborda las problemáticas que tanto docentes como estudiantes identificaron como parte de sus clases durante la educación remota de emergencia. Cada una de las situaciones que se presentan en la tabla 1 se relacionan

con aspectos pedagógicos, de recursos, logísticos, de formación y personales que impactan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El fraseo de las situaciones se trató de hacer lo más neutral posible a fin de no generar sesgos en la elección. Las opciones planteadas surgieron de los resultados de investigación de los estudios previos, los cuales habían arrojado en sus análisis situaciones problemáticas que se necesitaban profundizar. Asimismo, tomamos en cuenta el consenso derivado de las sesiones de trabajo de quienes integraron el comité de construcción del cuestionario que estuvo compuesto por profesionales con experiencia y formación en educación.

Tabla 1. Ítems del reactivo asociado a la dimensión 2 del cuestionario de problemáticas de docentes y estudiantes

Situaciones asociadas a los docentes	Situaciones asociadas a los estudiantes
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	Carga de actividades y tareas
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	Disponibilidad de los materiales
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela
Involucramiento y participación de mis estudiantes	Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia
Organización de los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	Interacción con el docente
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	Organización en los espacios y tiempos para estudiar
Problemas de conectividad de los estudiantes	Situaciones personales y familiares

Con el propósito de reconocer las posibles variables que ayudaran a entender el perfil de quienes eligieron las situaciones como problemáticas, decidimos incorporar un análisis de regresión logística binaria con método hacia atrás (Cortés, 1997), el cual permitiría identificar a partir de qué variables era más probable que docentes y estudiantes seleccionaran una u otra situación como las más problemáticas (prioridad 1).

Para realizar el análisis, recurrimos al modelo de regresión y consideramos en cada informante las mismas variables independientes asociadas al perfil de quienes contestaron, las cuales se cruzaron con cada una de las siete situaciones (variables dependientes) que tanto docentes como estudiantes pudieron considerar como las más problemáticas (valor de 1). En caso de que docentes y estudiantes hayan asignado una prioridad distinta a 1, estas tomaron un valor de 0. Con esto cumplimos con el principio de aplicación de este tipo de análisis que pide que la variable dependiente sea de tipo binaria o *dummy* (Cortés, 1997).

En la tabla 2 mostramos las variables independientes asociadas al perfil de docentes y estudiantes que retomamos para el análisis de regresión logística utilizado.

Tabla 2. Variables independientes asociadas al perfil de los informantes

Variables en docentes	Variables en estudiantes
1. Subsistema	1. Subsistema
2. Género	2. Género
3. Edad	3. Pertenencia a un grupo en desventaja

4. Número de grupos atendidos	Tiempo destinado a actividades de estudio: 4. Tomar clases en línea 5. Elaborar trabajos y tareas
5. Antigüedad como docente	
Tiempo destinado a actividades docentes: 6. Impartir clases 7. Planificar clase 8. Diseñar y elaborar materiales y recursos didácticos 9. Revisar trabajos y retroalimentar a estudiantes 10. Evaluar y calificar a estudiantes	

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, compartimos los resultados seleccionados para este trabajo. Con la finalidad de facilitar la lectura, primero presentamos los datos relacionados con el perfil de quienes contestaron, que incluyen algunos aspectos demográficos y los resultados acerca de la percepción de la calidad y el tiempo que docentes y estudiantes dedicaron a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La intención de presentar esta información es dar elementos de contexto que ayuden a comprender el foco de los resultados y que son las situaciones que ambos actores identificaron como problemáticas durante el confinamiento.

Perfil de los docentes y estudiantes

En cuanto al perfil de docentes que respondieron a la encuesta, destaca que, en el caso de la ENP, el 60.8% se identificaron como mujeres, el 38.8%, como hombres y el 0.4% prefirió no contestar. En tanto, para el CCH, el 51.1% de quienes contestaron se identificaron como mujeres, mientras que el 47.7% lo hizo como hombre, el 0.3% como persona no binaria y el 0.9% prefirió no contestar. Respecto a los nombramientos de los docentes que contestaron, en la ENP, el 73% fueron docentes con un nombramiento de profesor de asignatura, en tanto que el 61% de los docentes del CCH registraron el mismo nombramiento. Acerca de la edad, la mayoría de ambos subsistemas se ubicó en el rango de 35 a 64 años.

En el caso del estudiantado de la ENP, el 58.9% se identificó como mujer, el 0.1% lo hizo como mujer transgénero, el 38% como hombre, el 0.2% como hombre transgénero, el 1.4% como persona no binaria y el 1.1% prefirió no contestar. Por su parte, en el CCH, el 62.1% de quienes contestaron se identificaron como mujer, el 0.2% como mujer transgénero, el 34.9% como hombre, el 0.2% como hombre transgénero, el 1.5% como persona no binaria y el 0.9% prefirió no contestar. Esto quiere decir que alrededor del 2% del estudiantado que contestó la encuesta se reconoce con una identidad sexogenérica diversa.

Estos datos son relevantes en el contexto de la mayor apertura a reconocer que el género es un constructo amplio y complejo que trasciende las visiones tradicionales del binarismo entre mujeres y hombres (Lamas, 2016) y que se corresponde con un estudio realizado en 2021 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en la Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y Género. En sus resultados, se muestra que

el 5.7% de la población se identifica con una identidad sexual y de género diversa (INEGI, 2022). En el mismo sentido, la primera consulta universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTIQ+ arrojó que, del estudiantado que participó, el 1.3% se reconoció como parte de la diversidad sexual y de género (UNAM, 2022).

Acerca de los reactivos analizados, se preguntó a los encuestados si consideraban que su enseñanza –en el caso de los docentes– o su aprendizaje –en el estudiantado– había mejorado, empeorado o se mantenía igual que antes de la pandemia. De esto, sobresalen los contrastes entre lo reportado por ambos perfiles. Mientras que el 63% de estudiantes de la ENP y el 61% de estudiantes del CCH señalaron que su aprendizaje había empeorado, apenas una cuarta parte del profesorado de los dos subsistemas mencionaron que su enseñanza había empeorado. En cambio, el 41% de los docentes de la ENP y el 36% de docentes del CCH dijeron que su enseñanza se mantenía igual.

Estos resultados hay que analizarlos a la luz de otros estudios que han abordado el tema de la percepción del aprendizaje durante la pandemia y cómo este se asoció al fenómeno de la pérdida de aprendizaje, el cual está documentado en especial cuando hay una extensa ausencia de los estudiantes en las escuelas, como es el caso del *summer melt* (Castleman y Page, 2014). Sin embargo, durante el confinamiento, este no ocurrió a causa de una suspensión del servicio educativo, sino de un cambio en la modalidad en la que se venía impartiendo (Engzell et al. 2021; Vit, 2023).

De esto, es importante señalar las diferencias que pueden existir entre percepción del aprendizaje y una pérdida real del aprendizaje, ya que, como lo señalan los estudios de Donnelly y Patrinos (2021) y Moscoviz y Evans (2022), la pérdida del aprendizaje durante la pandemia pudo no ser tan amplia como inicialmente se había pronosticado, sino que dependió de aspectos contextuales, apoyos institucionales, capacidades personales e incluso de las condiciones macroeconómicas de los países.

Para dar contexto a los datos de percepción que docentes y estudiantes reportan, solicitamos que en ambos casos los participantes de la encuesta indicaran el tiempo promedio semanal dedicado a actividades relacionadas con la docencia y el estudio. Respecto a los docentes, se destacan las diferencias registradas en la ENP y el CCH en la percepción de horas que dedicaron a actividades de docencia durante el confinamiento; por ejemplo, en la actividad de “impartir clase”, el tiempo que en los dos casos destinaron es similar e incluso mayor en los docentes del CCH con 15 horas semanales. En las demás actividades, son los docentes de la ENP quienes dedican mayor tiempo, y destaca la diferencia de 3.1 horas en la actividad de “revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes”. Aunque es importante considerar otras variables, como el tamaño de los grupos que atienden, es relevante la información, puesto que refleja posibles prácticas diferenciadas a partir del subsistema al que se pertenece y abre preguntas de cómo entonces se configuran las prácticas de enseñanza, y también las institucionales.

Por otra parte, el tiempo se convierte en un elemento clave para entender cómo se configura la práctica docente, sobre todo ante dinámicas en las que el profesorado siempre está escaso de este. Esta situación, de acuerdo con Collinson y Fedoruk (2001), se constituye como una de las principales barreras para el cambio educativo.

De igual manera, estas diferencias se observan para el estudiantado, ya que los estudiantes del CCH son quienes reportaron que dedican más tiempo a la semana a “tomar clases”, con 17.9 horas a la semana, frente a 14.4 horas del estudiantado de la ENP. En cambio, estos últimos señalaron que prestan mayor tiempo a “elaborar trabajos y tareas”, con una diferencia de 3.7 horas respecto a los de la ENP.

De esta información, podemos mencionar el hallazgo que, incluso, si consideramos el modelo de ambos subsistemas de la UNAM, los resultados podrían ser contraintuitivos, en especial en el caso del CCH. Estos datos parecen indicar que fueron los estudiantes de la ENP quienes destinaron mayor tiempo al trabajo independiente frente a los del CCH, y estos últimos, al trabajo escolarizado y dirigido, lo que contradice el enfoque que el CCH, desde su fundación, ha perseguido: que los estudiantes asuman una posición más activa de su aprendizaje, mientras que el docente se asume como un facilitador de este aprendizaje (Bartoluci y Rodríguez, 1983). De este modo, se hubiese esperado que los estudiantes del CCH invirtieran más tiempo al trabajo autónomo frente a los estudiantes de la ENP, cuyo modelo curricular y tradición parece estar más dirigido e incluso controlado por el docente.

Fuligni y Stevenson (1995) y Liu et al. (2009), en sus estudios sobre la relación entre el uso del tiempo y el aprendizaje, encontraron que, a mayor tiempo dedicado a estudiar, el rendimiento académico es mayor, aunque cabe señalar que el tiempo de estudio implica actividades no solo de asistencia a las clases, sino cursos extracurriculares, pasar mayor tiempo en la escuela en espacios como la biblioteca o sala de estudios o la autogestión del tiempo, que se ven afectados por aspectos sociodemográficos y culturales de los estudiantes y sus familias. En el caso de los estudiantes de nuestra investigación, el tiempo de estudio contrasta con lo que observaron los autores citados, ya que, al menos en los dos primeros casos, el estudiantado no tuvo acceso a otros espacios fuera o dentro de la escuela para dedicar al estudio.

El tiempo, el trabajo y el aprendizaje autónomo por subsistema se vuelven un constructo clave para explorar no solo las diferencias en las prácticas del estudiantado, sino en el contexto de la institución, ya que abren la puerta a plantear el papel que en su desarrollo tienen las instituciones educativas con historias, currículos y enfoques propios (Aebli, 2001; Holmes, 2021).

Problemáticas pedagógicas registradas por docentes y estudiantes

Para la identificación de las problemáticas pedagógicas que docentes y estudiantes consideran que tuvieron durante el confinamiento, se les pidió que organizaran siete situaciones e identificaran en un orden de prioridad organizado de la menos (prioridad 7) a la más problemática (prioridad 1). Para fines de análisis, solo presentamos los resultados del porcentaje que por situación consideraron como la más problemática.

En relación con lo reportado por los docentes, destaca la amplia coincidencia al señalar las problemáticas. La situación considerada en mayor proporción como más problemática fueron los “problemas de conectividad de los estudiantes”, con el 37% de docentes de la ENP y el 39% del CCH. A esta situación le siguió el “involucramiento y participación de los estudiantes”, con el 25% para los dos casos, así como las “habilidades y conocimientos propios para trabajar bajo una modalidad en línea y

a distancia". En este último, aunque el orden es el mismo, sí hay una variación entre el porcentaje que considera esta situación como problemática, ya que, mientras el 15% del profesorado de la ENP así lo mencionó, en el del CCH lo hizo el 10%.

Diversos estudios que se concentran en este nivel educativo (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020; Domínguez-Torres et al., 2021; Ramírez Díaz et al., 2022) han identificado que el cambio tan abrupto a una educación remota generó en los docentes problemas derivados de la ausencia de recursos y tecnologías digitales, como la falta de dominio en su uso, la sobrecarga en el trabajo y el peso de los aspectos personales y familiares que la mayoría de las personas enfrentó durante el confinamiento.

Al realizar el análisis de regresión logística binaria (véase tabla 3), se encontró que, en los docentes, el subsistema (ENP o CCH) no es una variable que ayude a explicar la identificación de ninguna de las situaciones como problemáticas. En contraparte, las variables edad, antigüedad y tiempo que destinan a impartir clase, sí permiten identificar la razón de probabilidad para elegir algunas de estas situaciones como muy problemáticas (prioridad 1), las cuales, si bien tienen un valor de R y de OR relativamente bajos, en todos los casos estos son significativos ($p < 0.05$). Así, a mayor antigüedad en años como docente de bachillerato, hay un incremento en la probabilidad que los docentes identifiquen la "disponibilidad de materiales para sus estudiantes" y las "habilidades y conocimientos para trabajar en una modalidad en línea" como situaciones problemáticas (prioridad 1).

Por su parte, a mayor número de horas semanales que los docentes dedicaron a impartir clases, se incrementó de manera marginal, aunque significativa, la probabilidad de elegir como problemática con prioridad 1 la organización de procesos administrativos por parte de la escuela. Por el contrario, a mayor número de horas invertidas a impartir clase, menor es la probabilidad de identificar el "involucramiento y participación de los estudiantes" como un problema. En cuanto a la edad, destaca que, a mayor edad, menor es la probabilidad de elegir la disponibilidad de materiales para los estudiantes y los espacios y tiempos para realizar su trabajo como una problemática con prioridad 1.

Al ser estos datos exploratorios, es importante considerar dos cuestiones: la primera, aunque el subsistema no es predictivo o explicativo de la selección de problemáticas, esto no quiere decir que, en un set distinto de situaciones, el subsistema tampoco lo sea. De ahí la importancia de continuar analizando qué aspectos de la docencia en bachillerato pueden ser explicados por su pertenencia a la ENP o al CCH. El otro hecho a considerar es que, a pesar del poder explicativo que las variables que el modelo arrojó como significativas es menor al que podría considerarse en un modelo más robusto, este plantea la necesidad de llevar a cabo más estudios al respecto. Así, el que la antigüedad sea sobre la edad, una variable que permite explicar la disponibilidad de materiales para los estudiantes como una problemática de alta prioridad y que la edad sea incluso una característica que disminuye este hecho es un hallazgo que merece mayor investigación. De igual forma ocurre con el tiempo dedicado a impartir clases y la disminución que se registra en la probabilidad de elegir el involucramiento y la participación de los estudiantes como una problemática.

Tabla 3. Análisis de regresión logística binaria de las problemáticas identificadas por docentes

Variable dependiente	Variable independiente	Prueba omnibus del modelo		R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B) OR	95% C.I. para EXP(B)	
		Chi-cuadrado	Sig.									Inferior	Superior
Disponibilidad de los materiales para mis estudiantes y clases	Edad					-0.107	0.035	9.384	1	0.002	0.899	0.840	0.962
	Antigüedad en años que tiene como académico(a) en la UNAM	11.875	0.003	0.014	0.050	0.074	0.033	5.214	1	0.022	1.077	1.011	1.148
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	Antigüedad en años que tiene como académico(a) en la UNAM	9.378	0.009	0.011	0.020	0.020	0.009	5.379	1	0.020	1.021	1.003	1.038
Involucramiento y participación de mis estudiantes	Impartir clase	7.763	0.021	0.009	0.013	-0.021	0.008	5.872	1	0.015	0.980	0.964	0.996
Organización en los espacios y tiempos para realizar mi trabajo docente	Edad	15.017	0.000	0.017	0.050	-0.056	0.015	14.422	1	0.000	0.945	0.919	0.973
Organización de procesos administrativos por parte de mi facultad o escuela	Impartir clase	4.390	0.036	0.005	0.011	0.023	0.011	4.647	1	0.031	1.023	1.002	1.045

En cuanto a los estudiantes, existen ciertas coincidencias en la proporción que en cada caso seleccionaron las situaciones como las más problemáticas, aunque con ellos hubo mayores diferencias que las registradas por los docentes. De este modo, la “carga de actividades y tareas” fue la situación que un mayor porcentaje de estudiantes de ambos subsistemas registró como más problemática con prioridad 1 con 36% del estudiantado de la ENP por 34% del CCH.

En tanto, una mayor proporción de estudiantes de la ENP eligió la “interacción con el docente” como más problemática, con el 20%, frente al 14% del estudiantado del CCH, lo cual indica que esta situación es la tercera más problemática en el CCH. En contraste, las “habilidades y conocimientos propios para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia” fue la segunda que una mayor proporción en el CCH señaló como más problemática. También sobresale el dato que, en el CCH, muchos estudiantes consideraron las situaciones personales y familiares como la mayor problemática en comparación con los estudiantes de la ENP.

En los resultados advertimos las diferencias entre el tiempo de las actividades que reportaron, en las que existe relación entre lo señalado y el subsistema, a diferencia

de lo que ocurrió con los docentes. Sin embargo, en las situaciones parece que su elección como más problemáticas no pasan necesariamente por la pertenencia a un subsistema u otro, salvo las pequeñas diferencias que existen entre algunas registradas por los estudiantes, aunque eso no hace suponer que se deban al subsistema, sino a otras variables.

Un aspecto que destaca en estos resultados es que, en el mismo sentido que el estudio de López Noriega y Contreras Ávila (2022), que se centró en el nivel de bachillerato, el componente tecnológico fue menos problemático en estudiantes de ambos subsistemas de la UNAM. Lo anterior contrasta con el estudio de Medina-Gual et al. (2021), que encontraron las carencias tecnológicas tanto en disponibilidad como en habilidades por parte del estudiantado de EMS. Esto plantea la diversidad de experiencias y, por tanto, las diferencias de las percepciones sobre las problemáticas que el estudiantado registró durante el confinamiento.

A pesar de ello, el análisis de regresión logística binaria que se aplicó en las respuestas a los estudiantes (véase tabla 4) permite identificar el subsistema como una variable predictiva de algunas de las situaciones que calificaron como problemáticas. Los estudiantes de la ENP tienen una probabilidad 1.4 veces menor de señalar la “disponibilidad de materiales” y 1.3 veces menor de indicar las “habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea” como una problemática de prioridad 1. En contraparte, es 1.6 veces más probable que los estudiantes de este subsistema mencionen la “interacción docente” como una problemática.

Respecto al tiempo que los estudiantes dedican a las actividades de estudio, destaca que sean las actividades de “elaborar trabajos y tareas” y “tomar clases en línea” las únicas dos que explican algunas de las variables dependientes de este modelo. Al igual que en el caso de docentes, la relación que devela este análisis, si bien con tamaños de *OR* bajos, es significativa; los resultados son contraintuitivos, puesto que, a mayor tiempo concedido a la actividad de “elaborar trabajos y tareas”, baja la probabilidad de elegir las situaciones como problemáticas de prioridad 1; en contraste, a mayor tiempo dedicado a esta actividad, es más probable señalar la carga de actividades y tareas como una situación muy problemática.

De igual manera, a mayor número de horas dedicadas a la actividad de “tomar clases en línea”, mayor es la probabilidad de elegir la carga de actividades, la disponibilidad de recursos tecnológicos y las situaciones personales como problemáticas con prioridad 1.

Como hallazgo de este trabajo, identificamos que el estudiantado que se reconoce como persona no binaria tiene 2.3 veces más de probabilidad de señalar las situaciones familiares y personales como muy problemáticas.

Tabla 4. Análisis de regresión logística binaria de las problemáticas identificadas por estudiantes

Variable dependiente	Variable independiente	Prueba omnibus del modelo		R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B) OR	95% C.I. para EXP(B)	
		Chi-cuadrado	Sig.									Inferior	Superior
Carga de actividades y tareas	Tomar clases en línea	267.281	0.000	0.028	0.039	-0.005	0.002	4.866	1	0.027	0.995	0.991	0.999
	Elaborar trabajos y tareas					0.026	0.002	225.669	1	0.000	1.026	1.023	1.030
Disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de mi facultad o escuela	Tomar clases en línea	35.152	0.000	0.004	0.014	0.015	0.005	8.727	1	0.003	1.015	1.005	1.026
	Elaborar trabajos y tareas					-0.022	0.005	16.078	1	0.000	0.979	0.968	0.989
Disponibilidad de los materiales	Subsistema (ENP)	15.529	0.030	0.002	0.008	-0.323	0.129	6.316	1	0.012	0.724	0.563	0.931
	Elaborar trabajos y tareas					-0.014	0.005	6.475	1	0.011	0.986	0.976	0.997
Habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea y a distancia	Subsistema (ENP)	82.954	0.000	0.009	0.016	-0.227	0.060	14.430	1	0.000	0.797	0.708	0.896
	Elaborar trabajos y tareas					-0.015	0.002	40.561	1	0.000	0.985	0.980	0.989
Interacción con el docente	Subsistema (ENP)	160.471	0.000	0.017	0.028	0.462	0.059	61.276	1	0.000	1.587	1.414	1.782
	Elaborar trabajos y tareas					-0.007	0.002	11.825	1	0.001	0.993	0.989	0.997
Organización en los espacios y tiempos para estudiar	Elaborar trabajos y tareas	37.055	0.000	0.004	0.008	-0.007	0.002	7.898	1	0.005	0.993	0.989	0.998
Situaciones personales y familiares	Género (Persona no binaria)	123.742	0.000	0.013	0.024	0.815	0.357	5.208	1	0.022	2.260	1.122	4.551
	Tomar clases en línea					0.007	0.003	4.851	1	0.028	1.007	1.001	1.013
	Elaborar trabajos y tareas					-0.019	0.003	41.352	1	0.000	0.981	0.975	0.987

A excepción de las variables identificadas de manera explícita con el subsistema de la ENP, no podemos afirmar que este sea una variable que influye en la percepción de las situaciones como muy problemáticas. No obstante, en los estadísticos descriptivos de las respuestas que dio el estudiantado acerca del tiempo que destinan a actividades relacionadas con su estudio, estas se encuentran atravesadas por la pertenencia a uno u otro subsistema.

Asimismo, los estudiantes del CCH dedicaron más tiempo a “tomar clases en línea”, resultado que se complementa con el análisis de regresión, el cual permitió observar que, a mayor tiempo que se invierte en tomar clases en línea, es más probable que se elija la disponibilidad de recursos y las situaciones personales como muy problemáticas. Por su parte, el “elaborar trabajos y tareas” es una actividad a la que

los estudiantes de la ENP dedican más tiempo, la cual es predictiva para identificar la carga de actividades como problemática.

A propósito de esta relación, surge la duda del peso que puede tener el subsistema para que funcione como un factor protector (Tamargo Barbeito et al., 2019) que inhiba la probabilidad de elegir algunas de las situaciones como problemáticas, como en el caso de la ENP. Sobre este punto, tenemos los estudios de Greene et al. (2004) y Salilul y Shahadat (2016), quienes abordan el peso que tiene el pertenecer a una institución educativa en la construcción de la percepción del estudiantado acerca de su desempeño y la calidad de la educación que reciben.

CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, presentamos algunas conclusiones y aspectos que se deben profundizar en estudios futuros. En primer lugar, tenemos a una población con características muy específicas cuya mayoría son mujeres que participaron en el estudio. No obstante, las identidades de la diversidad sexogenérica comienzan a ser una población cada vez más visible tanto en el profesorado como en el estudiantado que compone la comunidad universitaria y que será necesario incorporar en cualquier tipo de estudio que se haga dentro de las instituciones educativas.

Como parte complementaria a este perfil, está la percepción de que las prácticas educativas de docente y estudiantes habían empeorado, principalmente desde la visión de estos últimos, lo cual refleja que la pandemia fue un periodo difícil que repercutió en los procesos educativos. El tiempo que perciben que usan para realizar actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje también es un indicador de las características específicas del profesorado y el estudiantado en cada subsistema.

En cuanto a los docentes, hay diferencias sobre actividades como revisar trabajos y retroalimentar a los estudiantes, mientras que, por parte de los estudiantes, las diferencias se expresan ante todo en actividades como tomar clases, elaborar trabajos y tareas, así como el aprendizaje autónomo. Se requiere estudiar estos aspectos de forma detallada en futuros estudios, en especial, establecer análisis, además de transversales, de carácter longitudinal que permitan identificar de qué manera se sostienen estas prácticas en el estudiantado durante la pospandemia o cómo han variado.

Acerca de la selección de las situaciones problemáticas, estas se muestran, al igual que la percepción sobre las prácticas educativas, como polos contrapuestos: mientras que los docentes señalan que las dos principales situaciones problemáticas estaban relacionadas con la conectividad a internet y la falta de involucramiento de los estudiantes, el estudiantado se inclinó por la carga de trabajos y la falta de interacción con el profesorado. Será fundamental como parte de una agenda de investigación analizar el porqué de estas visiones y si estas se debieron únicamente a las condiciones en las que la educación se desarrolló durante la pandemia o si existen otros factores que en la pospandemia refuercen estas percepciones contrapuestas que sostienen docentes y estudiantes.

En la UNAM, en particular, si bien hay diferencias en la identificación de las problemáticas de docentes y estudiantes, estas se tienen que comprender en sus múltiples relaciones. Para ello, proponemos incorporar la diferenciación, segmentación y estratificación, que son categorías analíticas del sistema, para analizar lo que ocurre

a nivel micro-. Esto se haría en línea con lo planteado por otras investigaciones que centran su atención en la diferenciación institucional que ocurre en la EMS y cómo esto incide en la trayectoria de quienes cursan estudios en este nivel. De igual modo, otros estudios destacan el papel del perfil profesional de quienes asumen la función docente en cada institución como un elemento clave que marca los contrastes en cuanto a su percepción y desempeño.

Al respecto, el análisis de regresión logística muestra que, en el caso de los docentes, el subsistema no fue una variable predictiva para seleccionar situaciones problemáticas a diferencia de las variables de edad, antigüedad y tiempo dedicado a dar clases. En el estudiantado, el pertenecer a un subsistema sí tiene un efecto predictivo, aunque moderado, para elegir la “disponibilidad de materiales”, las “habilidades y conocimientos para trabajar bajo una modalidad en línea” y la “interacción docente” como situaciones problemáticas. Destaca también la identidad de género no binaria como la variable con mayor influencia predictiva en el estudiantado para considerar las situaciones familiares y personales como problemáticas.

Los resultados, además de ofrecer evidencia de lo que ocurrió, también ayudan a pensar nuevas formas de analizar las problemáticas a las que se enfrentaron el cuerpo docente y el estudiantado del nivel de EMS. Estos datos pueden servir para plantear aproximaciones pedagógicas para este nivel educativo frente a coyunturas similares. Con base en lo anterior, es fundamental avanzar en investigaciones que indaguen sobre la experiencia de las comunidades educativas respecto a lo que consideran que son las principales problemáticas a las que tanto el profesorado como el estudiantado se han enfrentado. Esto, con el objetivo de construir respuestas institucionales ante los retos que la experiencia escolar como práctica situada e institucional reviste.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea.
- Altbach, P. (2009). Peripheries and centers: Research universities in developing countries. *Asia Pacific Educ. Rev.*, núm. 10, pp. 15-27. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9000-9>
- Arroyo, J. P. (2018). Los retos en materia de educación media superior. *Pluralidad y Consenso*, vol. 8, núm. 38, pp. 136-139. <http://revista.ibd.senado.gob.mx/index.php/PluralidadyConsenso/article/view/567/530>
- Banihashem, S. K., Noroozi, O., den Brok, P., Biemans, H. J. y Kerman, N. T. (2023). Modeling teachers' and students' attitudes, emotions, and perceptions in blended education: Towards post-pandemic education. *The International Journal of Management Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 3859-3892. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11320-0>
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades. Una experiencia de innovación universitaria*. ANUIES.
- Bellei, C. y Contreras, M. (2023). Post-pandemic crisis in Chilean education. The challenge of re-institutionalizing school education. En F. Reimers (ed.). *Schools and society during the COVID-19 pandemic. How education systems changed and the road ahead* (pp. 43-62). <https://doi.org/10.1007/978-3-031-42671-1>

- Cardoso, H. (2008). El modelo pedagógico de la Escuela Nacional Preparatoria. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, vol. 6, núm. 1. <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/cardoso-modelo-pedagogico-enp.html>
- Carrillo, P. (2023, 27 enero). *Los orígenes del CCH*. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/los-origenes-del-cch>
- Castleman, B. L. y Page, L. C. (2014). A trickle or a torrent? Understanding the extent of summer “melt” among College-Intending High School Graduates. *Social Science Quarterly*, vol. 95, núm. 1, pp. 202–220. <https://www.jstor.org/stable/26612158>
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1996). *Plan de estudios actualizado*. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>
- Collinson, V. y Fedoruk, T. (2001). “I don’t have enough time” Teachers’ interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, vol. 39, núm. 3, pp. 266-281. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230110392884/full/html>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-22.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación media superior. Informe ejecutivo*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/resumen-ejecutivo-ems.pdf>
- Cortés, F. (1997). Regresión logística en la investigación social: potencialidades y limitaciones. *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 13, pp. 67-78. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24282/1/FCS_Cortes_1997n13.pdf
- CUAIEED (2023a). *Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM*. UNAM-Secretaría General. https://cuaieed.unam.mx/descargas/Expectativas_y_prospectivas-1.pdf
- CUAIEED (2023b). *El trabajo de cuidados, académico y de estudios en la UNAM durante la pandemia. Opiniones, percepciones y perspectivas del profesorado y estudiantado*. UNAM-Secretaría General. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Fasciculo-Cuidados-Trabajos-Academicos-Estudio.pdf>
- CUAIEED (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama general*. UNAM-Secretaría General. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital-V09-1.pdf
- Dander, M. A. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *RED. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, vol. 9, núm. 3, pp. 26-43. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- De Agüero Servín, M., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, J., Pompa Mansilla, M., Hernández Romo, A. y Sánchez Mendiola, M. (2021a). Los retos educativos durante la pandemia de COVID-19: segunda encuesta a profesoras y profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, vol. 22, núm. 5, pp. 1-21. : <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.13>
- De Agüero Servín, M., Benavides Lara, M., Manzano Patiño, A. y Sánchez Mendiola, M. (2021b). Entre la desigualdad y la oportunidad: seguimiento a los retos educativos para la docencia durante la pandemia en la UNAM. *Entre-ciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 9, núm. 23, pp. 1-12. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2021.23.79212>

- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 111, pp. 7-36. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2006-111-el-enfoque-de-competencias-en-la-educacion-una-alternativa-o-un-disfraz-de-cambio.pdf>
- Dirección General de Planeación (DGP) (2022). *Agenda estadística UNAM 2022*. <https://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2022/disco/>
- Domínguez-Torres, L., Rodríguez Vázquez, D., Totolhua-Reyes, B. y Rojas-Solís, J. (2021). Tecnoestrés en docentes de educación media superior en el contexto de confinamiento por COVID-19: un estudio exploratorio. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, núm. 43, pp. 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2950>
- Donnelly, R. y Patrinos, H. A. (2022). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, núm. 51, pp. 601-609. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09582-6>
- Engzell, P., Frey, A. y Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, vol. 118, núm. 17, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Enríquez, P. y Olgúin, W. (2012). *Problemática de la realidad educativa*. Ediciones LAE.
- Escuela Nacional Preparatoria (ENP) (1996). *Plan de estudios 1996. Tomo V. UNAM*. http://enp.unam.mx/assets/pdf/planesdeestudio/PE_1996_Bachillerato.pdf
- Fortoul, T., Varela Ruiz, M., Ávila Costa, M., López Martínez, S. y Nieto, D. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*, vol. 35 núm. 138, pp. 55-62.
- Fulgini, A. J. y Stevenson, H. W. (1995). Time use and mathematics achievement among American, Chinese, and Japanese high school students. *Child Development*, vol. 66, núm. 3, pp. 830-842. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00908.x>
- García Pinzón, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS. *RMIE*, vol. 21, núm. 28, pp. 95-118. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/62>
- Greene, B., Miller, R., Crowson, H., Duke, B. y Akey, K. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, núm. 29, pp. 462-482. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Harada Olivares, E. (2015). *El nuevo rector, las competencias y el bachillerato de la UNAM*. https://www.academia.edu/en/23746685/El_nuevo_rector_las_competencias_y_el_bachillerato_de_la_UNAM
- Holmes, A. (2021). Can we actually assess learner autonomy? The problematic nature of assessing student autonomy. *Shanlax International Journal of Education*, vol. 9, núm. 3, pp. 8-15. <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3858>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *La implementación del marco curricular común en los planteles de la educación media superior*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D248.pdf>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2022). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y Género 2021. Presentación de resultados*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endiseg/2021/doc/endiseg_2021_resultados.pdf

- Lamas, M. (2016). Género. En H. Moreno y E. Alcántara (coords.) *Conceptos clave en los estudios de género* (vol. 1, pp. 155-170). PUEG-UNAM.
- Liu, O. L., Rijmen, F., McCann, C. y Roberts, R. (2009). The assessment of time management in middle-school students. *Personality and Individual Differences*, vol. 47, núm. 3, pp. 174-179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.02.018>
- López Noriega, M. D. y Contreras Ávila, A. (2022). El impacto de la pandemia por covid-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 12, núm. 24, pp. 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1141>
- Medina-Gual, L., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P., González-Videgaray, M., Covarrubias-Santiago, C., Rivera-Navarro, M., Medina-Velázquez, L., Montes-Pacheco, L., Sánchez-Rojas, L. y Ojeda-Núñez, J. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 2, pp. 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Moscoviz, I. y Evans, D. (2022, 14 marzo). *Learning loss and student dropouts during the COVID-19 pandemic: A review of the evidence two years after schools shut down*. Working Paper 609. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/learning-loss-and-student-dropouts-during-covid-19-pandemic-review-evidence-two-years>
- Ornelas, C. (2016). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. FCE.
- Osorio, A. (2011). *Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Ramírez Díaz, I., Herrera Mijangos, S. y Luna Reyes, D. (2022). Práctica profesional y repercusiones biopsicosociales de docentes de educación media superior por el confinamiento en Hidalgo, México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 12, núm. 24, pp. 1-23. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1189>
- Salilul, H. y Shahadat, S. (2016). Determinants of education quality: What makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, vol. 3, núm. 1, pp. 52-67. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
- Sánchez-Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V. y Jaiques Vergara, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, vol. 21, núm. 3, pp. 1-25. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sánchez-Mendiola, M., López Marypaola, J., Buzo Casanova, E., Herrera Penilla, C., García Minjares, M. y Martínez González, A. (2017). El desempeño escolar de los estudiantes de la educación media superior y su transición al nivel superior dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1658>
- Saccone, M. (2016). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, vol. 13, núm. 13, pp. 122-139. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anuario/article/view/1346/2014>

- Savadori, L. y Lauriola, M. (2022). Risk perceptions and COVID-19 protective behaviors: A two-wave longitudinal study of epidemic and post-epidemic periods. *Social Science & Medicine*, vol. 301, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114949>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008#gsc.tab=0
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos institucionales en las transiciones educativas. En E. Blanco, P. Solís y H. Robles (coords.). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (pp. 71-106). El Colegio de México/INEE. <https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *RMIE*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136. https://www.researchgate.net/publication/275275129_Origenes_sociales_instituciones_y_decisiones_educativas_en_la_transicion_a_la_Educacion_Media_Superior_El_caso_del_Distrito_Federal
- Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (tomo VII, pp. 313-336). El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Tamargo Barbeito, T. O., Gutiérrez Rojas, A., Quesada Peña, S., López Neón, N. y Hidalgo Costa, T. (2019). Algunas consideraciones sobre aplicación, cálculo e interpretación de odds ratio y riesgo relativo. *Revista Cubana de Medicina*, vol. 58, núm. 3, pp. 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0034-75232019000300008
- UNAM (2022). *Primera consulta universitaria sobre condiciones de igualdad de género de la comunidad LGBTIQ+ en la UNAM. Informe ejecutivo de resultados*. <https://coordinaciongenero.unam.mx/2022/06/informe-ejecutivo-consulta-universitaria-comunidad-lgbtqi-en-la-unam/>
- Villa-Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 64, pp. 33-45. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-64/IE-64.pdf>
- Villa-Lever, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México* (tomo VII, pp. 271-312). El Colegio de México. <https://2010.colmex.mx/16tomos/VII.pdf>
- Vit, E. (2023). The ability of low- and High-SES schools to inhibit learning losses during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, vol. 7, núm. 1, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100393>.
- Weick, E. K., Caldera González, D. y Ortega Carrillo, M. (2022). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *Revista Gestión y Estrategia*, núm. 36, pp. 93-110. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/gye/2009n36/Weick>
- Weiss, E. (2017). El telebachillerato comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 37, núm. 3, pp. 7-26. <https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.134>
- Zepeda, S. K. (2018). La reforma educativa: desafíos curriculares para la educación media superior. *REncuentro. Análisis de Problemas Universitarios*,

vol. 29, núm. 76, pp. 101-118. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/download/978/961/#:~:text=Las%20reformas%20curriculares%20se%20convierten,para%20la%20sociedad%20del%20futuro>.

Zhao, X. y Xue, W. (2023). From online to offline education in the post-pandemic era: Challenges encountered by international students at British universities. *Frontiers in Psychology*, vol. 13, pp. 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1093475>

Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. UNAM-IISUE. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>

Zorrilla, M. y Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 30, pp. 1-30. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/189/182>

Zurbriggen, C. (2006). El institucionalismo centrado en los actores: una perspectiva analítica en el estudio de las políticas públicas. *Revista de Ciencia Política*, vol. 26, núm. 1, pp. 67-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2006000100004>

Habilidades directivas: diseño instrumental y modelo para educación primaria en Durango, México

Management skills: Instrumental design and model for elementary school in Durango, Mexico

AÍDA DEL CARMEN RÍOS ZAVALA*

LUIS FERNANDO HERNÁNDEZ JACQUEZ**

Este artículo tiene el objetivo de determinar la estructura dimensional de un modelo y un instrumento para medir el nivel de habilidades directivas de los directores de educación primaria del estado de Durango en México. Se tomó como referente teórico el modelo de habilidades esenciales de Whetten y Cameron y los dominios, criterios e indicadores del perfil del director de la Nueva Escuela Mexicana. Con base en el paradigma pospositivista y en el enfoque cuantitativo, se llevó a cabo un estudio no experimental y transversal de tipo instrumental, que empleó como técnica la encuesta administrada a un total de 426 directores(as). Los resultados conforman un modelo estructural de siete dimensiones y un instrumento integrado por 32 ítems. Las dimensiones fueron denominadas: solución de conflictos, manejo de emociones, logro de objetivos, comportamiento personal, apoyo, desempeño y trabajo en equipo. Las medidas de bondad de ajuste del modelo propuesto permitieron precisar su aceptabilidad. La confiabilidad final del instrumento arrojó un alfa de Cronbach de .946. Esto y las demás propiedades psicométricas presentadas hacen del modelo y del instrumento herramientas valiosas para el estudio de la temática.

Palabras clave:
educación primaria, habilidades directivas, instrumento, modelo

Recibido: 5 de enero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de octubre de 2023 |

Publicado: 16 de octubre de 2023

Cómo citar: Hernández Jacquez, L. F. y Ríos Zavala, A. C. (2022). Habilidades directivas: diseño instrumental y modelo para educación primaria en Durango, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1522. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-011)

The main objective of this article was to determine the dimensional structure of the model and the instrument to measure the level of management skill of primary school principals in the state of Durango, Mexico. The theoretical model of essential abilities by Whetten and Cameron was taken as a reference, as well as the domains, criteria, and indicators for the principal's profile in the New Mexican School. Fundamented in the post positivist paradigm and in the quantitative approach, a non-experimental and cross-sectional study, with an instrumental type was carried out, implementing as a technique a survey applied to a total of 426 principals. The results created a structural model of seven dimensions and an instrument integrated by 32 items. Dimensions were designated as conflict resolution, emotion management, objectives achievement, personal behavior, support, performance, and teamwork. The goodness of fit measures allowed to determinate the acceptability of the model. The final reliability of the instrument shown a Cronbach's alpha of .946. With this and the rest of the psychometric properties presented, make the model and the instrument valuable tools for the study of the topic.

Keywords:

*primary school,
management skills,
questionnaire, model*

* Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango y coordinadora de Atención a Estudiantes. Líneas de investigación: habilidades directivas y liderazgo. correo electrónico: aida.rios.zavala@bycened.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6179-1705>

** Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español. Docente y coordinador de Docencia de la Universidad Pedagógica de Durango. Perfil Prodep y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1). Líneas de investigación: autorregulación y administración. Correo electrónico: lfhj1@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-6017-3267>



INTRODUCCIÓN

Las habilidades directivas “consisten en conjuntos identificables de acciones que los individuos llevan a cabo y que conducen a ciertos resultados” (Whetten y Cameron, 2011, p. 8). Son los conocimientos y capacidades que un líder desarrolla para ejercer su función de forma adecuada para el logro de los objetivos de una determinada institución. En el ámbito educativo, de acuerdo con Pont et al. (2009), en 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos planteó que, para que los líderes escolares logren un mejor rendimiento, es indispensable que sus responsabilidades y expectativas estén bien definidas y sean lo bastante claras para ejercer su función. Esta declaración hizo que algunos países emprendieran de inmediato el diseño de marcos o estándares de liderazgo para la profesión; sin embargo, en México no se tomó con la celeridad debida.

A diferencia de otras latitudes, en México, el tema de las habilidades del director escolar (como uno de los elementos del perfil directivo) es un tanto incipiente, ya que, a partir de la conformación de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en 2013, se comenzó a hablar de la evaluación de esas habilidades tomando como referente los perfiles, parámetros e indicadores (PPI) para personal con funciones de dirección y supervisión de educación básica. Estos PPI establecieron “los conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos escolares deben poseer para dirigir a las escuelas con el propósito de que estas cumplan su misión: el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes que asisten a ellas” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015, p.13).

En los años siguientes, el tema de la profesionalización de la función directiva retomó importancia con base del nuevo modelo educativo de 2017 y del proceso de implementación de la Nueva Escuela Mexicana en 2021. Surgió, así, el reto por la mejora de esa función al asentarse de manera explícita a través de los ahora llamados dominios, criterios e indicadores (DCI) establecidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de los Maestros y las Maestras del perfil que debe tener el director de educación básica; además, dentro de estas políticas de alcance nacional también se demandó una actualización en materia de habilidades directivas.

Como en toda organización, las escuelas de educación primaria presentan situaciones inherentes al trabajo directivo, como la gestión y mejora del ambiente laboral, el establecimiento de procesos de comunicación eficiente, el manejo de las relaciones interpersonales entre el personal docente y directivo, y la propia gestión y administración institucional en diversos ámbitos. Lamentablemente, muchos directivos carecen de los conocimientos, habilidades y actitudes para encabezar una institución y, como menciona Drucker (2007, en Zapata, 2017), “los fallos organizativos son fundamentalmente el resultado de dirección. Como gestor de personas, todo directivo ha de desarrollar una serie de habilidades y destrezas que faciliten su actuación de cara a la mejora de su propio desempeño, y por ende del de sus colaboradores” (p. 41).

Es evidente que la función directiva se enmarca dentro de la gestión escolar y tiene que ver, de acuerdo con Sánchez y Delgado (2020), con la planificación, organización y evaluación de procesos, así como con los resultados de los servicios enfocados en la enseñanza aprendizaje y, en todo caso, predomina el liderazgo y la cultura colaborativa para brindar servicios de calidad a los estudiantes.

En su análisis de revisión de literatura de 45 artículos de investigación, Pacco y Dávila (2022) concluyen:

La gestión escolar exitosa requiere el compromiso de los directores y sólidas competencias profesionales de estos; el ejercicio de un liderazgo transformacional, distributivo y pedagógico, así como su capacidad para convocar a los integrantes de la comunidad educativa e involucrarlos en el proceso para la educación de calidad que la sociedad y el cambio de un país necesitan (p. 3002).

Lo anterior es coincidente con el también análisis de revisión de literatura elaborado por Poma y Granada (2020, p. 29):

La gestión escolar es un proceso que contempla las dimensiones pedagógico-curricular, administrativa, comunitaria y organizacional, las que se articulan para lograr mayor calidad y eficiencia de la enseñanza y aprendizaje; para lo cual el director escolar ha de poseer conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan conocer las normas, planes, programas y principios de la educación [...], saber organizar los procesos que se llevan a cabo en la escuela, aglutinar las voluntades en un empeño común, apoyar las iniciativas innovadoras, procurar la autosuperación y superación de los demás; así como caracterizarse por ser justo, empático, tolerante, dinámico, asertivo, responsable y colaborativo...

Es claro que un directivo debe contar con cierto perfil que le permita ejercer su función, como un nivel de preparación profesional, conocimientos académicos de planes y programas de estudios, conocimientos legales y normativos, experiencia docente y ciertas características personales, como responsabilidad, actitud positiva y compromiso.

Al respecto, según Pont et al. (2009), la mayoría de los directores o candidatos tienen experiencia como maestros frente a grupo, así que, cuando asumen una dirección, no son competentes precisamente como líderes pedagógicos y, por lo regular, poseen poco conocimiento en aspectos administrativos, de personal y gestión, que son habilidades necesarias para las escuelas del siglo XXI.

El liderazgo, entonces, juega un papel imprescindible dentro de la función directiva, que, definido por Bush y Glover (2003, en Weinstein, 2016), es un proceso que influye en el logro de objetivos planteados, en el cual los líderes integran una visión de sus centros educativos basada en desarrollar valores personales y profesionales; de esta manera, logran influir en su equipo para alcanzar una visión compartida. La División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile (2019) resalta la importancia de distinguir los distintos tipos de liderazgo que permitan relacionarlos con la mejora educativa en las diversas situaciones que surgen en las instituciones: transformacional, pedagógico o instruccional, liderazgo para la justicia social, liderazgo emocional y distribuido. Sobre este último, Garay et al. (2019) lo destacan como una forma de interacción entre las personas para influirse unas a otras, por lo que, en una institución educativa, son indispensables las relaciones entre gestión directiva y docencia, con una mayor responsabilidad en ellas del directivo.

Considerando lo anterior, Sandoval et al. (2008) plantean que, aun cuando el directivo se actualice constantemente, cada uno posee sus propias características y experiencia, lo que lo lleva a hacer de su función una particularidad distinta a la de otro par; además,

la función directiva no puede ser ajena al modelo institucional de escuela que se promueva. Es decir, no existen modelos directivos de validez universal, sin anclajes en la singularidad e historia del sistema educativo y de cada institución educativa, pues cada

actor que ocupa un cargo de director construye su desempeño a partir de su trayectoria personal y profesional, la definición normativa de su rol y las características singulares de la escuela a su cargo (Sandoval et al., 2008, p. 26).

En general, la investigación sobre el director escolar versa sobre su habilidad para desempeñar diversas funciones, sus rasgos personales, como sujeto de máxima autoridad de la institución, su posición de liderazgo, la gestión para transformar la educación de manera positiva, la toma de decisiones y la rendición de cuentas, entre otros aspectos. La revisión de literatura en el ámbito internacional sugiere que las habilidades directivas tienen relación significativa con la comunicación, la motivación, el manejo de conflictos, la formación de equipos, las relaciones interpersonales, el desempeño laboral de los docentes, la gestión, la cultura y el clima organizacional de las escuelas. Bermúdez y Bravo (2016) y Furguerle y Vitorá (2016) consideran que los directores algunas veces identifican y conocen las habilidades directivas y los procesos gerenciales, pero no ejecutan plenamente las características de liderazgo, comunicación, motivación o apertura al cambio.

De acuerdo con Salas y Díaz (2016), para lograr una gestión exitosa, eficaz y eficiente se requiere un conjunto de habilidades directivas específicas desarrolladas y mejoradas cada día a través de la práctica, la experiencia y la evaluación de los aspectos positivos; para esto último, se necesitan instrumentos que, de manera científica, permitan valorar la situación a fin de diseñar estrategias de mejora basadas en ello.

En el ámbito nacional existen investigaciones que han determinado la importancia de las habilidades directivas para el buen funcionamiento de los centros escolares; sin embargo, la mayoría de ellas tienen un alcance poblacional corto, ya que son exclusivas para la institución en la que se llevaron a cabo, con pocas posibilidades de generalización de sus resultados (Calderón et al., 2015; Garmendia et al., 2008; Morales, 2004).

En cuanto a diseños instrumentales, encontramos pocos estudios para evaluar la función directiva, entre ellos destacan los presentados por Whetten y Cameron (2005), Madrigal (2009), Marín (2010), Aburto y Bonales (2011), Alcon (2014), Briceño (2015), Zapata (2017), Córdova (2017), Castro (2018) y Melquiades (2019), cuyos instrumentos están diseñados conforme a las características y necesidades de las instituciones en estudio, pero no atienden a una población amplia.

En lo concerniente al fundamento teórico, en los estudios localizados hay dos referentes teóricos principales: Katz, quien identificó tres tipos de habilidades: técnicas, humanas y conceptuales (Alcon, 2014; Castro 2018; Melquiades, 2019; Zapata, 2017), y Whetten y Cameron, quienes abordaron las habilidades personales, interpersonales y grupales (Briceño, 2015; Córdova, 2017; Vásquez, 2019; Whetten y Cameron, 2005).

Así pues, considerando la falta de modelos e instrumentos que valoren a gran escala las habilidades directivas en educación primaria en México (y en lo particular en el estado de Durango) y el imperativo dado por las políticas públicas en el país respecto a la evaluación de ellas, nos propusimos como objetivo principal de esta investigación determinar la estructura dimensional del modelo e instrumento para medir el nivel de habilidades directivas de los directores de educación primaria del estado de Durango; los objetivos específicos fueron:

- Comprobar las evidencias de validez del instrumento.
- Precisar el nivel de confiabilidad.
- Determinar el modelo de habilidades directivas que subyace a los datos.
- Establecer el baremo para interpretar los resultados.

FUNDAMENTO TEÓRICO: LAS HABILIDADES DIRECTIVAS

En 2019, en el marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar dirigida al aprendizaje y el desarrollo integral de todos los alumnos, la SEP, dentro del entonces nuevo modelo educativo, estableció los perfiles profesionales (integrados por los DCI) que servirían como un referente en los procesos de admisión, promoción, reconocimiento y formación del personal directivo, los cuales fueron actualizados (básicamente en cuestión de lenguaje inclusivo) en 2022 debido al establecimiento del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana, y que determinan que el personal directivo de manera profesional debe conducir a la institución hacia una mejora continua en un ambiente de confianza, motivación y oportunidad de atender las necesidades e intereses de la comunidad educativa, que permita poner al centro de su desempeño una gestión escolar con sentido humano y pedagógico. En particular, los DCI que componen este perfil quedaron de la siguiente manera (SEP, 2022):

- I. Una directiva, un directivo escolar que asume su práctica y desarrollo profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- II. Una directiva, un directivo escolar que reconoce la importancia de su función para construir de manera colectiva una cultura de la escuela centrada en la inclusión, equidad y excelencia educativa.
- III. Una directiva, un directivo escolar que organiza el funcionamiento de la escuela como espacio para la formación integral de las niñas, los niños o adolescentes.
- IV. Una directiva, un directivo escolar que propicia la corresponsabilidad del servicio educativo que brinda la escuela con las familias, la comunidad y las autoridades educativas (pp. 42-48).

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022), en referencia al logro de una eficiente intervención educativa, planteó algunos aspectos para la mejora de la práctica y propósitos formativos de los directivos, y señaló que estos requieren características concernientes a saberes y conocimientos para fortalecer, asesorar y acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la colaboración, la reflexión de la práctica y la identidad profesional.

En el aspecto teórico, como ya mencionamos, de los modelos de habilidades directivas que localizamos y analizamos en la revisión de literatura, concluimos que el que más se apega a los DCI del perfil profesional descrito es el modelo de habilidades directivas esenciales de Whetten y Cameron (2011). Por eso, este fue adaptado al ámbito educativo y se utilizó como insumo para la determinación del modelo y el diseño instrumental. Este modelo teórico está compuesto por tres dimensiones y diez aspectos principales.



Figura 1. Modelo teórico de Whetten y Cameron. Fuente: Elaboración propia basada en Whetten y Cameron (2011, p. 19).

Las habilidades personales se concentran en asuntos que quizá no impliquen a otras personas, sino que se relacionan con el manejo del propio yo; las habilidades interpersonales se refieren principalmente a asuntos que surgen al interactuar con otras personas, mientras que las grupales se centran en asuntos fundamentales que surgen cuando un individuo participa con grupos de personas ya sea como líder o como miembro del grupo (Whetten y Cameron, 2011).

Dentro de este modelo, se determinó que el dominio I de los DCI presenta características de las habilidades personales que integran aspectos referentes a la práctica y el desarrollo personal del director, mientras que los dominios II y III integran criterios dentro de las habilidades interpersonales, en las que el director identifica la importancia de su función al reconocer las necesidades escolares para organizar el funcionamiento de la escuela mediante estrategias de mejora educativa, además del desarrollo profesional de los docentes. También, los dominios III y IV aluden a las habilidades grupales y actividades que tienen que ver con la promoción de la participación corresponsable de la comunidad educativa desde una perspectiva compartida para la formación integral de los alumnos.

MÉTODO

Esta investigación se realizó desde el enfoque cuantitativo de investigación con diseño instrumental, cuyos estudios están encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño como la adaptación de estos (Montero y León, 2005, p. 676).

Procedimiento general

El estudio se llevó a cabo en cuatro etapas y diez pasos, cuyo procedimiento general y métodos de análisis de datos en cada una de ellos fueron:

- Primera etapa, construcción del instrumento:
 1. Operacionalización de la variable
- Segunda etapa, validez y confiabilidad iniciales:
 1. Validación de contenido (por expertos)
 2. Aplicación de prueba piloto
 3. Cálculo de confiabilidad
 4. Evidencias de validez de consistencia interna
 5. Análisis factorial exploratorio
- Tercera etapa, validez y confiabilidad finales:
 1. Aplicación en extenso (masiva)
 2. Análisis factorial confirmatorio
 3. Cálculo de confiabilidad
- Cuarta etapa, baremación:
 1. Baremación por cuartiles

Participantes

La población de directivos de educación primaria en Durango al 2022 se integró de 307 personas del ámbito estatal (191 directores técnicos y 116 directivos encargados) más 1,106 del ámbito federal (313 directores técnicos y 703 directores encargados). La población total fue de 1,323 directores/as.

El total de participantes en el estudio ascendió a 426 sujetos divididos en dos momentos (segunda etapa con 112 respuestas y tercera etapa con 314 respuestas) y elegidos mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico. La segunda etapa consideró una muestra de al menos 100 sujetos (cualquier persona del universo podría contestar el instrumento) que, de acuerdo con lo señalado por Hair et al. (1999), Tabachnick et al. (2001) y Namakforoosh (2011), este tamaño suele ser suficiente.

Para la tercera etapa, dado el tamaño del universo, trabajamos con una muestra cuyo cálculo se realizó con la calculadora de muestras en línea Netquest; resultó un tamaño de 298 (universo de 1,323; heterogeneidad de 50%, margen de error de 5% y un nivel de confianza de 95%). Los sujetos participantes en esta etapa necesariamente fueron distintos a los de la segunda.

De manera resumida, en la etapa dos, el porcentaje de directores técnicos fue de 72.3, mientras el restante 27.7% tenían nombramiento de director encargado. En cuanto al tipo de dependencia, la mayor cantidad de los participantes lo fueron del

ámbito estatal (52.7%). Respecto al sexo, el 54.4% fueron mujeres. El nivel máximo de estudios representativo fue de licenciatura, con 61.6%, en tanto que doctorado solo el 7.1%. Los años de servicio más representativos fue de 21 a 30, con el 41.1%, seguido de los 11 a 20 años, con el 25.9%. En esta etapa, el 52.7% se encontró en el rango de los cero a los cinco años con el cargo directivo.

Para la etapa tres, los directores técnicos representaron el 80.9% de la muestra. El 58.8% pertenecían al ámbito federal y el 40.4%, al estatal; el resto, al particular. La mayoría de los encuestados fueron hombres (54.1%) y el grado de estudios representativo fue licenciatura (54.1%), seguido de maestría (40.1%). Al igual que en la segunda etapa, la mayor parte de los directores (44.9%) se situó en el rango de los 21 a los 30 años de servicio, seguido de quienes contaban con 11 a 20 años (39.8%). Por último, el mayor porcentaje (41.1%) se posicionó en el rango de cero a cinco años con el cargo directivo, seguido de los de seis a los diez años, con el 32.2%. El tratamiento estadístico se efectuó mediante los softwares SPSS versión 25 y AMOS Graphics versión 26.

DESARROLLO Y RESULTADOS

Paso 1. Operacionalización de la variable (diseño del instrumento)

El instrumento diseñado fue denominado instrumento de medición del nivel de habilidades directivas en educación primaria (IMNHDEPRI). Se conformó inicialmente por 42 ítems distribuidos en tres dimensiones y diez subdimensiones (véase tabla 1), y cuya forma de respuesta atendió a una escala Likert de cuatro opciones: nunca, casi nunca, casi siempre y siempre.

Tabla 1. Distribución de ítems en la primera versión preliminar del instrumento

Dimensión	Subdimensión	Ítems
Habilidades personales	Desarrollo de autoconocimiento	1, 2, 3, 4, 5, y 6
	Manejo de estrés	7, 8 y 9
	Solución analítica y creativa de problemas	10, 11, 12 y 13
Habilidades interpersonales	Manejo de conflictos	14, 15 y 16
	Motivación de los empleados	17, 18, 19, 20, 21 y 22
	Comunicación de apoyo	23, 24, 25, 26 y 27
	Ganar poder e influencia	28, 29, 30, 31 y 32
Habilidades grupales	Facultamiento y delegación	33, 34 y 35
	Dirección hacia el cambio positivo	36, 37 y 38
	Formación de equipos eficaces	39, 40, 41 y 42

Paso 2. Validación de contenido (por expertos)

El IMNHDEPRI se sometió a validación de cinco jueces, todos con más de 20 años de experiencia profesional en el sector educativo en áreas de administración y gestión, expertos en diseño de instrumentos y evaluación, con amplia experiencia y reconocimiento entre la comunidad de investigadores. Cada uno recibió la operacionalización de la variable, así como información del modelo teórico base. Se entregó un formato de validación con una escala de valoración de cero a tres puntos para evaluar cada ítem:

no pertenece (0), probablemente no pertenece (1), probablemente sí pertenece (2) y sí pertenece (3), más un espacio para realizar las observaciones correspondientes.

Para seleccionar a los jueces, seguimos los criterios sugeridos por Skjong y Wentworht (2001) que tienen que ver con experiencia en la emisión de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios, entre otras), reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar, e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Recibidas las valoraciones, estimamos la concordancia entre las evaluaciones emitidas a través del coeficiente de W de Kendall, que, en un primer momento, resultó ser .259 y una significación estadística de .100, lo que indicó que los jueces no aplicaron estándares similares al asignar las puntuaciones a los ítems. Procedimos a eliminar la valoración emitida por uno de los jueces, lo que dio lugar a un coeficiente con valor de .439 y una significación estadística de .002. Así pues, tomamos en cuenta las observaciones de los cuatro jueces restantes, modificamos la redacción de 17 ítems, eliminamos tres y agregamos cuatro más relacionados con los indicadores de manejo del estrés, manejo de conflictos y motivación.

Por último, la redacción de los ítems cambió a forma de planteamiento (oración afirmativa) en vez de interrogación, e intercalamos los ítems de las diferentes dimensiones para evitar la aquiescencia o tendencia de algunos sujetos a responder de manera afirmativa, independientemente del contenido.

Paso 3. Aplicación de prueba piloto

El cuestionario se maquetó en Google Forms y la prueba piloto recuperó un total de 112 respuestas de quienes respondieron el instrumento vía la aplicación WhatsApp.

Pasos 4 y 5. Cálculo de confiabilidad y evidencias de validez de consistencia interna

Aplicamos la prueba para efectos de su análisis psicométrico inicial, y el resultado fue una confiabilidad de .909 en alfa de Cronbach y .875 en mitades (Spearman-Brown), considerando longitudes iguales, ya que el instrumento se conformó de 42 ítems.

Determinamos la consistencia interna mediante el análisis de confiabilidad “si se elimina el elemento”, y osciló entre .904 y .917. Observamos que, al eliminar el ítem “considera su atractivo personal como medio para influir en los demás”, la confiabilidad aumentaba a .917, y también la correlación corregida ítem-constructo en este ítem puntuaba en .031, por lo que decidimos eliminarlo del cuestionario. Los demás ítems fluctuaron en una correlación corregida ítem-constructo superior, entre .310 y .681, por lo que optamos por su permanencia.

Después de la eliminación del ítem señalado, el indicador alfa de Cronbach aumentó a .917 con 41 elementos, mientras que el cálculo por mitades (ahora desiguales mediante Spearman-Brown) resultó en .880.

Paso 6. Análisis factorial exploratorio (AFE)

Con los cambios anteriores, el IMNHDEPRI se sometió al análisis factorial exploratorio, que, a juicio de Vallejo (2013), permite comprobar si se está midiendo lo que se pretende medir al clarificar los aspectos que subyacen a una serie de variables (los factores), identificar qué variables o ítems definen cada factor y determinar cómo estos factores están relacionados entre sí.

Como pruebas condicionantes del AFE se encuentran la de Kaiser-Meyer-Olkin y la de esfericidad de Bartlett, cuyos resultados fueron .780 para el primer caso y .000 de significancia en el segundo, por lo que es pertinente proceder con el análisis (Méndez y Rondón, 2012).

Una vez iniciado el procedimiento, la varianza común de cada uno de los ítems (comunalidades), obtenida con el método de extracción máxima verosimilitud, mostró que la totalidad de ellos presenta una varianza adecuada con valores entre .521 a .785. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002) y Namakforoosh (2011), se consideran ítems adecuados los que presentan comunalidades igual o mayor de .30, por lo que, hasta este momento, determinamos no eliminar algún ítem.

Cuando se busca reducir variables, Méndez y Rondón (2012) recomiendan el análisis de componentes principales, ya que considera la varianza total y deriva factores que contienen pequeñas porciones de varianza única. En este análisis se utilizó la rotación varimax y normalización Kaiser.

Para determinar el número de factores, recurrimos al gráfico de sedimentación (véase figura 2), que es una representación de la magnitud de los autovalores (eje de las ordenadas) y en el que aparece el número de factores o componentes sugeridos (eje de las abscisas), que en este caso fueron nueve, ya que el declive o caída de la gráfica se interrumpe a partir del décimo valor.

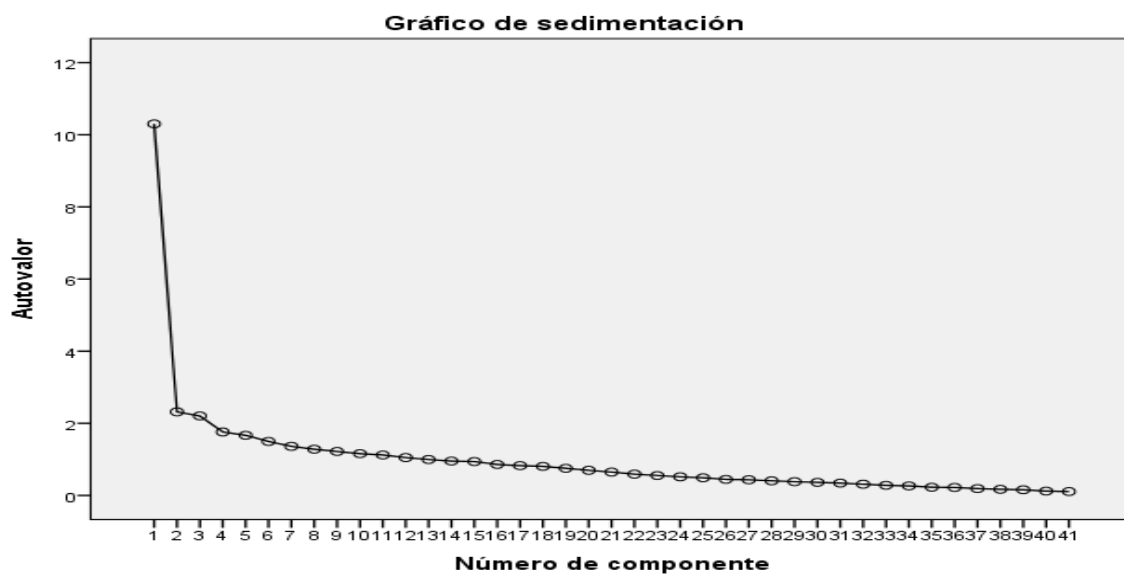


Figura 2. Gráfico de sedimentación.

Luego, llevamos a cabo el análisis de componentes rotados según las recomendaciones de Méndez y Rondón (2012), quienes establecen la significancia de las ponderaciones de la siguiente manera: menores de .3 se consideran no significativos; entre .3 y .5, de aporte mínimo; entre .5 y .7, de aporte significativo; y valores mayores de .7, relevantes. En general, valores mayores de .3 son aceptables. En esta etapa de análisis del instrumento, las ponderaciones oscilaron entre .336 (ítem 33) y .839 (ítem 40), por lo que no fue necesario eliminar algún ítem.

En la tabla 2 presentamos los componentes que se obtuvieron al reagrupar los ítems; en total fueron nueve y se denominaron de acuerdo con su significado común. Podemos señalar que son muy similares a la estructura teórica formada por 10 elementos.

Tabla 2. Organización de ítems por componentes

Componente	Nombre	Ítems que lo conforman
1	Motivación	21, 27, 35
2	Solución de conflictos	2, 14, 20, 26, 32, 36, 38
3	Manejo de emociones	6, 7, 12, 13, 19, 25, 31,
4	Comportamiento personal	23, 24, 29
5	Desempeño	4, 11, 30, 22
6	Apoyo	8, 9, 28
7	Trabajo en equipo	16, 17, 37, 39
8	Logro de objetivos	1, 5, 15, 34, 40, 41
9	Desarrollo personal	3, 10, 18, 33

Desde el punto de vista de Hair et al. (1999), la varianza total explicada “... es un criterio simple y a la vez razonable bajo ciertas circunstancias [...]. Resulta de utilidad cuando se prueba una teoría o hipótesis acerca del número de factores para ser extraído” (p. 92). En nuestra investigación, la varianza alcanzó el 54%, que se considera como aceptable. Después de este análisis, construimos la siguiente versión preliminar del IMNHDEPRI, con un total de 41 ítems distribuidos en los nueve componentes mencionados.

Paso 7. Aplicación en extenso (masiva)

La aplicación en extenso se realizó vía Whatsapp, Facebook y correo electrónico, y recuperamos 314 respuestas. Reiteramos que los sujetos participantes en esta aplicación necesariamente fueron distintos a los de la prueba piloto.

Paso 8. Análisis factorial confirmatorio

Se llevó a cabo mediante el procedimiento de análisis de ecuaciones estructurales a través del software AMOS Graphics versión 26. Hair et al. (2007) mencionan que el modelo de ecuaciones estructurales “permite un test estadístico de calidad del ajuste, para la solución confirmatoria del factor propuesto, que no es posible con el de componentes principales o el análisis de factores” (p. 643). Así, dimos forma al primer modelo propuesto de habilidades directivas (véase figura 3) integrado por nueve componentes o variables latentes y 41 ítems o variables observables.

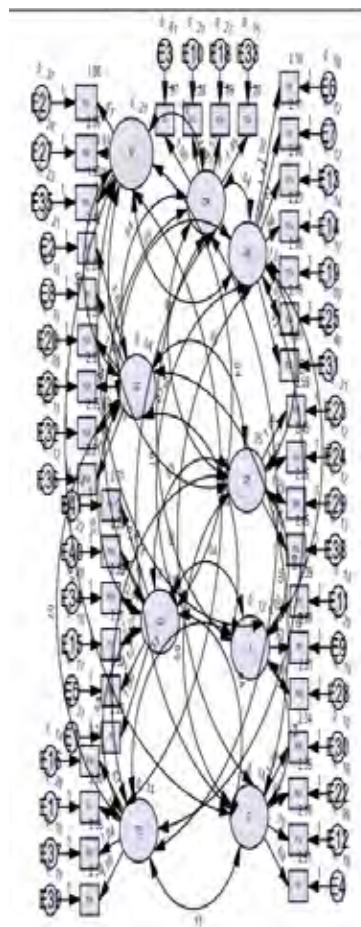


Figura 3. Primer modelo propuesto.

Debido a los valores arrojados en los estadísticos de bondad de ajuste del modelo (véase tabla 4), optamos por realizar una reestructuración (modelo 2) que permitiera corregir las estimaciones infractoras a través de la eliminación de ítems que obtuvieron ponderaciones bajas en las pruebas de regresión estandarizadas y correlaciones múltiples al cuadrado. Con esto, eliminamos los ítems 1, 2, 3, 9, 10, 14, 21, 23 y 31 (véase tabla 3).

Tabla 3. Ponderaciones de regresión estandarizada y correlaciones múltiples al cuadrado

Reactivo		Componente	Ponderaciones de regresión estandarizada	Correlación múltiple al cuadrado
			Estimación	Estimación
R21	<---	M	.417	.174
R2	<---	SC	.409	.168
R14	<---	ME	.496	.246
R31	<---	ME	.400	.160
R9	<---	A	.429	.184
R3	<---	DP	.257	.066
R10	<---	DP	-.373	.139
R1	<---	LO	.204	.042
R23	<---	CP	.451	.203

Siguiendo la recomendación de Vallejo (2013), cada ítem debe mostrar una correlación mayor de .30, y los factores deberán estar definidos por los ítems que presentan una mayor carga y estar compuestos por lo menos de tres ítems. De ese modo, al eliminar las variables observables mencionadas, dos de las variables latentes (factores) quedaron con solo dos ítems, por lo que decidimos descartarlas (motivación “M” y desarrollo personal “DP”) y los ítems que las componían (27 y 35, y 18 y 33, respectivamente) se ubicaron en otros factores que coincidían con su descriptivo y fundamentación teórica.

Con estos cambios, logramos un mejor ajuste del modelo, y la reestructuración del modelo quedó como se muestra en la figura 4.

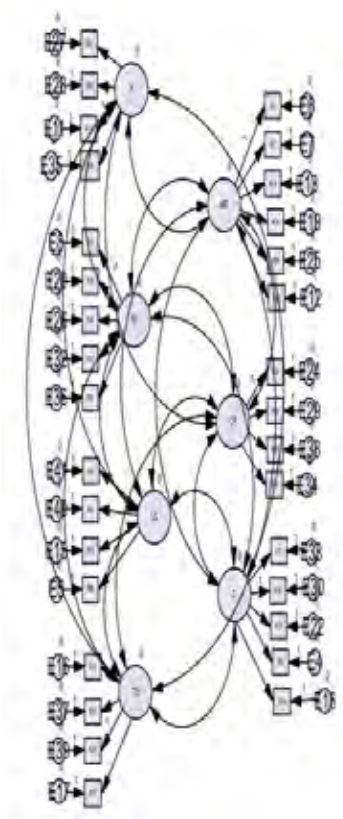


Figura 4. Modelo final de habilidades directivas.

Tabla 4. Comparativo de bondad de ajuste en los modelos propuestos

Modelo	Medidas de ajuste absoluto		Medidas de ajuste incremental			Medidas de ajuste de la parsimonia		
	CMIN/DF	RMSEA	AGFI	TLI	NFI	PRATIO	PGFI	PNFI
Modelo 1	2.088	.059	.848	.833	.748	.906	.769	.677
Modelo 2	1.866	.053	.914	.904	.853	.893	.817	.745

El comparativo de las medidas de bondad de ajuste de los modelos primero y segundo se presenta en la tabla 4, en la cual observamos que el modelo dos presenta mejores niveles.

Las medidas obtenidas de bondad de ajuste del segundo modelo se compararon con la propuesta de Escobedo et al. (2016), y observamos que, en su mayoría, se encontraron dentro de los parámetros adecuados (véase tabla 5); se determinó, entonces, un ajuste general aceptable del modelo, formado por siete componentes y 32 ítems.

Tabla 5. Comparativo de niveles de ajuste aceptables y obtenidos

Medida de bondad de ajuste	Niveles aceptables	Resultado (modelo dos)	Valoración
Medidas de ajuste absoluto			
PRATIO	Lo más cercano a 1	.893	Aceptable
CMIN/DF	Buen ajuste: valores entre 1 y 3. Ajuste perfecto = 1	1.866	Buen ajuste
RMSEA	Buen ajuste: $\leq .05$ Razonable: entre .05 y .08	.053	Razonable
Medidas de ajuste incremental			
NFI	$>.90$.853	Medianamente aceptable
NNFI/TLI	$>.90$.904	Aceptable
IAGFI	$>.90$.914	Aceptable
Medidas de ajuste de parsimonia			
PGFI	Aceptables entre .5 y .7	.817	Medianamente Aceptable
PNFI	Lo más cercano a 1.	.745	Medianamente aceptable

Paso 9. Cálculo de confiabilidad (final)

La confiabilidad final alcanzó el valor de .946 en el coeficiente alfa de Cronbach, lo que superó el .909 inicial y .926 en la prueba por mitades (Spearman-Brown), que superó el .875 inicial. El diseño final del IMNHDEPRI se puede observar en el anexo.

Paso 10. Baremación

La baremación consiste en el proceso de asignación de valores numéricos normalizados o estandarizados a una puntuación directa de la prueba a fin de informar el lugar que ocupa alguna puntuación en función de la norma, de modo que se determina la ubicación de la puntuación, grupo o persona, respecto a una población (Abad et al., 2006).

Establecimos los baremos para precisar las puntuaciones directas en cada uno de los componentes extraídos en el análisis factorial confirmatorio a través del cálculo de percentiles. Específicamente, empleamos los cuartiles (Q) para dividir el total de los datos en cuatro porciones equivalentes a 25% de estos (véase tabla 6). De esta manera, nombramos cuatro niveles de habilidades de cada factor (bajo, medianamente bajo, medianamente alto y alto).

Tabla 6. Baremo normativo del instrumento representado por cuartiles

Dimensión	Puntuaciones por cuartil			
	Q1	Q2	Q3	Q4
Solución de conflictos	8-10	11	12-13	14-15
Manejo de emociones	7-11	12	13-14	15-18
Logro de objetivos	4-8	9	10-11	12
Comportamiento personal	6-8	9-10	11	12
Apoyo	4-8	9	10-11	12
Desempeño	7-10	11	12-13	14-15
Trabajo en equipo	6-9	10	11	12
Habilidades directivas	48-65	66-73	74-82	83-96

CONCLUSIONES

El modelo y el diseño instrumental construidos responden a la necesidad de identificar las habilidades directivas que debe poseer un director de educación primaria ante los retos que demanda la Nueva Escuela Mexicana. La mejora de las habilidades directivas se ha convertido en una de las prioridades de las políticas educativas en México debido a que la función del director advierte cambios en la gestión administrativa y académica que permiten la adecuada toma de decisiones ante situaciones emergentes, y ante los avances sociales, culturales, científicos y tecnológicos que se están gestando para el logro de los objetivos de las instituciones.

La estructura dimensional del instrumento no solo facilita determinar con objetividad el nivel de habilidades de un director; también puede tener una variedad de usos, por ejemplo, establecer las dimensiones en que deben mejorar los directivos mediante ejercicios de autoevaluación o coevaluación, o bien, puede adaptarse para ser respondido por docentes o padres de familia (heteroevaluación) a fin de identificar la perspectiva que tienen del director de su escuela. Los resultados del instrumento también pueden utilizarse como diagnóstico para la asesoría y el acompañamiento por parte de supervisores o para el diseño de estrategias de formación y capacitación de los directores escolares. Haciendo uso de variables sociales y demográficas, permitiría comparaciones entre diferentes sujetos y grupos, ya sea en un mismo momento o incluso en diferentes; esto último es una comparación longitudinal que sirve como seguimiento o monitoreo en un proceso de mejora continua. Sin duda, el mayor uso es como insumo para la toma de decisiones informada.

El objetivo principal del estudio fue determinar la estructura dimensional del modelo e instrumento para medir el nivel de habilidades directivas de los directores de educación primaria del estado de Durango, en México, la cual quedó definida por siete dimensiones y 32 ítems:

- Solución de conflictos (habilidades para el manejo de conflictos entre el personal de la institución): ítems 5, 14, 17, 23 y 27.
- Manejo de emociones (habilidades para regular sus propias emociones y el manejo del estrés): ítems 3, 4, 7, 8, 13 y 17.
- Logro de objetivos (habilidades que se emplean para alcanzar los objetivos institucionales): ítems 2, 9, 31 y 32.
- Comportamiento personal (habilidades individuales transversales relacionadas con el desenvolvimiento diario): ítems 16, 21, 25 y 29.
- Apoyo (habilidades para motivar y respaldar a su equipo de trabajo): ítems 6, 19, 20 y 26.
- Desempeño (habilidades que tienen que ver con la comunicación y autoevaluación de su función): ítems 1, 12, 15, 22 y 24.
- Trabajo en equipo (habilidades para desarrollar actividades de trabajo con otras personas): ítems 10, 11, 28 y 30.

En estas dimensiones se encuentran, ya sea implícita o explícitamente, algunas de las características de la gestión escolar eficiente mencionadas por Pacco y Dávila (2022), Poma y Granada (2020) y las de excelencia que la Nueva Escuela Mexicana

(SEP, 2022) demanda de la directiva o directivo, como un perfil que requiere una práctica capaz de conducir al plantel hacia la mejora constante, con confianza, oportunidad y certeza. Un profesional cercano a la comunidad escolar, atento a sus preocupaciones, dispuesto a escuchar y comprender para apoyar en la actividad que cada quien realiza, con una visión de futuro construida con pertinencia en conjunto, adecuada y realizable; todo con el distintivo de saberes, experiencia, compromiso, liderazgo y buen trato. Lo anterior coincide también con lo aportado por Bush y Glover (2003, en Weinstein, 2016) respecto al liderazgo para el logro de objetivos comunes y visión compartida.

El modelo de la Nueva Escuela Mexicana demanda también de un personal directivo que motiva a la comunidad escolar; que sabe qué aspectos son prioritarios a atender en el plantel y que otorga a la comunicación asertiva un rol preponderante para alcanzar los objetivos; que sea capaz de gestionar con pertinencia y oportunidad las situaciones imprevistas o problemáticas que se presentan en el plantel; y que organiza la escuela y crea condiciones para que la institución proporcione un servicio educativo de excelencia a través de la labor integrada de diferentes actores educativos.

En términos instrumentales, las pruebas de validez (contenido, consistencia interna), por medio de diferentes métodos, mostraron que el IMNHDEPRI efectivamente mide las habilidades directivas requeridas en educación primaria, mientras que la confiabilidad señala un muy buen nivel, al situarse en .946 (alfa de Cronbach).

El baremo que permite definir los niveles de habilidades directivas quedó determinado de la siguiente manera:

- El nivel bajo (Q1) se encuentra representado por los directores que tienen el mínimo requerido de habilidades directivas para desempeñarse.
- En el nivel medianamente bajo (Q2), los directores que cuentan con moderadas habilidades.
- Dentro del nivel medianamente alto (Q3) se encuentran los directores que tienen una cantidad considerable de las habilidades directivas requeridas.
- En el nivel alto (Q4), los directores que poseen la totalidad de habilidades directivas para el desempeño de su función.

El modelo encontrado coincide con algunas de las dimensiones propuestas por Bermúdez y Bravo (2016): solución (manejo) de conflictos, apoyo (que incluye la motivación), desempeño (que contiene la comunicación) y trabajo en equipo; se agrega el manejo de las emociones propias del líder, las habilidades para el logro de objetivos y las de comportamiento personal. En comparación con Furguerle y Vitorá (2016), el modelo propuesto incluye las habilidades de solución de conflictos, manejo de emociones, comportamiento personal y trabajo en equipo.

Salas y Díaz (2016) señalan que las habilidades directivas específicas deben ser desarrolladas y mejoradas cada día mediante la práctica, la experiencia y la evaluación de los aspectos positivos, y justamente el modelo integra las habilidades de desempeño, dentro de las cuales destaca la autoevaluación de su función.

Otra diferenciación del modelo respecto a la literatura localizada es el tamaño de la población con que se trabajó (426 sujetos), que supera (por ser propio de su naturaleza,

pero no por ello se debe restar importancia) la considerada en los estudios nacionales de Morales (2004), Garmendia et al. (2008) y Calderón et al. (2015), así como, en el ámbito internacional latinoamericano, la de Marín (2010) en Colombia, Alcon (2014) y Briceño (2015) en Venezuela, Zapata (2017) y Castro (2018) en Perú, y Melquiades (2019) en Argentina.

Si bien la SEP (2022) establece que los DCI integran perfiles únicos para desempeñar las funciones educativas como la dirección en cualquier nivel, servicio o modalidad de la educación básica y que esos DCI se encuentran presentes en el modelo e instrumento desarrollado en este estudio, consideramos que resulta de mayor utilidad dentro de la educación primaria de escuelas de organización completa, ya que otros niveles y modalidades, como la educación secundaria o la modalidad multigrado en la que existen escuelas unitarias, por mencionar algunos ejemplos, requieren un perfil directivo con características específicas según el contexto donde se encuentran ese tipo de instituciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F., Garrido, J., Olea, J. y Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la psicometría. Teoría clásica de los test y teoría de la respuesta al ítem*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Aburto, P. y Bonales, V. (2011). Habilidades directivas: determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia*, vol. 19, núm. 51, pp. 41-49. <https://investigacion.uaa.mx/RevistalyC/archivo/revista51/Articulo%206.pdf>
- Alcon, N. (2014). *Habilidades gerenciales y la satisfacción laboral de los docentes de las escuelas básicas del sector caño nuevo del municipio Tinaquillo, estado Cojedes*. Tesis de maestría, Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación. Valencia, Venezuela. <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/941/1/nalcon.pdf>
- Bermúdez, E. y Bravo, V. (2016). Habilidades directivas y desempeño laboral del personal docente en escuelas básicas primarias. *Omnia*, vol. 22, núm. 3, pp. 60-70. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/22583>
- Briceño, N. (2015). Habilidades directivas para el fortalecimiento del proceso gerencial en educación primaria. *Innovación y Gerencia. Revista Científica Arbitrada*, vol. VIII, núm. 1, pp. 11-33. <http://www.revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/inngerencia/vVIIIIn1/art02.pdf>
- Calderón, C., Vargas, J. y García, S. (2015). Diseño de una propuesta de mejora de la cultura organizacional en función de las habilidades directivas en el Instituto Tecnológico de Lázaro Cárdenas. *Universitas Gestão e TI, Brasília*, vol. 5, núm. 1, pp. 45-54. <http://dx.doi.org/10.5102/un.gti.v5i1.3230>
- Castro, H. (2018). *Habilidades directivas y trabajo en equipo en docentes de la red 9, UGEL 05, San Juan de Lurigancho-2018*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22608/Castro_HY..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Habilidades directivas para la colaboración y la vinculación con la comunidad escolar. Intervención formativa*. Mejoredu. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directoreseb/intervencion-habilidades-directivos-eb.pdf>

- Córdova, R. (2017). *Habilidades directivas y clima institucional en la Red 12, Ugel 06-ATE, 2017*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8499/Cor-dova_RJT.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- División de Educación General (2019). *Liderazgo escolar: reconociendo los tipos de liderazgo*. Ministerio de Educación de Chile. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf
- Escobedo, P., Hernández, G., Estebané, O. y Martínez, M. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & Trabajo*, vol.18, núm. 55, pp. 16-22. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004>
- Furguerle, R. y Vitorá, M. (2016). Liderazgo en los directivos de educación primaria. *Telos*, vol. 18, núm. 2, pp. 208-227. <http://ojs.urbe.edu/index.php/te-los/article/view/749/685>
- Garay, S., Queupil, J., Cabrera, O., Garay, C. y Gutiérrez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Garmendia, G., Tanoira, F., Fernández, J. y Dantes, H. (2008). Medición de habilidades directivas en los institutos tecnológicos del sureste de México. Avance de investigación. *Revista Panorama Administrativo*, vol. 3, núm. 5, pp. 193-232. <http://www.itcelaya.edu.mx/ojs/index.php/raites/article/view/65/63>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2007). *Análisis multivariante*. Pearson. Prentice Hall.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Pearson. Prentice Hall.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Madrigal, B. (2009). *Habilidades directivas*. McGraw-Hill.
- Marín, C. (2010). *Impacto de las habilidades gerenciales de los directivos docentes de la educación básica y media sobre la calidad de la educación en el departamento de Caldas*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales, Facultad de Administración. Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/3590/1/pablofelipemarinardona.2010.pdf>
- Melquiades, C. (2019). *Habilidades directivas en la gestión educativa de la institución educativa N° 80008 República de Argentina de Trujillo-2019*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37931>
- Méndez, M. y Rondón, S. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 41, núm. 1, pp. 197-207. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60077-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60077-9)
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 5, núm. 1, pp. 115-127. http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-136.pdf
- Morales, A. (2004). *Diagnóstico de habilidades directivas en una zona escolar de educación primaria en Nayarit-Edición única*. Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Virtual. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/567439/DocsTec_4487.pdf?sequence=1

- Namakforoosh, M. (2011). *Metodología de la investigación* (2^a. ed.). Limusa.
- Pacco, R. y Dávila, O. (2022). La gestión escolar: una revisión de las investigaciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 6, núm. 4, pp. 3002-3029. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2809
- Poma, P. y Granada, D. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. *Sociedad & Tecnología*, vol. 3, núm. 1, pp. 29-38. <https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar* (vol. 1: Política y práctica). OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Salas, J. y Díaz, A. (2016). Habilidades directivas en la gestión de universidades públicas como empresas del conocimiento. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, vol. 21, núm. 11, pp. 102-127. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2532>
- Sánchez, M. y Delgado, J. (2020). Gestión educativa en el desarrollo del aprendizaje en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 4, núm. 2, pp. 1819-1838. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.196
- Sandoval, E., Camargo, A., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A. y Halima, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, pp. 11-48. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/729/812>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica*. <https://rb.gy/ix7ox>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión Ciclo escolar 2020-2021*. https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/10/perfil_docente-20-21.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. Ciclo escolar 2015-2016*. http://23.20.142.224/2015-2016/ingreso/ba/misc/PERFILES_PROMOCION_%202015_23_febrero.pdf
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2001). *Expert judgement and risk perception*. En Proceedings of the Eleventh (2001) International Offshore and Polar Engineering Conference. Stavanger, Norway: The International Society of Offshore and Polar Engineers. http://legacy.isopec.org/publications/proceedings/ISOPE/ISOPEVol_IV_2001.htm
- Tabachnick, B., Fidell, L. y Osterlind, S. (2001). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Vallejo, P. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas. <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Vásquez, G. (2019). *Habilidades directivas para la gestión del cambio y su relación con el clima organizacional en las escuelas primarias*. Tesis doctoral inédita, Instituto Universitario Anglo Español. Durango, México.
- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Whetten, D. y Cameron, K. (2011). *Desarrollo de habilidades directivas*. Pearson Educación.

Whetten, D. y Cameron, K. (2005). *Desarrollo de habilidades directivas*. Pearson Educación.

Zapata, E. (2017). *Habilidades directivas y gestión educativa en la institución educativa Miguel Grau Red N° 3, Magdalena del Mar-2017*. Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/11817/Zapata_EMM.pdf?se

Anexo. Versión final del IMNHDEPRI

¿Con qué frecuencia...?

Núm.	Ítem	Nunca	Casi nunca	Casi Siempre	Siempre
1	Da libertad a sus docentes para emprender nuevas acciones en el logro de los objetivos				
2	Considera que es claro con lo que desea lograr dentro de su equipo de trabajo				
3	Regula sus propias emociones ante diferentes circunstancias				
4	Es capaz de controlar los efectos del estrés, como la depresión				
5	Se siente capaz de resolver los problemas que se le presentan				
6	Reconoce las cualidades de otros para delegar ciertas tareas				
7	Responde de manera pertinente ante las diversas emociones que presentan los demás				
8	Logra controlar los efectos del estrés, como la angustia				
9	Establece metas moderadas que son aceptadas por los docentes				
10	Su equipo de trabajo es eficaz				
11	Integra a todo el personal en el desarrollo de las actividades				
12	Suele realizar una autoevaluación de su desempeño laboral				
13	Suele controlar los efectos del estrés, como el enojo				
14	Realiza un diagnóstico de la situación para determinar el problema real				
15	Demuestra flexibilidad al momento de entablar una comunicación con los demás				
16	Se desenvuelve con ética en su función				
17	Ante una situación de estrés, logra mantener estables sus relaciones interpersonales				
18	Ante una situación complicada, considera diversas alternativas antes de tomar una decisión				
19	Brinda incentivos internos o externos de manera equitativa				
20	Apoya a su personal para que logre mejorar su desempeño				
21	Logra transmitir en las personas una actitud positiva				
22	Toma en cuenta las sugerencias que le da alguien más para mejorar su desempeño				
23	Al intervenir en un conflicto, busca que la solución sea benéfica para todos los involucrados				
24	Realiza una retroalimentación específica del desempeño del personal cuando es necesario				

25	Considera su comportamiento personal como medio para influir en los demás				
26	Realiza actividades de sensibilización o motivación después de un conflicto				
27	En una discusión propone alternativas que son aceptadas por la mayoría				
28	Propicia un ambiente favorable para las interacciones personales				
29	Los conflictos que se han presentado los ha considerado como una oportunidad de aprendizaje				
30	En el personal ejerce la disciplina de manera justa				
31	Durante una discusión se centra en el problema y no en ver quién tiene la razón				
32	Entre los miembros de su equipo, maneja los acuerdos o desacuerdos utilizando argumentos efectivos				

Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación

Pre-Service English teachers' implicit theories of reading comprehension

ROSA ISELA SANDOVAL CRUZ*

MARÍA DEL ROSARIO REYES CRUZ**

SANDRA VALDEZ HERNÁNDEZ***

La investigación del pensamiento del profesorado en formación sobre la lectura es pertinente debido a las problemáticas de comprensión lectora en nuestro país, por lo cual el objetivo de este trabajo es describir las teorías implícitas lectoras de un grupo de estudiantes de una licenciatura que forma profesores de inglés. Se empleó la escala de teorías implícitas de la comprensión lectora con un enfoque cuantitativo descriptivo, y se identificaron tres teorías implícitas: crítica receptiva, retórica y literaria. Los resultados apuntan a que una mayoría de los participantes sostiene la teoría implícita crítica receptiva, que se centra en la crítica ideológica y la inferencia de mensajes implícitos. Un grupo más pequeño sostiene la teoría implícita retórica, enfocada en la evaluación y contrastación de fuentes, que resulta funcional para la comprensión lectora en la universidad. La teoría implícita literaria, funcional para la comprensión de géneros literarios, es la menos extendida. Estos hallazgos constituyen indicios de que los profesores en formación del contexto deben mejorar su preparación para la lectura retórica y literaria.

Palabras clave:
teorías implícitas, comprensión lectora, profesores de lenguas, profesores en formación, México

Recibido: 12 de febrero de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 10 de agosto de 2023 |

Publicado: 17 de agosto de 2023

Cómo citar: Sandoval Cruz, R. I., Reyes Cruz, M. R. y Valdez Hernández, S. (2023). Teorías implícitas lectoras de profesores de inglés en formación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1543. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-007)

Research on pre service teachers' thinking about reading is relevant due to the reading comprehension problems in our country. Therefore, the aim of this paper is to describe the implicit theories of reading comprehension of a group of students enrolled in a BA program in English Language Teaching. The scale of implicit theories of reading comprehension was used with a quantitative, descriptive approach. Three implicit theories were identified: critical receptive, sourcing, and literary. Most participants hold the critical receptive implicit theory, which focuses on ideological critique and inferring implicit messages. A smaller group holds the rhetorical implicit theory, which focuses on evaluating and contrasting sources and is highly functional for college reading. The literary implicit theory is held by a small minority. These findings suggest that pre-service teachers in the target context need better training in rhetorical and literary reading.

Keywords:

implicit theories, reading comprehension, language teachers, pre-service teachers, Mexico

* Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: creencias de futuros profesores de inglés y procesos de enseñanza-aprendizaje en inglés. Correo electrónico: rosa.sandoval@uqroo.edu.mx/
<https://orcid.org/0000-0002-2889-6078>

** Doctora en Educación Internacional. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: creencias sobre la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la lectura en lenguas extranjeras. Correo electrónico: rosreyes@uqroo.edu.mx/
<https://orcid.org/0000-0001-8780-1502>

*** Doctora en Neurociencias Educativas. Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Líneas de investigación: metodologías en la enseñanza aprendizaje de lenguas, motivación por el aprendizaje y uso de recursos en el aprendizaje. Correo electrónico: svaldez@uqroo.edu.mx/
<https://orcid.org/0000-0001-5085-7131>



INTRODUCCIÓN

Las ideas de los profesores en ejercicio y en formación acerca de diversas aristas del aprendizaje y la enseñanza de lenguas son un foco de interés medular de las pesquisas contemporáneas en los campos de la lingüística aplicada y la formación de profesores (Borg y Sánchez, 2020). Este interés se debe a que, según Pajares (1992), las acciones de los docentes tienden a ser guiadas por sus creencias sobre la enseñanza-aprendizaje. Esta relación ha sido confirmada para la enseñanza de la lectura, ya que las creencias de los docentes sobre la lectura se asocian a sus prácticas lectoras personales y de enseñanza de la lectura (Bingham y Hall-Kenyon, 2013), aunque ello es mediado por factores contextuales y no siempre ocurre (Errázuriz et al., 2019; Mo, 2020). Sin embargo, cabe esperar que aquellos docentes con un pensamiento sofisticado sobre la lectura están en posibilidades de llevar a cabo mejores prácticas para su enseñanza. Como señalan Muñoz et al. (2022): “In the school context, it is the teacher who has the social mandate to incorporate new generations into the written culture, who has the opportunity to mediate this access, and who contributes significantly to consolidate the interest for this cultural practice” (p. 3).

Para que esto pueda suceder, se requiere que los docentes establezcan una relación cercana con la lectura durante su formación, lo cual, en principio, implica el desarrollo de un pensamiento sofisticado y funcional sobre la lectura. Por lo tanto, es importante investigar las creencias sobre la lectura de los docentes de lenguas en formación, quienes, entre otras habilidades, deberán enseñar comprensión lectora. Makuc (2020) indica que conocer las ideas de los docentes sobre la lectura es una forma de contribuir a la atención de las problemáticas de la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Generalmente, se acepta que las creencias sobre la lectura varían en complejidad y funcionalidad. Las ideas complejas sobre la lectura han sido adjetivadas como epistémicas, transaccionales, constructivas o interactivas, en tanto que las más simples se califican como receptivas, transmisivas o reproductivas (Hernández, 2008; Lordán et al., 2015; Makuc y Larrañaga, 2015; Makuc, 2020). A pesar de las diversas denominaciones adoptadas por los distintos autores, sus definiciones tienen mucho en común (Errázuriz et al., 2019). Las primeras se caracterizan por asignar al lector un papel activo en la construcción del significado en interacción con el texto; las segundas, por considerar que el significado reside en el texto, y el lector se limita a reproducirlo.

Algunos estudios han revelado que las creencias de los docentes sobre la lectura no son muy complejas o, si lo son, no se traducen en la práctica. En el caso de Errázuriz et al. (2019), los resultados mostraron que algunos profesores chilenos de primaria aplican en su práctica docente creencias reproductivas a pesar de sostener creencias epistémicas para su propia lectura personal. Esta discrepancia parece deberse a factores contextuales que impiden a estos profesores aplicar sus creencias epistémicas a la práctica. Similar al estudio anterior, los resultados de Mo (2020) señalan que docentes chinos de inglés sostienen creencias centradas en la comprensión profunda de los textos en un sentido amplio. Sin embargo, las características de sus contextos, en particular el enfoque en los exámenes de nivel de idioma, restringen sus prácticas de enseñanza.

En contextos anglófonos se ha encontrado que los profesores de varios niveles educativos tienen un bajo sentido de autoeficacia para la enseñanza de la lectura, así como un bagaje teórico limitado sobre la comprensión lectora (Meeks et al., 2020; Binks-Cantrell et al., 2012). Específicamente, algunos docentes en formación prefieren obtener información a través de videos o resúmenes cortos y no leer textos completos (Dengler, 2018). En países hispanos, la literatura indica que muchos docentes leen con poca frecuencia o se relacionan de manera escasa con la lectura (Asfura y Real, 2019; Elche y Yubero, 2019). Los docentes chilenos investigados por Muñoz et al. (2022) conciben la lectura en términos utilitarios y relegan las funciones de entretenimiento o reflexión identitaria a un tercer plano. En forma similar, los docentes que son lectores fuertes en el estudio de Munita (2013) destacan la lectura como un modo de forjar su identidad y establecer intertextualidad, pero los lectores débiles resaltan la emoción provocada por los sucesos narrados.

El escenario en México es parecido. De acuerdo con Perales-Escudero et al. (2021), un amplio número de profesores de secundaria de diversas materias tienen creencias receptivas y pocos sostienen creencias constructivas, que serían más adecuadas para una enseñanza efectiva de la comprensión lectora. Sin embargo, el mismo estudio señala que los docentes de lenguas (español e inglés) tienen creencias más constructivas que los de otras áreas. En un sentido similar, otros estudios apuntan a que los docentes de lenguas extranjeras en formación tienden a conservar creencias transaccionales (Moore y Narciso, 2011; Perales-Escudero et al., 2022). Sin embargo, este último estudio también identificó que muchos de ellos carecen de ideas definidas sobre la comprensión, o bien, tienen creencias poco útiles para la lectura académica. Estos dos estudios también revelan que las creencias transaccionales tienden a combinarse con las transmisivas en docentes de lenguas en formación.

A excepción de Perales-Escudero et al. (2023), que validó el instrumento usado en este estudio, en la península de Yucatán, el tema de las creencias lectoras de futuros docentes de inglés no ha sido abordado. En México, en general, los estudiantes de nivel secundario muestran bajos niveles de logro en pruebas estandarizadas de comprensión lectora (INEE, 2019; OCDE, 2021). Esta problemática también ha sido encontrada en la península de Yucatán con evaluaciones ciudadanas y varios grupos etarios (Vergara-Lope et al., 2017). Sin embargo, desde 2017, México ha realizado reformas para incorporar prácticas lectoras sofisticadas en los diversos niveles educativos, en particular las orientadas a evaluar y sintetizar información a partir de varias fuentes (Secretaría de Educación Pública, 2017; Vega et al., 2019). A seis años de distancia, estas reformas podrían tener un impacto en el pensamiento lector de los estudiantes universitarios que se forman para ser profesores de lenguas.

Este estudio tiene como objetivo describir las creencias lectoras de profesores de lenguas en formación del campus central de una universidad pública peninsular mediante el constructo de teorías implícitas. Las preguntas que guían nuestra investigación son:

1. ¿Qué teorías implícitas sostienen los profesores de lenguas en formación?
2. ¿Cómo se distribuyen estas teorías entre los participantes?

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Las teorías implícitas

Las teorías implícitas (TI) son grupos de representaciones implícitas almacenadas en la cognición de las personas, pero compartidas entre grupos sociales; son subconscientes, pero pueden traerse a la conciencia mediante cuestionarios; las personas las elaboran participando en escenarios socioculturales concretos, o contextos próximos de referencia, y las TI les ayudan a funcionar en ellos (Rodrigo, 1997, 1993; Rodrigo y Correa, 2001; Rodríguez y González, 1995).

Las TI de los docentes “sintetizan conocimientos pedagógicos y creencias personales, se orientan a resolver los problemas de la enseñanza y explican los estilos pedagógicos” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 22). Los docentes las construyen a partir de fuentes como las culturas de cada escuela y campo disciplinar, las ideas que circulan en la sociedad acerca de la educación (la lectura en este caso), sus experiencias personales con la lectura, su aprendizaje de la observación y su capacitación formal en didáctica y pedagogía, incluyendo el cuerpo de conocimientos teóricos aceptados sobre la lectura (Marrero, 2009; Rodríguez, 2000-2001; Jiménez, 2009; Perales-Escudero et al. 2021).

Las creencias sobre la lectura

Perales-Escudero et al. (2021, 2022) han señalado que las investigaciones sobre creencias lectoras tienden a distinguir entre creencias receptoras o transmisivas (ideas centradas en la decodificación del texto, con un rol lector pasivo) y creencias transaccionales (creencias centradas en un rol activo del lector como constructor de significado) (Schraw y Bruning, 1996, 1999; Schraw, 2000). En el segundo grupo se han propuesto subdivisiones entre ideas enfocadas en una interpretación libre, subjetiva o literaria, es decir, creencias interpretativas (Hernández, 2008) o literarias (Makuc, 2008, 2020) y creencias centradas en la construcción del conocimiento, llamadas constructivas (Perales-Escudero et al., 2021) o epistémicas (Lordán et al., 2015). Estas últimas se enfocan en la interrogación crítica del texto, la cual puede dirigirse a varias dimensiones. Entre ellas encontramos el autor y sus propósitos, la presencia de otras voces o perspectivas en el texto, la audiencia meta, el contexto de producción, los mensajes implícitos, las relaciones intertextuales, las ideologías, la veracidad de los mensajes, la relación de lo leído con los conocimientos y la vida del lector, la aplicabilidad de lo leído a la construcción identitaria del lector, entre otras.

Errázuriz et al. (2019) aseveran que esta división tripartita es común y recibe diferentes nombres, pero las diferentes tipologías tienen más elementos en común que divergencias. Usando el constructo de teorías implícitas, Perales-Escudero et al. (2021, 2022) encontraron en forma empírica, y de manera ecológicamente válida, subtipos de creencias transaccionales en docentes de secundaria mexicanos y en profesores de lenguas en formación.



Figura. Teorías implícitas de docentes mexicanos. Fuente: Perales-Escudero et al. (2022, p. 29).

Para la TI receptiva, la comprensión es un proceso reproductivo lineal focalizado en las ideas principales y la reconstrucción fidedigna de lo leído. En estudios recientes con profesores de lenguas, esta TI no se ha presentado aislada, sino que siempre se agrupa con algunas creencias transaccionales (Perales-Escudero et al., 2022, 2023).

Las TI interpretativa y aplicativa “son transaccionales y se relacionan con la lectura de tipo literario” (Perales-Escudero et al., 2022, p. 29). Quienes sostienen la TI interpretativa asignan al lector y su subjetividad un papel privilegiado, lo cual les lleva a pensar en la comprensión como una construcción de interpretaciones subjetivas centrada en la imaginación y las emociones. Es similar a la TI literaria de Makuc (2020) y puede resultar adecuada para leer textos literarios.

La TI aplicativa “considera la comprensión como un proceso de puesta en relación de lo leído con la propia vida en términos de los conocimientos y experiencias del lector, con la finalidad de aplicar lo leído a la vida de éste” (Perales-Escudero et al., 2022, p. 29). La teorización de esta TI toma en cuenta el hecho de que los profesores que son lectores fuertes consideran que, de la lectura, se pueden extraer lecciones de vida y reflexionar sobre identidad (Munita, 2013). Debido a ello, también es una TI literaria. Difiere de la interpretativa en que esta última destaca una construcción libre del significado con una finalidad estética, en tanto que la aplicativa pone el acento en el análisis ético-moral de los personajes y la aplicación de lecciones derivadas de la lectura a la vida y la identidad del lector. Entonces, esta segunda TI tiene una orientación más epistémica que la interpretativa.

Las siguientes TI (retórica y crítica) son interactivas y epistémicas. La primera ve la comprensión como escudriñar la situación comunicativa. Esto comprende al autor, sus características e intenciones persuasivas, el género, los lectores ideales y la intertextualidad (Perales-Escudero et al., 2021). También, moldear las estrategias

lectoras según el tipo de texto. Perales-Escudero et al. (2021, 2022) la denominan “retórica” con base en la lectura retórica de Haas y Flower (1998), pero aceptan que incluye procesos de comprensión de lo que otros autores (por ejemplo, Cassany, 2003) llaman “lectura crítica”. La diferenciación entre una TI retórica y una crítica demostró ser ecológicamente válida en estudios previos desde la perspectiva de los docentes participantes (Perales-Escudero et al., 2021, 2022). La TI crítica “considera la comprensión como un proceso más oposicional de cuestionamiento ideológico de los textos, de su pertinencia para el contexto del lector y de su veracidad” (Perales-Escudero et al., 2022, p. 29).

Es bien sabido que las personas pueden albergar más de una TI lectora. Ello sería el resultado de su exposición a diversos géneros y tareas de lectura en varios contextos próximos de referencia. También, que diferentes TI son funcionales para distintos tipos de lectura (Moore y Narciso, 2011). Con base en Ghaith (2021), Perales-Escudero et al. (2022) denominan “multiesquemáticos” a los lectores que presentan más de una TI, “monoesquemáticos” a los que solo presentan una y “aesquemáticos” a los que no presentan ninguna. Adoptamos estas etiquetas por resultar convenientes, pero de ningún modo pretendemos proponer que las TI se almacenan como esquemas estables y globales en la cognición, puesto que esa no es su naturaleza, sino que se activan como redes de trazos en respuesta a situaciones específicas (Rodrigo, 1997).

Suponemos que los lectores multiesquemáticos han estado expuestos a una mayor variedad de géneros, formatos y tareas de lectura en sus contextos próximos de referencia y esto les ha permitido sintetizar más TI. A su vez, esto puede hacerlos lectores más versátiles, capaces de llevar a cabo con éxito diversas tareas de lectura con una variedad de géneros. En el otro extremo, los lectores aesquemáticos no habrían sintetizado varias creencias en TI estables, o bien, los instrumentos usados en un estudio específico no son suficientes para identificarlas. Puede especularse que estos lectores y los monoesquemáticos podrían carecer de suficiente exposición a tareas de lectura diversas y complejas necesarias para la síntesis de varias TI y, por lo tanto, podrían ser lectores menos eficaces.

MÉTODOS

El estudio se llevó a cabo en el campus central de una universidad estatal pública de la península de Yucatán, México. Los participantes son estudiantes de una licenciatura que forma profesores de inglés y que se imparte en varios campus de la universidad. Se excluyeron 16 participantes que presentaban datos perdidos, es decir, que dejaron varios ítems sin responder. La muestra efectiva consta de 234 estudiantes mujeres, 104 estudiantes hombres y 10 estudiantes de género no binario, con edades entre los 18 y los 29 años, $n=348$. Es una muestra cuasi censal, ya que el total de la población era de 382 al momento del estudio.

El instrumento de recolección de datos consistió en el cuestionario tipo Likert “Escala de teorías implícitas de la comprensión lectora” (ETICOLEC, Perales-Escudero et al., 2021). Este fue construido y validado usando el procedimiento de Prat y Doval (2005) con una muestra de 653 docentes de secundaria mexicanos de 75 escuelas y 2 estados de este país. En nuestro estudio usamos una versión modificada de la ETICOLEC, adaptada para docentes de lenguas en otro estudio

(Perales-Escudero et al., 2023) que también utilizó el procedimiento de Prat y Doval (2005). La ETICOLEC modificada puede consultarse en el apéndice y su proceso de validación, en Perales-Escudero et al. (2023). Los datos se recolectaron acudiendo a las aulas; solicitamos el consentimiento informado mediante una carta y entregamos una fotocopia de la ETICOLEC a quienes aceptaron participar. Los datos fueron capturados en una hoja de Microsoft Excel ©.

Efectuamos un análisis de componentes principales (ACP) para determinar la agrupación de los ítems en la muestra, así como análisis de consistencia interna con alfa de Cronbach. Estos fueron precedidos por pruebas de esfericidad de Bartlett y de adecuación de la muestra de Keiser-Meyer-Olkin. Todo ello se realizó con el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, v. 26). Los procesos estadísticos aludidos son los establecidos para el análisis de teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993; Jiménez y Correa, 2002).

RESULTADOS

El test de esfericidad de Bartlett fue significativo ($X^2(300) = 2208.044, p < 0.000$) y la medición de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin arrojó que la fuerza de la relación entre las variables fue meritoria ($KMO = 0.854$) (Shrestha, 2021). En consecuencia, llevamos a cabo un análisis ACP exploratorio y otro confirmatorio con rotación Varimax. Estos análisis dieron como resultado tres factores a los cuales dimos nombre con base en nuestro esquema teórico. Calculamos con alfa de Cronbach la consistencia interna de cada subescala o TI (Taber, 2018).

Tabla 1. Subescalas/TI surgidas del ACP y su consistencia interna

Ítem	Descriptivos		ACP			Consistencia interna	
	M	DE	Peso factorial	Autovalor	% varianza	α	Núm. de ítems
TI literaria							
2	3.82	0.958	0.431	5.880	23.520	0.758	8
4	3.70	1.064	0.677				
7	3.70	1.045	0.361				
15	3.30	0.971	0.470				
18	3.64	1.008	0.616				
20	3.24	0.967	0.619				
24	3.23	1.032	0.650				
25	3.66	1.063	0.675				
TI crítica receptiva							
1	3.64	0.889	0.494	2.997	12.476	0.721	7
3	3.59	0.876	0.421				
5	3.77	0.861	0.570				
9	3.94	0.919	0.542				
10	4.10	0.859	0.595				
11	4.03	0.880	0.639				
22	4.36	0.779	0.637				

TI retórica							
6	4.05	0.854	0.552				
8	3.12	0.909	0.403				
12	3.83	0.879	0.438				
13	3.61	1.025	0.696				
14	3.30	0.944	0.413				
16	3.81	0.966	0.341	1.383	11.981	0.732	10
17	3.53	0.863	0.421				
19	3.74	0.978	0.604				
21	3.99	0.811	0.567				
23	3.55	0.914	0.370				

Todas las subescalas obtuvieron buena consistencia interna ($\alpha > .7$) y todos los ítems contenidos en cada una tienen pesos factoriales mayores de .3. Los componentes o TI resultan diferentes de los ya encontrados, lo cual se explica por la naturaleza cultural y contextualmente situada de las TI. Sin embargo, se conservó la asociación entre creencias receptivas y epistémicas/transaccionales identificada con docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022), así como la agrupación de creencias aplicativas e interpretativas en una teoría transaccional literaria (Perales-Escudero et al., 2022). A continuación, describimos estas TI.

Denominamos literaria a la primera TI porque agrupa ítems tanto de la TI interpretativa como de la aplicativa, y ambas son de naturaleza transaccional y literaria según nuestro esquema. Así, esta teoría incluye las creencias en la comprensión libre guiada por el lector (ítems 7 y 24), la emoción e imaginación (ítems 2, 4 y 25) y la aplicación de lecciones identitarias de los personajes a la propia vida (ítems 15, 18 y 20); es decir, agrupa tanto las dimensiones de goce estético como las reflexivas e identitarias reconocidas para la lectura literaria (Makuc, 2020; Munita, 2013). Esta TI excluye creencias como identificar los propósitos del autor (peso factorial = -0.194), entender mensajes implícitos (peso factorial = -0.135), identificar el contexto de producción del texto (peso factorial = -0.064) o las ideas principales (peso factorial = -0.037).

La siguiente TI es la que nombramos crítica receptiva. Incluye la creencia en la comprensión como un cuestionamiento de la veracidad y las ideologías en los textos (ítems 1 y 3) que requiere entender las ideas principales con precisión (ítems 9 y 22) para producir conceptos y evaluaciones propias (ítems 5 y 11), y pone en juego el conocimiento previo del lector (ítem 10); esto es, se trata de una TI transaccional que, al igual que la anterior, privilegia el rol del lector como guía de la comprensión, pero considera que la comprensión es un proceso fundamentalmente evaluativo de lo leído.

Al igual que en estudios anteriores con docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022, 2023), aparecen creencias receptivo-transmisivas (ítems 9 y 22) asociadas a creencias transaccionales-epistémicas (todas las demás de esta TI). Puede ser una TI funcional para enfrentar la lectura de noticias potencialmente falsas debido a la combinación de una comprensión profunda de los mensajes con un cuestionamiento de su ideología y veracidad. Aunque ningún ítem recibió un peso factorial negativo en esta TI, tuvieron pesos muy bajos la creencia en la

aplicabilidad de lo leído a la propia vida (0.050), relacionar lo leído con la propia vida (0.014) y creencias retóricas como identificar información del autor (0.039), el contexto de producción (0.092) o la audiencia meta (0.065). Esto último resulta sugerente puesto que, en principio, tales creencias serían útiles para el cuestionamiento de lo leído, que es privilegiado por esta TI. Entonces, para esta TI, la evaluación de lo leído parece estar basada en lo que el lector ya sabe (ítem 10) y no en un análisis de las fuentes.

La última TI es la retórica. Esta agrupó todos los ítems considerados en el esquema inicial (6, 8, 12, 13, 16, 17, 19, 21) más un ítem receptivo que consiste en creer que la comprensión es hacerse una idea fiel al texto leído (ítem 23) y una creencia del esquema crítico (ítem 14), que radica en creer que la comprensión implica juzgar la pertinencia contextual de lo leído. Dentro de estos ítems, podemos distinguir dos grupos. En primer término, creencias que resultan funcionales para comprender varias perspectivas dentro de un mismo texto que incluya diversas voces. Estos son los ítems que remiten a la comprensión como un proceso de identificación de varias perspectivas y mensajes implícitos, incluyendo los que se relacionan con los objetivos del autor, lo cual lleva a una representación fidedigna de lo leído. En Perales-Escudero et al. (2023), se les denominó “receptivos polifónicos”, al aludir a los estudios realizados desde la polifonía enunciativa acerca de la comprensión de múltiples voces en un solo texto y sus dificultades (Tosi, 2017). Desde una corriente psicológica cognitiva, este proceso ha sido nombrado “comprensión de múltiples perspectivas” (Barzilai y Weinstock, 2020). Por consiguiente, este primer grupo de creencias de la TI retórica resultaría funcional para ese tipo de comprensión. Puesto que el campo disciplinar de los participantes (lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas) se ubica entre las humanidades y las ciencias sociales, cabe esperar que los textos disciplinares que leen incluyan varias voces y perspectivas (Doran, 2020; Hood, 2010) y que, por lo tanto, esta creencia resulte funcional para abordarlos.

En segundo término, creencias que son adecuadas para la evaluación y contextualización de los textos a partir de información paratextual (autor, contexto de publicación, género textual, relaciones intertextuales, contexto de recepción). Los primeros tres elementos (autor, contexto de publicación, género) hacen parte del proceso denominado *sourcing* o evaluación de las fuentes (Bråten et al., 2018; Londra et al., 2021). Al conjuntarse con la creencia en que la buena comprensión consiste en establecer vínculos intertextuales (ítem 17), tenemos que la TI retórica resultaría funcional para los procesos de lectura de múltiples documentos, los cuales destacan tanto la intertextualidad como la evaluación de las fuentes y la comprensión de múltiples perspectivas (Bråten et al., 2018).

Estas tareas de lectura son típicas de la alfabetización disciplinar en las universidades contemporáneas (Mahlow et al., 2020), y también de la literacidad ciudadana, porque ayudan a evaluar la credibilidad de distintos documentos y sintetizar su contenido (Bråten et al., 2018). La literacidad ciudadana se refiere a las prácticas letradas que permiten participar de manera competente, agentiva y crítica en culturas cívicas diversas (Mascheroni y Murru, 2014).

Esta idea se ve reforzada por la inclusión en esta TI de la creencia en la comprensión como representación fidedigna y la exclusión de creencias en la comprensión como un proceso guiado por la subjetividad del lector, las cuales recibieron pesos factoriales

negativos en esta TI (ítem 24 = -0.074, ítem 7 = -0.015, ítem 4 = -0.003). Esto se corresponde con hallazgos de que los lectores que privilegian la autoridad del texto por encima de su propia subjetividad se desempeñan mejor en algunas tareas de comprensión de múltiples documentos (Bråten et al., 2018; Zanotto y Gaeta, 2017).

Distribución de las TI en los participantes

En la tabla 2 presentamos la distribución de las TI entre los participantes, así como los esquemas de los participantes. La sumatoria por TI no es igual al 100% debido a que 103 participantes (29.6%) resultaron multiesquemáticos. Por ello, fueron contabilizados más de una vez.

Tabla 2. Distribución de participantes por TI (n = 348)

TI	Participantes
Literaria	93 (26.7%)
Crítica receptiva	178 (51.1%)
Retórica	100 (28.7%)

Como observamos, la TI de más amplia distribución es la crítica receptiva, sostenida por 178 participantes, seguida de la retórica y la literaria.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El pensamiento docente sobre la lectura es un tema poco abordado en México en general y en la península de Yucatán en particular; esto, a pesar de los conocidos problemas al respecto y las iniciativas emprendidas para atenderlos. Coincidimos con Makuc (2020) sobre el potencial que tiene la exploración de las teorías implícitas del profesorado en formación para incidir positivamente sobre la comprensión lectora del alumnado, ya que son los profesores de lenguas los encargados de guiar la socialización de los estudiantes en la cultura escrita (Muñoz et al., 2022). Con dificultad podrían lograrlo si carecieran de ideas diversas, complejas y funcionales para una variedad de géneros y tareas de lectura.

En ese sentido, nuestro estudio arroja resultados tanto positivos como negativos. En un sentido positivo, destaca la ausencia de una TI receptiva pura, puesto que las creencias correspondientes se presentan siempre combinadas con otras TI de naturaleza transaccional epistémica. Este hallazgo se corresponde con los de estudios previos con docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022), lo cual permite hablar de una tendencia en esta población probablemente asociada con su formación disciplinar, que combina la atención a la forma lingüística y la reflexión sobre el significado. Se corresponde también con la tendencia general a creencias más epistémicas en docentes de lenguaje en ejercicio (Errázuriz et al., 2019, 2020). Es interesante notar que esta no ocurre con los profesores de otras áreas disciplinares (Perales-Escudero et al., 2021; Errázuriz et al., 2020). Estos resultados apuntan a un papel de la alfabetización disciplinar sobre el pensamiento lector que confirma el rol de la disciplina como parte de los escenarios socioculturales a partir de los cuales se sintetizan las TI (Rodrigo, 1997); esto, debido a las diferencias entre los géneros y las formas de utilizarlos a través de las disciplinas (De la Paz y Nokes, 2020; Lombardi y Bailey, 2020).

También, en un sentido positivo, destaca la amplia distribución de la TI crítica receptiva, presente en una mayoría de los participantes. Esto permite suponer que los participantes, en situaciones específicas, podrían activar esta TI para abordar la lectura de manera crítica, pero igualmente comprometida con el contenido semántico de los textos. Ello resulta funcional para la alfabetización académica y disciplinar terciaria, así como para la literacidad ciudadana. Sin embargo, los participantes con esta TI no sostienen creencias conducentes a la evaluación de las fuentes de información para cuestionar los textos. Esto lo indican los pesos factoriales bajos en esta TI de los ítems relativos a la evaluación de fuentes. Sus creencias indican que fundamentan su cuestionamiento en su propio conocimiento previo, lo que puede resultar limitado. Es la TI retórica la que incluye creencias en la necesidad de evaluar las fuentes de información y comprender múltiples perspectivas presentes en ellas.

En tal sentido, tanto positivo como negativo resulta el hallazgo de que una minoría de los participantes se adhieren a la TI retórica. Como ya señalamos, esta TI es altamente funcional para tareas que requieren comprender múltiples perspectivas, evaluar diversas fuentes e integrar y sintetizar información de estas. Estas tareas son típicas de la alfabetización académica y disciplinar en la universidad, pero también en los niveles previos. La presencia de esta TI apunta a un posible impacto exitoso de las reformas emprendidas en el sistema educativo mexicano para potenciar la lectura de múltiples documentos (Secretaría de Educación Pública, 2017; Vega et al., 2019). Sin embargo, resulta un tanto desalentador que solo una minoría de los participantes la sostienen. Además, esta minoría es más exigua que la equivalente en estudios previos llevados a cabo en otra universidad, pero también con profesores de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022), lo cual apunta a la necesidad de fomentar la lectura retórica en el contexto donde se llevó a cabo este estudio.

En particular, la escasa presencia de la TI literaria en estos participantes indica que la mayoría podrían no estar preparados para abordar la enseñanza de la literatura de manera eficaz que beneficie a sus futuros alumnos. Ambos hallazgos destacan la necesidad de promover con más intensidad una mayor diversidad de prácticas de lectura para lograr un pensamiento lector más sofisticado y potencialmente funcional en estos futuros docentes.

Una limitación de nuestro estudio es la ausencia de análisis de posibles relaciones entre las TI y variables como el género, el semestre y el desempeño lector de los participantes. Asimismo, tampoco analizamos las relaciones entre las TI y otras variables como la frecuencia de lectura o la condición socioeconómica, que en estudios previos han mostrado ser relevantes para la lectura (Backhoff, 2011; Vergara-Lope et al., 2017) y tener relaciones con las TI (Perales-Escudero et al., 2022). Futuros estudios deberán examinar estas posibles relaciones para elaborar diagnósticos más sofisticados que permitan intervenir para complejizar el pensamiento de los docentes en formación sobre la lectura. En un sentido similar, sería conveniente examinar relaciones entre las TI y las prácticas de enseñanza de los docentes en formación, ya sea de microenseñanza en el aula o de práctica en aulas de otros profesores, puesto que ello abonaría a la comprensión del papel del contexto como mediador de las TI en la práctica docente. En relación con el contexto, valdría la pena contrastar estos resultados con los de estudiantes de la misma licenciatura, pero de otros campus, ya que la cultura de cada centro escolar influye en las TI (Jiménez, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asfura, E. y Real, N. (2019). La lectura literaria al egreso de la formación inicial docente. Un retrato de las prácticas lectoras declaradas por estudiantes de pedagogía en educación secundaria en lenguaje y comunicación. *Calidad en la Educación*, núm. 50, pp. 83-113. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.719>
- Backhoff, E. (2011). La inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado*, vol. 15, núm. 3, pp. 87-102. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20412/19890>
- Barzilai, S. y Weinstock, M. (2020). Beyond trustworthiness: Comprehending multiple source perspectives. En A. List, P. Van Meter, D. Lombardi y P. Ken-deou (coords.). *Handbook of learning from multiple representations and perspectives* (pp.123-140). Routledge.
- Bingham, G. E. y Hall-Kenyon, K. M. (2013). Examining teachers' beliefs about and implementation of a balanced literacy framework. *Journal of Research in Reading*, vol. 36, núm. 1, pp. 14-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01483.x>
- Binks-Cantrell, E., Washburn, E., Joshi, R. M. y Hougen, M. (2012). Peter effect in the preparation of reading teachers. *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, núm. 6, pp. 526-536. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.601434>
- Borg, S. y Sánchez, H. (2020). Cognition and good language teachers. En C. Griffiths y Z. Tajeddin (eds.). *Lessons from good language teachers* (pp. 16-27). Cambridge University Press.
- Bråten, I., Stadtler, M. y Salmerón, L. (2018). The role of sourcing in discourse comprehension. En M. F. Schober, D. N. Rapp y A. Britt (eds.). *The Routledge handbook of discourse processes* (2a ed., pp. 141-166). Routledge.
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, núm. 32, pp. 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/issue/view/401/243>
- Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (coords.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-163). Aprendizaje Visor.
- De la Paz, S. y Nokes, J. (2020). Strategic processing in history and historical strategy instruction. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. Parkinson (eds.). *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 195-215). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-12>
- Dengler, K. A. (2018). *Aliterate pre-service teachers' reading histories: An exploratory multiple case study*. Tesis doctoral. Binghamton University-SUNY. Graduate Dissertations and Theses. https://orb.binghamton.edu/dissertation_and_theses/44
- Doran, Y. J. (2020). Cultivating values: Knower-building in the humanities. *Estudios de Lingüística Aplicada*, vol. 37, núm. 70, pp. 169-198. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2019.70.965>
- Elche Larrañaga, M. y Yubero Jiménez, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de educación infantil y primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 71, núm. 1, pp. 31-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/66083/43180>

- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿cómo son sus perfiles lectores? *Signos*, vol. 53, núm. 103, pp. 419-448. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Ghaith, G. (2021). A study of the implicit reading beliefs of a cohort of college EFL readers and their responses to narrative text. *Reading Psychology*, vol. 42, núm. 4, pp.1-18. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1913461>
- Haas, C. y Flower L. (1988). Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, vol. 39, núm. 2, pp. 167-183. <https://doi.org/10.2307/358026>
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual en estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 737-771. <https://comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/577/577>
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Palgrave Macmillan.
- INEE (2019). *Informe de resultados PLANEA 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1D321.pdf>
- Jiménez, A. B. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En J. Marrero Acosta (ed.). *El pensamiento reencontrado* (pp. 47-94). Octaedro.
- Jiménez, A. B. y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 2, pp. 525-548. <https://doi.org/10.6018/rie>
- Lombardi, D. y Bailey, J. (2020). Science strategy interventions. En D. L. Dinsmore, L. K. Fryer y M. Parkinson (coords.). *Handbook of strategies and strategic processing* (pp. 177-194). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429423635-11>
- Londra, F., Politti, M. y Saux, G. (2021). ¿Confías en esta fuente?: percepción de credibilidad de fuentes documentales y no-documentales en estudiantes universitarios. *Revista Psicología UNEMI*, vol. 4, núm. 7, pp. 40-52.
- Lordán, E., Solé, I. y Beltrán, F. (2015). Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: The cuestionario de creencias sobre la lectura. *Journal of Research in Reading*, vol. 40, núm. 1, pp. 37-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12051>
- Mahlow, N., Hahnel, C., Kroehne, U., Artelt, C., Goldhammer, F. y Schoor, C. (2020). More than (single) text comprehension?—On university students' understanding of multiple documents. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, pp. 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.562450>
- Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, vol. 25, pp. 71-92. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/302/128>

- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos*, vol. 41, núm. 68, pp. 403-422. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- Makuc, M. y Larrañaga, E. (2015). Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Signos*, vol. 48, núm. 87, pp. 29-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342015000100002>
- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (ed.). *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Octaedro.
- Mascheroni, G. y Murru, M. F. (2014). Digital literacies and civic literacies: theoretical issues, research questions, and methodological approaches. *Medijska istraživanja*, vol. 20, núm. 2, pp. 31-53. <https://hrcak.srce.hr/file/197509>
- Meeks, L., Madelaine, A., y Stephenson, J. (2020). New teachers talk about their preparation to teach early literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, vol. 25, núm. 2, pp. 161-181. <https://doi.org/10.1080/19404158.2020.1792520>
- Mo, X. (2020). *Teaching reading and teacher beliefs. A sociocultural perspective*. Springer.
- Moore, P. y Narciso, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp.1197-1225. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n51/v16n51a9.pdf>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, vol. 9, pp. 69-87. https://doi.org/10.18239/ocnos_2013.09.04
- Muñoz, C., Arriaza, V., Acuña Luongo, N., y Valenzuela, J. (2022). Chilean preservice teachers and reading: A first look of a complex relationship. *The Australian Journal of Language and Literacy*, vol. 45, núm. 2, pp.265-280. <https://link.springer.com/article/10.1007/s44020-022-00020-4>
- OCDE (2021). Education GPS. OCDE. <https://gpseducation.oecd.org>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, pp. 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Perales-Escudero, M. D., Garduño Buenfil, M. y Portillo Campos, V. (2023). Reading comprehension beliefs of Mexican pre-service language teachers: A Likert scale study. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2.
- Perales-Escudero, M. D., Hernández González, D. y Sandoval Cruz, R. I. (2022). Condición socioeconómica, género, frecuencia lectora y teorías implícitas lectoras de profesores de lenguas en formación. *Revista Lengua y Cultura*, vol. 22, núm. 7, pp. 26-36. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/issue/archive>
- Perales-Escudero, M. D., Vega, N. y Correa, S. (2021). Validation of the scale of implicit theories of reading comprehension (ETICOLEC as per its Spanish acronym) of in-service teachers. *OCNOS. Revista de Estudios sobre la Lectura*, vol. 20, núm. 22, pp. 21-32 . https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515
- Prat, R. y Doval, E. (2005). Construcción y análisis de escalas. En J. P. Levi y J. Varela (coords.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales* (pp. 44-88). Pearson.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (coords.). *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 177-191). Paidós.

- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (coords.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-117). Aprendizaje Visor.
- Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001). Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales. En C. Coll., J. Palacios y A. Marchesi (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 117-135). Alianza.
- Rodríguez, A. y González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 48, núm. 3, pp. 221-229. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161352.pdf>.
- Rodríguez, E. (2000-2001). Teoría implícita y formación inicial del profesorado de educación media. *Revista Enfoques Educativos*, vol. 3, núm. 2, pp. 145-155. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2000.48741>
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, núm. 1, pp. 96-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, vol. 31, núm. 3, pp. 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>.
- Schraw, G. y Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, núm. 3, pp. 281-302. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_5
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Lengua materna, español*. Secretaría de Educación Pública. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Shrestha, N. (2021). Factor analysis as a tool for survey analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, vol. 9, núm. 1, pp. 4-11. [10.12691/ajams-9-1-2](https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2)
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, núm. 48, pp. 1273-1296. [10.1007/s11165-016-9602-2](https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2)
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, núm. 3, pp. 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.29570>
- Vega, N., Perales-Escudero, M., Correa, S., Murrieta, G. y Reyes, M. (2019). Validación de la Escala de Medición de Prácticas de Enseñanza de Lectura Comparativa (EMPELC). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 83, pp. 1077-1107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000401077&lng=es&nrm=iso.
- Vergara-Lope Tristán, S., Hevia, F.J. y Rabay, V. (2017). Evaluación ciudadana de competencias básicas de lectura y aritmética y análisis de factores asociados en Yucatán, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 85-109. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.005>
- Zanotto González, M. y Gaeta González, M. (2017). Creencias epistemológicas, lectura de múltiples textos y aprendizaje en doctorandos de pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 74, pp. 949-976. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00949.pdf>

Apéndice. ETICOLEC adaptada para docentes de lenguas en formación (Perales-Escudero et al., 2022)

Instrucciones: indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con la manera en que cada uno de los siguientes enunciados completa la frase “Creo que una comprensión lectora eficaz consiste en...”

	1=Completamente en desacuerdo			4=De acuerdo	
	2=En desacuerdo			5=Completamente de acuerdo	
	3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo				
1. Cuestionar la veracidad de los mensajes del texto	1	2	3	4	5
2. Meterme en la trama del texto	1	2	3	4	5
3. Cuestionar las ideologías presentes en el texto	1	2	3	4	5
4. Emocionarme con los sucesos del texto	1	2	3	4	5
5. Replantear los mensajes del texto de acuerdo con mi propia apreciación	1	2	3	4	5
6. Descubrir los propósitos del autor	1	2	3	4	5
7. Entender libremente el mensaje del texto	1	2	3	4	5
8. Identificar información pertinente sobre el autor	1	2	3	4	5
9. Entender exactamente el mensaje del texto	1	2	3	4	5
10. Relacionar el texto con mis conocimientos previos	1	2	3	4	5
11. A partir del mensaje exacto del texto, hacerse una idea propia	1	2	3	4	5
12. Descubrir los mensajes implícitos del texto	1	2	3	4	5
13. Identificar el contexto histórico y cultural (por ejemplo, cuándo se escribió, las circunstancias del momento, dónde se publicó) del texto	1	2	3	4	5
14. Juzgar la pertinencia de los mensajes del texto para mi contexto	1	2	3	4	5
15. Aplicar el mensaje del texto a mi propia vida	1	2	3	4	5
16. Ajustar mi forma de leer al tipo de texto que estoy leyendo	1	2	3	4	5
17. Contrastar el mensaje del texto con los de otros textos relacionados	1	2	3	4	5
18. Analizar el crecimiento personal de los personajes	1	2	3	4	5
19. Descubrir el tipo de lectores a quienes se dirige el autor	1	2	3	4	5
20. Relacionar el texto con mi propia vida	1	2	3	4	5
21. Identificar varios puntos de vista en el texto	1	2	3	4	5
22. Comprender las ideas principales del texto	1	2	3	4	5
23. Hacerme una idea fiel al mensaje del texto	1	2	3	4	5
24. Comprender el texto de acuerdo con mis propias intenciones	1	2	3	4	5
25. Imaginarme intensamente lo que pasa en el texto	1	2	3	4	5

Adaptación y validación de una escala de uso tecnológico docente universitario

Adaptation and validation of a scale of technological use in superior teacher's

GABRIEL BERNARDO LÓPEZ PÉREZ*

CLAUDIA CECILIA NORZAGARAY-BENÍTEZ**

MIRSHA ALICIA SOTELO-CASTILLO***

JOSÉ ALBERTO FRAIJO-FIGUEROA****

La evaluación del uso tecnológico, así como su investigación, es importante para elaborar predicciones sobre aspectos que lo promuevan; por ello, el objetivo de esta investigación es la validación de una escala de uso tecnológico docente a nivel superior. Se empleó una muestra de 69 profesores/as pertenecientes a universidades públicas y privadas del noroeste de México, y se adaptó y validó la escala de Tuapanta et al. (2017). Durante la adaptación del instrumento, se empleó la técnica de traducción inversa y, para la validez de constructo, el análisis factorial exploratorio. Los resultados arrojaron una solución unidimensional, la cual fue sometida a un análisis factorial confirmatorio que constató la estructura con índices de ajuste prácticos y poblacionales adecuados; por último, se analizó la consistencia interna mediante el coeficiente de alpha de Cronbach, que resultó en un puntaje satisfactorio en la escala final. Se concluye que la versión adaptada de la escala es válida y fiable para la evaluación de la realidad del profesorado de nivel superior en México.

Palabras clave:

validación
psicométrica, uso
tecnológico
docente, tecnología
educativa,
docentes
universitarios,
educación superior

Recibido: 5 de junio de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 15 de noviembre de 2023 |

Publicado: 1 de diciembre de 2023

Cómo citar: López Pérez, G. B., Norzagaray-Benítez, C. C., Sotelo-Castillo, M. A. y Fraijo-Figueroa, J. A. (2023). Adaptación y validación de una escala de uso tecnológico docente universitario.. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1576. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-015)

The evaluation of technological use, as well as its research is important to be able to make predictions about aspects that promote it, therefore, the objective of this research is the validation of a scale of technological use by teachers at a higher level. A sample of 69 teachers belonging to public and private universities in northwestern Mexico was used, and the Tuapanta et al. (2017) scale were adapted and validated. During the adaptation of the instrument, the back-translation technique was used; for construct validity, exploratory factor analysis was used. The results yielded a unidimensional solution which was subjected to a confirmatory factor analysis, which confirmed the structure with adequate practical and population fit indices; finally, internal consistency was analyzed using Cronbach's Alpha coefficient, yielding a satisfactory score on the final scale. It is concluded that the adapted version of the scale is valid and reliable for the evaluation of the reality of higher education teachers in Mexico.

Keywords:
psychometric validation,
teacher's technology use,
educational technology,
university teachers,
superior education

* Doctorando en Psicología en la Universidad de Sonora. Líneas de investigación: evaluación de profesores(as) de nivel medio superior y superior, uso tecnológico. Correo electrónico: a221130073@unison.mx/https://orcid.org/0000-0002-3082-0961

** Doctora en Educación. Profesora en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Líneas de investigación: estrategias enseñanza-aprendizaje, orientación educativa y vocacional, evaluación educativa. Correo electrónico: cecilia.norzagaray@unison.mx/https://orcid.org/0000-0003-4695-112X

*** Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Jefa del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora. Líneas de investigación: desarrollo de los estudiantes, evaluación de perfil del profesor(a), aprendizaje, evaluación educativa de cursos en modalidad mixta. Correo electrónico: mirsha.sotelo@itson.edu.mx/https://orcid.org/0000-0001-9838-189X

**** Doctor en Psicología. Docente en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Líneas de investigación: educación, desarrollo humano, psicología educativa, procesos de aprendizaje. Correo electrónico: jose.fraijo@unison.mx/https://orcid.org/0000-0001-9365-9282



INTRODUCCIÓN

La definición de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) refiere a dispositivos como computadoras, tabletas, celulares, recursos digitales web, transmisión en vivo y telefonía móvil, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019); a este concepto se añade la simulación, realidad aumentada, programación, así como aplicaciones para teléfonos inteligentes y robótica (Fonseca, 2005). La Unesco (2016) indica que el alumnado debe conocer y estar familiarizado con dispositivos electrónicos, así como herramientas digitales, y espera que estos aprendizajes sean adquiridos mediante la impartición de un currículo integral, el cual incluya las tecnologías en su aprendizaje (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). Para lograr lo anterior, se ha vuelto prioritario fortalecer la competencia docente para el uso tecnológico (Unesco, 2019), así como que sean capaces de incorporarlas al proceso de enseñanza- aprendizaje (Cabero-Almenara et al. 2020).

La investigación de los procesos que potencian el dominio y uso adecuado de la tecnología es un tema de amplia relevancia (World Economic Forum, 2016), ya que el uso y nivel de integración tecnológica es un indicador de crecimiento en el marco económico del conocimiento; además, se considera que en la cuarta revolución industrial se desarrollarán sistemas ciberfísicos, lo que implica que las personas adquieran capacidades cognitivas para el uso de la infraestructura y tecnologías disponibles, o que, dicho de otra manera, sean competentes digitales, lo cual creará nuevas formas de integración tecnológica en las sociedades (World Economic Forum, 2016).

Estas competencias digitales se componen de tres aspectos (Flores-Lueg y Roig-Vila, 2016; Rangel, 2015): uno tecnológico, relacionado con conocimientos básicos y disposición de actualización; otro informacional, que refiere aspectos éticos sobre el correcto uso de la información; y finalmente el pedagógico, como el nivel de conocimiento en integración y aplicabilidad. Estas competencias deben ser abordadas de manera integral y estar más orientadas a saber ser y hacer con las tecnologías que a la posesión de conocimientos sobre ellas, pues se requiere que los docentes sean capaces de apropiarse, capacitarse y utilizarlas para una enseñanza constructiva, innovadora y de calidad (Flores-Lueg y Roig-Vila, 2016).

A nivel global, la Sociedad Internacional de Tecnología en la Educación (2017) propone un marco de competencias digitales para estudiantes, docentes y autoridades académicas. A los docentes se les requiere siete competencias: aprendiz, líder, ciudadano, colaborador, diseñador, facilitador y analista. En el ámbito internacional, diversos países han expedido una serie de competencias tecnológicas; por ejemplo, en España, el Marco Europeo de Competencias Digital del Profesorado DigCompEdu (Redecker y Punie, 2017; Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez, 2020; European Commission, s.f.) se integra de seis competencias con seis niveles de dominio cada una: compromiso profesional, recursos digitales, pedagogía digital, evaluación y retroalimentación, empoderar a los estudiantes, y facilitar la competencias digital de los estudiantes.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Chile (2006) establece cinco competencias digitales y cada una se compone de 16 estándares: pedagógica, social, técnicos, gestión y desarrollo profesional. El Ministerio de Educación Nacional (2013) de Colombia plantea cinco competencias digitales para el profesorado, cada una con

tres niveles (explorador, integrador e innovador): tecnológica, comunicativa, pedagógica, de gestión e investigativa.

En México, a través de la Ley General de Educación de 2019, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) expidió la Agenda Digital Educativa, cuyo objetivo es construir una nueva educación digital; esta posee cinco ejes rectores: la formación, actualización y certificación docente en competencias digitales; crear una cultura tecnológica en el sistema educativo nacional; la construcción, acceso y uso de los recursos digitales para aprender y enseñar; el fortalecimiento y ampliación de la conectividad e infraestructura de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales; y desarrollar, innovar, ser creativo e investigar con tecnologías educativas.

De igual manera, durante la pandemia derivada por el SARS-CoV-2, el uso tecnológico docente (UTD) brindó los espacios en los que se pudo dar continuidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Durante esta contingencia, se implementó la modalidad de enseñanza remota de emergencia, la cual fue temporal y requirió esfuerzo para la creación de nuevas prácticas para la enseñanza mediada con tecnologías por parte de profesores/as (Sáez-Delgado et al., 2022).

Desde la psicología, la teoría social cognitiva considera el uso tecnológico de un profesor como una interdependencia entre aspectos cognitivos, ambientales y comportamentales, los cuales están modificándose entre sí (Bandura, 1986); una propuesta novedosa de esta teoría es el concepto de autoeficacia tecnológica docente, que se puede definir como la habilidad autopercebida del sujeto para hacer un uso efectivo con tecnologías, y que puede llegar a cumplir sus propias expectativas y metas (Morales et al., 2015).

Con el objetivo de medir el UTD, se han diseñado escalas psicométricas. En Perú, Galindo et al. (2021) elaboraron un cuestionario de uso de TIC con 12 ítems tipo Likert dirigido a profesoras/res universitarios; su estructura es bidimensional: información y comunicación, y creación y seguridad. El instrumento completo tuvo una confiabilidad alta ($\alpha=.890$) y se encontró que la mayoría de los docentes tienen un nivel de uso tecnológico de regular ($n=52$) a alto ($n=48$).

Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios, como el de Winter et al. (2021), quienes, en una población de profesores irlandeses, utilizaron una escala de autorreporte para medir la frecuencia de uso y las habilidades tecnológicas; los resultados indican que el nivel de habilidad sobre seis tipos de UTD (procesadores de texto, correo electrónico, software de presentaciones, computadora o monitores, proyectores y uso de multimedia) en su mayoría es alto, ya que tienen un dominio de avanzado a experto; sin embargo, esta investigación no midió la confiabilidad de la escala.

En su trabajo, Lobos et al. (2022) han medido cuatro tipos de conocimientos necesarios para ejercer la docencia exitosamente en Chile. La escala TPACK tiene 40 reactivos distribuidos en cuatro tipos de conocimiento: tecnológico pedagógico del contenido, el pedagógico, el del contenido y el de la tecnología, que obtienen una solución con una varianza explicada total de 62%. También, en Estonia, Taimalu y Luik (2019) validaron una escala que evalúa la integración tecnológica percibida de seis reactivos y obtuvieron un alpha de Cronbach aceptable ($\alpha=.686$)

empleando la encuesta de creencias docentes hacia el uso tecnológico de Park y Ertmer (2007), la cual tiene otras dimensiones relacionadas con el uso tecnológico, como las creencias pedagógicas, creencias hacia el uso tecnológico y autoeficacia hacia el uso tecnológico.

En Chile, Riquelme-Plaza et al. (2022) validaron el cuestionario de competencia digital docente, que tiene 54 reactivos distribuidos en cinco dimensiones: información y alfabetización informacional; comunicación y colaboración; creación de contenido digital; seguridad; y resolución de problemas. Durante su proceso de validación no se eliminó ningún ítem por tener un α de Cronbach alto (.979); se comprobaron cuatro dimensiones que fueron nombradas por los autores: mantenimiento, problemas, gestión de la información y creación digital; el análisis factorial confirmatorio señala índices de bondad de ajuste adecuados: $X^2=896.415$, (164 gl); $p=.000$; GFI=.886; CFI=.737; RMSEA=.063 (Hu y Bentler, 1999).

Aslan y Zhu (2017) indagan el uso tecnológico en estudiantes turcos de educación y egresados; para ello, utilizaron una escala de integración de tecnologías en las prácticas de enseñanza; los docentes reportaron hacer uso de buscadores en línea para la búsqueda de información y emplear software para presentaciones. La investigación es interesante por emplear factores contextuales (barreras externas, cursos de tecnología y universidad), factores cognitivos como las competencias tecnológicas, competencias para integrar con tecnología, ansiedad hacia las computadoras, experiencias y conocimientos pedagógicos; de esta manera, la subescala de prácticas de enseñanza con TIC visualiza el uso de manera integral.

Por otro lado, Tuapanta et al. (2017) crearon un cuestionario para obtener información relacionada con la información y la comunicación en población de docentes universitarios en España; este dispuso de 77 reactivos tipo Likert y después de la validación se redujeron a 35 ítems y tres dimensiones (conocimientos, uso y aptitudes), que indican estadísticos de confiabilidad altos ($\alpha=.916$). Si bien la reducción de la escala inicial fue uno de los aspectos positivos del estudio, para determinar que un instrumento cuenta con las características apropiadas para ser utilizado en un estudio, es necesario someter la estructura factorial encontrada en la investigación a análisis confirmatorios que constaten índices de bondad de ajuste.

En México, Ortega-Sánchez (2021) desarrolló una escala de uso tecnológico en alumnos universitarios, que fue elaborada con 20 reactivos y tres dimensiones; sin embargo, no se probó su confiabilidad ni se reportaron datos de que el instrumento haya sido sometido a un proceso de validación. En cuanto a los docentes de educación básica mexicanos, se diseñó una escala para evaluar las experiencias docentes del uso de tecnología educativa en la contingencia sanitaria por SARS-COV2 (García-Leal et al., 2021); los autores informan que la escala muestra fiabilidad estadística, pero no indican el valor de la prueba estadística utilizada para determinarla ni señalan el proceso de validación psicométrica realizado.

Otras escalas a nivel nacional son la de Arras-Vota et al. (2021), quienes pilotearon una escala tipo Likert que mide la percepción del propio dominio para el manejo de las TIC de profesores de una universidad. La escala total fue confiable al tener un índice de α de Cronbach de $\alpha=.81$ en un tiempo, y de $\alpha=.82$ en un segundo momento; no obstante, en el estudio no se reporta que la escala fuera

sometida a un análisis factorial exploratorio o confirmatorio. También, Contreras (2019) creó y validó una escala tipo Likert que mide el uso de programas para el análisis de datos, la utilización de buscadores especializados y el empleo de recursos educativos. El instrumento de uso de TIC obtuvo una confiabilidad adecuada ($\alpha=.73$), es unidimensional y posee cuatro reactivos; el estudio menciona haber sometido la escala a una validación factorial.

La revisión de la literatura previa hace evidente la presencia de escalas psicométricas para la evaluación del uso tecnológico; en su mayoría, son cuestionarios dirigidos a estudiantes y profesores de otros niveles educativos como la educación básica; es decir, el análisis de los antecedentes permitió distinguir la escasez de cuestionarios dirigidos a profesores universitarios; del mismo modo, menos escalas miden el uso tecnológico docente, y se enfocan más a la evaluación de otros constructos, como las competencias digitales, integración o infusión tecnológica.

Si bien en el estudio de Tuapanta et al. (2017) no se confirmó su estructura factorial, la escala es adecuada por tener validez de contenido y evaluar la variable de uso tecnológico docente de nivel superior, además de ser breve y tener una confiabilidad alta ($\alpha=.916$); por ello, el objetivo de esta investigación es validar la sección de uso tecnológico en población de profesores universitarios mexicanos, así como sus propiedades psicométricas a través de un análisis factorial confirmatorio y sus índices de bondad de ajuste de la estructura resultante. De este modo, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿la escala de uso tecnológico es válida y confiable para medir el UTD en docentes del nivel superior mexicanos?

La validación de la escala de Tuapanta et al. (2017) es necesaria de manera teórica, pues existen pocos cuestionarios que miden el UTD en el nivel superior a escala global, así como en el contexto mexicano. Con ello se contribuirá al diagnóstico del nivel de uso tecnológico de profesores universitarios mexicanos; de igual forma, esta investigación es necesaria en un sentido práctico, pues se busca obtener un instrumento válido, confiable y breve que pueda servir para evaluaciones o diagnósticos eficaces que agilicen intervenciones o capacitaciones de UTD.

MÉTODO

Diseño de la investigación

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, es de tipo no experimental, exploratorio-descriptivo y alcance transversal.

Participantes

La muestra se conformó de 69 profesores(as) universitarios, de ellos 42% eran mujeres y 58%, hombres; la edad media se situó en 50 años y tuvo un rango de 27 a 76 años; la mayoría de profesores(as) poseen doctorado en un 42%, el 38%, maestría, el 10%, posdoctorado, el 7%, licenciatura y el 1%, diplomado; los docentes pertenecen a ocho universidades situadas al noroeste de México, públicas y privadas, así como generales y tecnológicas.

Instrumento de medición

Para evaluar el UTD se adaptó la escala de uso de TIC en docentes universitarios de Tuapanta et al. (2017), que es unifactorial y posee 11 reactivos tipo Likert y cuatro opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo); los autores utilizaron un muestreo estratificado en siete facultades distintas en su estudio de validación.

Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de datos, enviamos correos de invitación a profesores universitarios para solicitar su participación voluntaria; mediante Google Forms, les brindamos los objetivos de la investigación y el tratamiento confidencial de los datos, y con base en las recomendaciones de la American Educational Research Association (2011), les pedimos el consentimiento informado y les proporcionamos el cuestionario.

Análisis de datos

El conjunto de datos se analizó en el programa JASP 0.16.3; en primera instancia llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio y, posteriormente, un análisis factorial confirmatorio. Para el procedimiento del primero, utilizamos el método de máxima verosimilitud (Mavrou, 2015) debido a la ausencia de datos atípicos y a que encontramos valores normales (véase tabla 1) en los índices de asimetría y curtosis (Pardo y Ruiz, 2005; Lloret-Segura et al., 2014). De las técnicas de rotación oblicuas, recurrimos a la de Oblimin directo en virtud de una relación entre los factores, así como una asociación conceptual entre los reactivos (Mavrou, 2015). Luego de este análisis, examinamos el modelo de acuerdo con la estructura factorial resultante del análisis factorial exploratorio para después obtener el índice de consistencia interna a través del alfa de Cronbach (Cortina, 1993).

Aspectos éticos

El proyecto cuenta con la aprobación del Comité Institucional de Ética en Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora bajo el dictamen 206 y el tratamiento confidencial de los datos se basa en los recomendados por la American Educational Research Association (Linn, 2011).

RESULTADOS

La validación psicométrica comenzó analizando los 11 reactivos iniciales que componen la escala (Tuapanta et al., 2017) y generó estadística descriptiva con medidas de tendencia central (véase tabla 1). Examinando los rangos, confirmamos que todas las opciones de respuesta tuvieron al menos una frecuencia, pero, al analizar la distribución de respuestas por reactivo, constatamos que la mayoría no poseen direccionalidad (Mishra et al., 2019); ahora bien, corrimos pruebas de normalidad a través de los índices de asimetría y curtosis, que reportaron valores por debajo de ± 2.000 . Realizamos también una prueba de Shapiro-Wilk,

y obtuvimos una p significativa para cada reactivo ($p < .001$); de este modo, la totalidad de los reactivos fueron incluidos en el siguiente paso de la validación (Mishra et al., 2019): el análisis factorial exploratorio.

Tabla 1. Estadísticos de tendencia central y pruebas de normalidad de los reactivos

Ítems	Media	Desv. est.	Asimetría	Curtosis	Shapiro-Wilk	α si se elimina
Ítem 1	3.397	.775	-1.030	.150	.742	.821
Ítem 2	3.559	.720	-1.570	.1803	.651	.812
Ítem 3	2.088	.989	.488	-.812	.849	.812
Ítem 4	2.647	1.033	-.157	-1.112	.871	.822
Ítem 5	1.838	.891	.719	-.448	.809	.836
Ítem 6	2.544	1.028	-.164	-1.090	.869	.813
Ítem 7	2.691	.902	-.346	-.555	.866	.797
Ítem 8	2.426	.869	.303	-.526	.861	.812
Ítem 9	3.294	.963	-1.146	.156	.730	.801
Ítem 10	1.838	1.060	1.031	-.228	.748	.783
Ítem 11	2.824	.945	-0.181	-1.019	.859	.784

Debido a que la totalidad de ítems cumplió con condiciones de normalidad, optamos por utilizar pruebas paramétricas; analizamos las correlaciones de momento R de Pearson entre los reactivos y obtuvimos relaciones bajas, como .04, a moderadas, como .52 (Schober et al., 2018), por lo que decidimos emplear una rotación oblicua (véase tabla 2).

Tabla 2. Correlaciones R de Pearson de escala de uso tecnológico docente

Ítem	Ítem										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	—										
2	0.12	—									
3	0.32**	0.39**	—								
4	0.08	0.36**	0.47**	—							
5	0.12	0.31**	0.10	0.04	—						
6	0.12	0.19	0.30*	0.28*	0.01	—					
7	0.37**	0.30*	0.24*	0.23*	0.18	0.35**	—				
8	0.22	0.14	0.18	0.04	0.04	0.44**	0.30*	—			
9	0.26*	0.24*	0.18	0.17	0.14	0.33**	0.52**	0.40**	—		
10	0.30*	0.38**	0.30*	0.31**	0.20	0.31**	0.61**	0.49**	0.63**	—	
11	0.30*	0.39**	0.43**	0.27*	0.29	0.40**	0.53**	0.53**	0.51**	0.74**	—

Nota: * = correlación de significancia .05; ** = correlación de significancia .01.

En un siguiente paso, sometimos la escala de uso de TIC a un análisis factorial exploratorio (Taherdoost et al., 2022), el cual alcanzó KMO de .80; la prueba de esfericidad de Bartlett generó una X^2 de 247.57 con 55 grados de libertad y una p de

<.01. El resultado arroja una estructura unidimensional y los ítems 1, 4 y 5 fueron eliminados por tener lambdas o pesos factoriales por debajo de .400; luego de la eliminación de los reactivos, contamos con una varianza explicada del 33.6%.

Tabla 3. Pesos factoriales por reactivo de la escala de uso tecnológico docente universitario

Núm.	Reactivos	Est. Std
1	Utilizo diferentes estrategias metodológicas con TIC (<i>webquest</i> , trabajo cooperativo, grupos de discusión, caza del tesoro) para el aprendizaje de mis alumnos	.396
2	Doy atención a estudiantes mediante herramientas de tutoría virtual (Skype, Microsoft Teams, Meet Google)	.478
3	Utilizo las TIC para evaluar a los alumnos (Excel, Microsoft Teams)	.491
4	Utilizo los recursos de apoyo virtuales a docentes que proporciona la institución	.394
5	Utilizo herramientas de software libre	.258
6	Uso o publico contenidos digitales en el aula virtual (producción científica, materiales didácticos, presentaciones)	.498
7	He participado e impulsado la realización de proyectos de innovación educativa con TIC en los últimos cinco años	.682
8	Creo y mantengo una lista de sitios web relevantes	.540
9	Participo en grupos de innovación e investigación sobre docente con TIC	.652
10	Difundo a los alumnos mi experiencia con las TIC	.842
11	Investigo y aplico sobre las posibilidades que me ofrecen las TIC para enriquecer mi práctica docente	.845

A continuación, los ocho reactivos restantes se sometieron a un análisis factorial confirmatorio; en este paso, eliminamos el reactivo 6 para reducir la posibilidad de factores no observados, ya que, al analizar las covarianzas de los residuales, encontramos disturbios en el ítem 6 con el 10 (mod. ind.= 5.292) y el 8 (mod. ind.= 4.224) (véase figura 1).

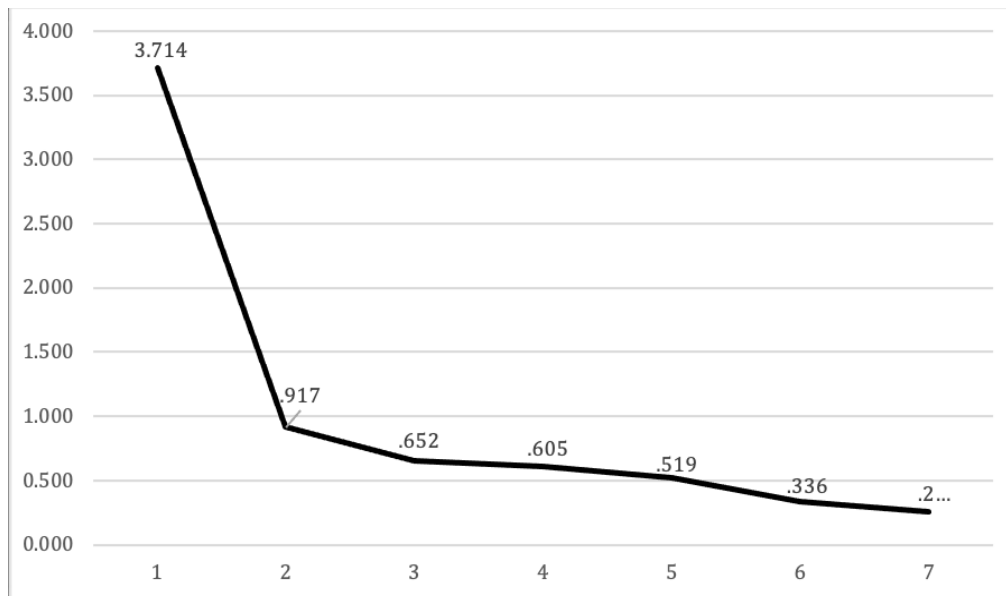


Figura 1. Gráfico oblicuo del análisis factorial confirmatorio.

Para la escala final (véase figura 2), obtuvimos índices de bondad de ajuste adecuados (Hu y Bentler, 1999) $X^2=26.885$, (20 gl); $p=.139$; NFI=.873; CFI=.963; RMSEA=.071; SRMR= .060. Finalmente, procedimos a calcular la confiabilidad a través del alpha de Cronbach, y establecimos parámetros adecuados ($\alpha=.831$) basados en Cortina (1993) y Hair et al. (2004).

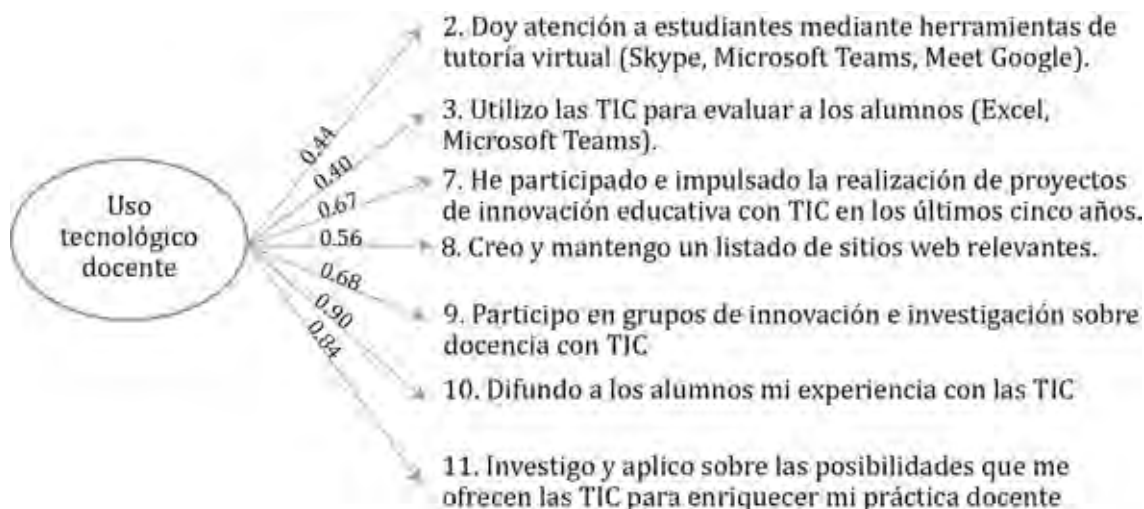


Figura 2. Análisis factorial confirmatorio de uso de tecnologías en docentes universitarios.

DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación se cumplió, ya que la escala inicial se sometió a un proceso de validación en el que comprobamos los índices de bondad de ajuste del modelo mediante pruebas descriptivas, de normalidad, correlación, así como análisis factoriales exploratorio y confirmatorio. Obtuvimos parámetros aceptables, lo que indica que la escala es válida y confiable para evaluar el UTD de nivel superior mexicanos.

Los profesores(as) participantes en este estudio obtuvieron una media general de 2.6; dado que el puntaje máximo es 4 y el mínimo 1, se tiene que los docentes encuestados poseen un nivel de uso medio tecnológico en sus procesos de enseñanza. Estos resultados coinciden tanto con los encontrados en estudios sobre educación media superior, los cuales orientan su uso a planificar sus clases y calificar al alumnado (Roney, 2015), como con los reportados en profesores universitarios (Galindo et al., 2021).

La estadística descriptiva por reactivo señala que los dos principales usos que los docentes realizan en el proceso de enseñanza con su alumnado son el empleo de diferentes estrategias metodológicas con TIC para el aprendizaje de los alumnos –como el trabajo cooperativo, grupos de discusión, entre otros– y brindar atención a los estudiantes mediante herramientas de tutoría virtual como Skype, Teams o Meet. Estos resultados son similares a los reportados en otras investigaciones (Mbugua et al., 2015; Roney, 2015; Umar y Hassan, 2015) en las cuales el uso tecnológico se centraba en la preparación de los materiales didácticos y en el manejo de las TIC dentro de clases.

A través de las medidas de tendencia central, encontramos que las actividades que los profesores menos ejecutan en esta muestra se relacionan con el uso de software

libre y la difusión de la experiencia personal docente con los alumnos. Así, recomendamos, en un sentido institucional, integrar herramientas de libre acceso, pues se ahorrarían costos por compras de licencia de software y serían más accesibles para los alumnos. Por otro lado, la comunicación de la experiencia utilizando software de los profesores puede solucionar problemas técnicos que los alumnos enfrentan, además de agilizar procesos educativos.

El nivel de confiabilidad reportado por el alpha de Cronbach revela ser alto ($\alpha = .831$), pero está por debajo ($\alpha = .916$) de los obtenidos en el estudio del que procede la escala (Tuapanta et al., 2017); esto puede deberse a que los docentes que participaron en este último utilizaron las tecnologías para otras etapas del proceso enseñanza-aprendizaje, o bien, a que los procedimientos empleados por docentes hayan sido actualizados en la fecha de realización del estudio.

Respecto a variables similares al UTD, la integración tecnológica del profesor ha sido de .85 a .91, por lo que la escala validada en nuestro estudio se acerca a los estándares encontrados por Aslan y Zhu (2017); esto puede deberse a que la escala tiene otra estructura factorial y sus últimos tres reactivos abordan tareas simuladas para tres fines distintos, aspecto que puede contribuir a la elevación de la confiabilidad de la escala.

Por otro lado, la competencia digital docente es otra variable similar al UTD. En validaciones anteriores (Riquelme-Plaza et al., 2022) ha obtenido mayor fiabilidad $\alpha = .979$, pero menores índices de bondad de ajuste: $X^2 = 896.415$, (164 gl); $p = .000$; GFI = .886; CFI = .737; RMSEA = .063, en relación con los obtenidos en nuestra investigación: $X^2 = 26.885$, (20 gl); $p = .139$; NFI = .873; CFI = .963; RMSEA = .071; SRMR = .060. Cabe señalar que el estudio de Riquelme-Plaza et al. (2022) no alcanzó significancia poblacional ($p = .000$), la cual se logra con datos mayores de .05 a diferencia de la validación realizada ($p = .139$), que obtuvo mejores índices de bondad de ajuste.

En cuanto a la varianza explicada, esta es menor que la reportada por otro constructo similar, la escala TPACK (Lobos et al., 2022) logró el 62% de la varianza explicada; la bondad de ajuste en esta investigación cumplió con los parámetros adecuados. La escala propuesta por Aslan y Zhu (2017) muestra índices similares, pero con pequeñas diferencias, como el RMSEA, en cuya investigación ajusta de mejor manera y está sujeto al número de indicadores y a las características poblacionales; puede ser mejor siempre y cuando la cantidad de población y número de reactivos aumenten.

Las aportaciones metodológicas de nuestra investigación es la adaptación y validación de la escala de uso tecnológico de profesores universitarios mexicanos, la cual obtuvo varianza explicada y confiabilidad adecuadas, así como índices de bondad de ajuste altos, en el margen de las escalas de UTD, además de constructos como integración tecnológica docente y las competencias digitales del profesorado. La estadística descriptiva utilizada en este estudio permitió diagnosticar los niveles de UTD de profesores universitarios mexicanos, e incrementar el conocimiento respecto a este tema.

En un sentido práctico, las aportaciones de nuestro trabajo residen en que el instrumento, por sus características, puede ser utilizado en contextos de capacitación o intervenciones orientadas al UTD y, con una estructura reducida a la escala original, permite hacer evaluaciones de manera más rápida, válida y confiable.

Los resultados de esta investigación pudieran ser útiles para el reforzamiento de estrategias planteadas para las instituciones de educación superior, como lo hace la Agenda Digital Educativa (SEP, 2020) con sus cinco ejes rectores, porque aspectos como la utilización de herramientas de tutoría virtual y de diferentes estrategias didácticas indicarían que el primer eje (“formación, actualización y certificación docente en competencias digitales”) está desarrollándose. Por otro lado, el compartir experiencias recurriendo a tecnologías pudiera crear y fortalecer una cultura tecnológica en el sistema educativo nacional, como lo marca el eje dos de la Agenda Digital Educativa (SEP, 2020). Además, el desarrollo de capacitaciones y de planeaciones que usen software libre pudiera contribuir al quinto eje: “desarrollar, innovar, ser creativo e investigar con tecnologías educativas”.

ALCANCES, LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Una limitación de este estudio es la muestra reducida de profesores; sin embargo, el análisis factorial confirmatorio reveló significancia poblacional, dato que se encuentra en disposición de los ítems y la cantidad de profesores encuestados; por ello, para investigaciones futuras, recomendamos muestras más grandes, lo cual permitiría obtener mejores índices de ajuste, así como muestras recolectadas de diferentes zonas geográficas de México. También sería útil emplear el instrumento para la medición del uso antes y después de la pandemia, de esta manera se puede determinar el impacto que tuvo la contingencia sanitaria en el uso de tecnologías en los profesores universitarios, así como comparar muestras de profesores/ras de diferente nivel: educación básica, secundaria, media superior, superior y posgrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association (2011). Code of ethics: American Educational Research Association approved by the AERA Council February 2011. *Educational Researcher*, vol. 40, núm. 3, pp. 145-156. <https://doi.org/10.3102/0013189X11410403>
- Arras-Vota, A., Bordas-Beltrán, J., Porrás-Flores, D. y Diez, M. (2021). Evolución en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y competencias de los docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México) durante la pandemia. *Formación Universitaria*, vol. 14, núm. 6, pp. 183-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600183>
- Aslan, A. y Zhu, C. (2017). Investigating variables predicting Turkish pre-service teachers' integration of ICT into teaching practices. *British Journal of Educational Technology*, vol. 48, núm. 2, pp. 552-570.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., Rodríguez Gallego, M. y Palacios Rodríguez, A. (2020). La competencia digital docente. El caso de las universidades andaluzas. *Aula Abierta*, vol. 49, núm. 8, pp. 363-371. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Cabero-Almenara, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente “DigCompEdu” y cuestionario “DigCompEdu Check-In”.

EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, vol. 9, núm. 1, pp. 213-234.
<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>

- Contreras, C. (2019). Investigación de las competencias digitales y uso de tecnologías en la práctica del profesor universitario. En R. Roig-Vila (ed.). *Investigación e innovación en la enseñanza superior, nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 104-112). <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/98731/1/Investigacion-e-innovacion-en-la-ES.pdf#page=117>
- Cortina, J. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, núm. 1, p. 98. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- European Commission (s.f.). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. https://ec.europa.eu/jrc/sites/jrcsh/files/digcompedu_leaflet_es-nov2017pdf.pdf
- Flores-Lueg, C. y Vila, R. R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 48, pp. 209-224.
- Fonseca, C. (2005). Moving beyond the digital gap: Investing in the young to create new learning and socio-economic opportunities. En *Harnessing the potential of ICT in education*. United Nations ICT Task Force. <http://www.fod.ac.cr/pdf/publicaciones/articulos/2005/MovingbehondthedigitalgapUNICTTFbook.pdf>
- Galindo, W., Samaniego, E., Quiñonez, G. y Ayala, A. (2021). Uso de las TIC en docentes universitarios de la región central del Perú. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, vol. 5, núm. 4, pp. 4985-5006. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.671
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J., Romero-Rojas, J. y Berrún-Castañón, L. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, vol. 100, núm. 2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (2004). *Análisis multivariante*. <https://documat.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320227>
- Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, vol. 6, núm. 1, pp. 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Linn, R. (2011). The standards for educational and psychological testing: Guidance in test development. En *Handbook of test development* (pp. 41-52). Routledge. <https://jeromedelisle.org/assets/>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, vol. 3, pp. 1151-1169. <http://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lobos, K., Cobo-Rendón, R., Guzmán, E. y Bruna, C. (2022). Adaptación y validación de dos cuestionarios sobre implementación de la tecnología en la docencia universitaria. *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 5, pp. 1-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500001>
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, núm. 19, pp. 71-80. <https://doi.org/10.26378/rnlael019283>

- Mbugua, S., Kiboss, J. y Tanui, E. (2015). Influence of integration of information communication technology in teaching on students' academic performance. *Journal of Education and Practice*, vol. 6, núm. 24, pp. 7-13. <http://hdl.handle.net/123456789/4486>
- Ministerio de Educación de Chile (2006). *Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente*.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Mishra P., Pandey C., Singh U., Gupta A., Sahu C. y Keshri A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Ann Card Anaesthm*, vol. 22, núm. 1, pp. 67-72. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- Morales, K. F., Casarín, A. V. y Salas, L. M. (2015). Apropiación tecnológica: una visión desde los modelos y las teorías que la explican. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 54, núm. 2, pp. 109-125.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Metas educativas 2021 la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Aprovechar las TIC para alcanzar las metas de Educación 2030*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/weidong#:~:text=%E2%80%9CAprovechar%20las%20TIC%20para%20alcanzar,4%20de%20aqu%C3%AD%20a%202030>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259508>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Medición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación—manual del usuario*. Documento técnico 2. Instituto de Estadística de la Unesco. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-measuring-information-and-communication-technologies-ict-in-education-sp.pdf>
- Ortega-Sánchez, R. (2021). Uso de herramientas tecnológicas en tiempos de COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, vol. 12, núm. 1, pp. 31-39. <https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.223>
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. McGraw-Hill.
- Park, S. y Ertmer, P. (2007). Impact of problem-based learning (PBL) on teachers' beliefs regarding technology use. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 40, núm. 2. <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782507>
- Rangel, A. (2015). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 46, pp. 235-248.
- Redecker, C. y Punie, Y. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc107466.html>
- Riquelme-Plaza, I., Cabero-Almenara, J. y Marín-Díaz, V. (2022). Validación del cuestionario de competencia digital docente en profesorado universitario chileno. *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 1, pp. 165-179. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.9>

- Roney, L. (2015). *Technology use, technological self-efficacy and general self-efficacy among undergraduate nursing faculty*. Southern Connecticut State University. <https://www-proquest-com.itson.idm.oclc.org/openview/bb8ab2cfa1c040669fdccb99f944b2f9/1?cbl=18750&parentSessionId=6oGUhf1pxOY9k1KeudOUlnZglfWbClgeaRcbXoHsgU4%3D&pq-origsite=gscholar&accountid=31361>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J. y Casanova, D. (2022). Prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje durante la pandemia COVID-19: escalas de medición y modelo predictivo. *Formación Universitaria*, vol. 15, núm. 1, pp. 95-104.
- Schober, P., Boer, C. y Schwarte, L. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, vol. 126, núm. 5, pp. 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Agenda Digital Educativa: ADE.mx*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Sociedad Internacional de Tecnología en la Educación (2017). *ISTE standards for educators*. <https://id.iste.org/trackedlink?link=4219>
- Taherdoost, H., Sahibuddin, S. y Jalaliyoon, N. (2022). Exploratory factor analysis; concepts and theory. *Advances in Applied and Pure Mathematics*, vol. 27, pp. 375-382.
- Taimalu, M. y Luik, P. (2019). The impact of beliefs and knowledge on the integration of technology among teacher educators: A path analysis. *Teaching and Teacher Education*, vol. 79, pp. 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.012>
- Tuapanta, J., Duque, M. y Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre-ESPOCH FADE*, núm. 10, pp. 37-48. <http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/9807>
- Umar, I. y Hassan, A. (2015). Malaysian teachers' levels of ICT integration and its perceived impact on teaching and learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 197. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.586>
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M. y Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of COVID-19. *Irish Educational Studies*, vol. 40, núm. 2, pp. 235-246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>
- World Economic Forum (2016). *The future of jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. Global Challenge Insight Report. <http://hdl.voced.edu.au/10707/393272>

La desconfianza como condición estructural-estructurante de la escuela chiapaneca

Mistrust as a structural-structuring condition of the school in Chiapas

BEATRIZ EUGENIA ORANTES PÉREZ*

CHARLES S. KECK**

ANTONIO SALDÍVAR MORENO***

ELIZABETH US GRAJALES****

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las experiencias de un grupo de docentes que laboran en el estado de Chiapas, México. El objetivo es documentar y analizar algunos elementos nucleares de su aprendizaje sobre el funcionamiento del sistema educativo en el cual están inmersos, un aprendizaje que se asemeja a lo que se entiende por la noción de un currículo oculto. Desde un paradigma constructivista y un enfoque biográfico, se realizaron entrevistas abiertas a nueve docentes de primaria que laboran en Chiapas. Mediante un análisis interpretativo, se identificó el aprendizaje de la desconfianza como una característica emergente y constante en sus relatos. Los resultados fueron categorizados en tres campos relacionales en los que aprender a desconfiar parece ser determinante en cuanto a su práctica e identidad: el gobierno y las autoridades; compañeras y compañeros docentes; y madres y padres de familia. También, se observa la necesidad del trabajo colaborativo y sinérgico, con posturas aprendidas que cierran esta posibilidad y perpetúan los mismos sentimientos de desconfianza y un ambiente adverso. Estas posturas tienen una clara implicación en el aprendizaje de los estudiantes, al alterar el buen funcionamiento de las escuelas, así como el clima escolar.

Palabras clave:
desconfianza,
experiencias
docentes, clima
escolar, docentes
de primaria, voz
docente, relatos
docentes

Recibido: 17 de marzo de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de junio de 2023 |

Publicado: 4 de julio de 2023

Cómo citar: Orantes Pérez, B. E., Keck, Ch. S., Saldívar Moreno, A. y Us Grajales, E. (2023). La desconfianza como condición estructural-estructurante de la escuela chiapaneca. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1560. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-005)

This article presents the research findings into the experience of teachers working in Chiapas, Mexico. Our objective was to document and analyze some key elements of teachers' learning about the functioning of the education system in which they are immersed; a learning that can be linked to a hidden curriculum. Using a constructivist paradigm and a biographic approach, semi-structured interviews with 9 primary teachers working in Chiapas were undertaken. Through our interpretative analysis, the learning of mistrust has been identified as an emergent and constant characteristic in all the teachers' stories. The results around mistrust were categorized in three relational fields where learning to mistrust was deemed a determinant characteristic to their practice and identity: The government and authority, their teacher colleagues, and parents. At the same time that the need for collaborative and synergetic work was observed, learnt attitudes that closed down this possibility and perpetuate the prevailing toxic climate and ongoing feelings of mistrust were also found. These attitudes have a clear implication in student's learning, altering the good functioning of schools and school climate.

Keywords:

mistrust, teachers' experiences, school climate, primary teachers, teachers' voice, teachers' stories

* Doctoranda del doctorado en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable de El Colegio de la Frontera Sur. Ha ejercido como profesora de inglés durante más de veinte años. Líneas de investigación: educación, cultura, lenguas, enseñanza, docentes, experiencias, sentimientos, posturas y alternativas educativas. Correo electrónico: orantesbeatriz@hotmail.com/ <https://orcid.org/0009-0002-3892-819X>

** Doctor en Educación por el Instituto de Educación de Londres. Investigador y docente de El Colegio de la Frontera Sur. Líneas de investigación: procesos de innovación educativa vinculados al sistema de educación pública en México, con especial enfoque en la formación de docentes, exploración de nuevas modalidades de acercarse a la ética profesional docente a partir del concepto foucauldiano de la ética del cuidado de sí, prácticas de cuidado de sí provenientes de las disciplinas y tradiciones psicoespirituales, vidas laborales en el marco del sistema educativo, y acercamiento a la investigación narrativa como enfoque metodológico. Correo electrónico: ckeck@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0002-3862-6194>

*** Doctor en Comunicación, Cultura y Educación por la Universidad de Salamanca, España. Investigador titular y docente del grupo académico Procesos culturales y construcción social de alternativas en el Departamento de Sociedad y Cultura de El Colegio de la Frontera Sur. Director de Posgrado en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Líneas de investigación: metodologías participativas, educación intercultural, sistematización y evaluación de procesos educativos, educación e innovación social, participación social y desarrollo comunitario, educación ambiental y educación en valores. Correo electrónico: asaldivar@ecosur.mx/<https://orcid.org/0000-0003-2330-0770>

**** Doctora en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Profesora y coordinadora de la licenciatura en la Enseñanza del Inglés, y de Desarrollo Curricular. Responsable del cuerpo académico en consolidación Desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas. Líneas de investigación: evaluación, formación de profesores, resiliencia, lengua y cultura. Correo electrónico: elizabeth.us@unac/<https://orcid.org/0000-0003-2825-3184>



INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones con metodologías narrativas realizadas en escuelas primarias en Chiapas se han enfocado en la dimensión biográfica del docente, y se han adentrado de esta forma en sus realidades subjetivas (Zacarías et al., 2017; De Coss, 2017a, 2017b; Keck, 2016, 2018). Los resultados de estos trabajos evidencian problemas relacionados con particularidades del contexto chiapaneco, entre los cuales destacan la diversidad cultural y la pobreza. En cuanto al sistema educativo propiamente, los docentes relatan las malas condiciones de infraestructura, recursos didácticos y clima escolar. En lo concerniente a esta última cuestión de clima escolar, las biografías profesionales nos presentan temas ligados a la desconfianza como condición endémica en las relaciones escolares. En específico, Keck (2016) señala el tema de la desconfianza como una característica que se manifiesta en una “atomización” docente, en la cual el trabajo individual predomina sobre el colegiado. La atomización como una postura nos adentra al tema de la cultura docente como una “construcción” colectiva en respuesta a una experiencia del contexto. Según Keck, en la cultura docente chiapaneca no abunda la confianza, y por ella entedemos esta cualidad que es implícita en las relaciones humanas y caracterizada por la percepción de sinceridad, transparencia y confiabilidad, o bien, por una ausencia de amenaza.

Este artículo retoma el tema experiencial de la desconfianza relacional con la intención de profundizar en sus manifestaciones y sus orígenes, y asignarle una característica emergente y urgente dentro del estudio de los docentes en Chiapas y la mejora educativa. Argumentamos que esta realidad “desconfiada” se puede considerar como un aprendizaje negativo de una cultura sociopolítica mexicana que tiene su manifestación, tanto particular como representativa, en el sistema educativo chiapaneco. Presentamos evidencias de por qué tal manifestación resulta ser determinante en cuanto a lo que se vive en las escuelas chiapanecas y lo que se podría alcanzar desde las escuelas, de suerte que, para lograr mejoras educativas, se tendría que vivir un aumento de confianza distribuido por el sistema educativo. Mientras que no exista una realidad de “confianza” en las escuelas, toda intencionalidad educativa puede debilitarse.

LA PROBLEMÁTICA DE DESCONFIANZA

Si bien nuestro tema central es la desconfianza, es necesario reconocer la polaridad confianza-desconfianza como un elemento clave en la configuración social y las relaciones humanas (Durkheim, 1964). Solomon y Flores (2001) señalan que confiar, o no, ser de confianza, o no, son aspectos que pueden ser enseñados y aprendidos en nuestra vida relacional. Kramer (1999) propone considerar el tema de la vulnerabilidad a la cual se expone una persona ante el riesgo de perder algo; es decir, la incertidumbre en cuanto a las intenciones y acciones de las otras personas de las que se depende. El autor establece una relación entre el “riesgo percibido” y la “relación de interdependencia” (Kramer, 1999; Conejeros et al., 2010).

La interdependencia entre actores es un elemento central que subyace en toda relación de confianza en la cual los intereses de una parte necesitan al otro para ser alcanzados (Rousseau et al., 1998). Otro elemento es “la posición de vulnerabilidad”

a la que se expone quien confía y es sustentada en la creencia de que el depositario de la confianza (individuos, grupos o instituciones) no le hará daño (Mishra, 1996; Sztompka, 1999). Un tercer elemento es el de “la disposición o voluntad para confiar”, es decir, tomar el riesgo de confiar (Lewis y Weigert, 1985).

En el contexto de la comunidad escolar, la confianza es la dimensión subjetiva desde la cual se establecen las relaciones entre los distintos actores que la conforman (Peña et al., 2018). El estudio de la confianza en el terreno educativo se cataloga como emergente, y cobra importancia al ser señalado como un tema necesario de estudio y atención, ya que relaciona la confianza con movimientos positivos en la esfera escolar: apertura de canales de comunicación, creación de ambientes de cooperación y mejores ambientes de trabajo, cuyas consecuencias más positivas son la motivación del alumno y mejores resultados académicos, junto con la mejora en sí de todo el sistema (Epstein y Salinas, 2004; Rivera y Milicic, 2006; De León, 2011; Bryan y Henry, 2012; Pizarro et al., 2013; Romagnoli y Cortese, 2015; Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran, 2014).

En contraste con las correlaciones encontradas entre el buen clima escolar y la calidad académica, los relatos de este grupo de docentes nos dibujaban panoramas hostiles y un atmósfera laboral con carga negativa, donde su desconfianza es el aspecto central, que pone en riesgo permanente la razón pedagógica de su trabajo; esto es, la teoría de lo que debería ser la escuela (definida mediante políticas públicas y mística social) entra en conflicto con una realidad que ahí se vive (que se puede entender como un currículo oculto que enseña a desconfiar). La desconfianza del docente se presenta como una problemática “otra” o de un “universo paralelo” que no tiene lugar dentro de las políticas educativas.

METODOLOGÍA

Esta investigación se ubica en un paradigma emergente (Sandín, 2003), con un criterio ontológico y epistemológico constructivista (Guba y Lincoln, 2012), y reconoce el carácter relativo de la realidad que se construye a partir de sujetos (en este caso, docentes) posicionados en un espacio social concreto (escuelas de nivel básico en Chiapas). Se desarrolla desde un enfoque biográfico, el cual es descrito por Bolívar et al. (2001) como uno que se centra en el yo dialógico, en el que la subjetividad de una persona se va construyendo en lo social y con interacción en el discurso. Partimos de relatos docentes basados en la experiencia propia, que invitan a la reflexión mediante una interacción con el investigador, quien desea conocer y rescatar esta voz. Los testimonios resultantes no solo expresan importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, median la propia experiencia y configuran la construcción social de la realidad.

La investigación se realizó en el estado de Chiapas con base en los relatos sobre las experiencias de docentes que trabajan en escuelas de nivel básico. Se trató de docentes activos, con un rango de 10 a 26 años de servicio, ya que el propósito era que los docentes contaran con una trayectoria laboral media. Estos fueron seleccionados deliberada e intencionalmente (Rodríguez et al., 1996) y convocados a participar quienes cubriesen los requisitos señalados. La técnica utilizada fue la de bola de nieve (Sandín, 2003); los mismos docentes recomendaron al investigador con otros docentes para hacer las entrevistas, y algunos fueron contactados por medio de referencias personales.

Tabla. Características de los docentes que conformaron la muestra

Nombre/ alias	Antigüedad	Puesto actual	Región actual	Encuentros	Fechas
Ámbar	16 años	Directora	Urbana	3	18/11/2019 19/12/2019 20/01/2022
Blanca	17 años	Frente a grupo	Urbana	1	19/02/2020
Karina	17 años	Frente a grupo	Urbana	1	10/07/2020
Luis	16 años	Frente a grupo	Urbana	2	26/01/2020 10/03/2020
Shiru	17 años	Frente a grupo	Urbana	2	17/02/2020 10/03/2020
Yaneth	15 años	Frente a grupo	Urbana	1	01/08/2020
Víctor	20 años	Frente a grupo	Semiurbana	2	06/03/2020 05/05/202
Luna	16 años	Frente a grupo	Urbana	2	07/01/2020 16/02/2020
Magaly	23 años	Administrativa	Oficinas	1	29/03/2020

Todos los docentes que participaron en esta investigación comenzaron su trayectoria laboral en comunidades rurales indígenas; coincidentemente, todos transitaron por diferentes escuelas hasta llegar a las ciudades de su conveniencia. Por ende, entendemos que su lugar de enunciación está compuesto tanto por su experiencia en zonas rurales como en las escuelas urbanas. A excepción de tres (Luna, Blanca y Magaly), los demás profesores han experimentado demandas laborales por parte de los padres de familia. Tres de ellos han tenido (o tienen) cargos directivos (Luis, Ámbar y Víctor) y uno desempeña un cargo administrativo (Magaly). Aunque la temporalidad de este trabajo está determinada por los relatos docentes, esta investigación comenzó en noviembre de 2019, justo cuando entró en vigor el decreto de la nueva reforma de educación: la nueva escuela mexicana, y terminó en septiembre de 2020.

La técnica de recolección de datos fueron las entrevistas abiertas (Sandín, 2003) a partir de dos preguntas iniciales: ¿cuántos años tienes de servicio como profesor de primaria? y ¿qué significa ser docente por tantos años?, a las cuales se agregaron otras preguntas según la información compartida. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para el análisis. De acuerdo con la clasificación de Conninck y Gordard (1998, citado en Bolívar et al., 2001, p. 128), la información recabada en esta investigación es de tipo “procesual o de trayectorias”, ya que busca dar cuenta de los trayectos laborales de los docentes. En estas trayectorias se descubren los acontecimientos causales (experiencias) del pasado que han condicionado el presente y prefiguran el futuro. Es importante remarcar que este procedimiento se inserta en el enfoque interpretativo en virtud de que los textos se interpretarán y no solo serán descritos (Bolívar et al., 2001).

El análisis interpretativo se efectuó desde un modelo transversal comparativo, que buscó conocer el entramado de significados similares (Bolívar, 1999, citado en Bolívar, 2012), y crear “una triangulación interactiva” de narrativas que hablan sobre el mismo tema (Denzin, 1989, citado en Bolívar 2012); este análisis transversal fue enriquecido con reflexiones de la literatura representada en este marco teórico o en otras investigaciones. Para este análisis, consideramos el sentimiento de la desconfianza como

un fenómeno relacional, y presentamos el análisis de las experiencias con los otros actores involucrados en el terreno escolar. El análisis buscó contestar y comprender los elementos en torno a dos preguntas emergentes planteadas: ¿qué experiencias les “enseña” desconfiar? y ¿cómo el aprendizaje de la desconfianza llega a estructurar las posturas del docente en Chiapas?

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Categorizamos los resultados en tres campos donde la desconfianza se presenta como característica de la práctica e identidad de los docentes: el gobierno y las autoridades; las compañeras y los compañeros docentes; y las madres y los padres de familia. El estudio mantiene los temas contextuales como marco referencial de análisis, a la vez que se abre a cualquier aspecto emergente que se considere necesario integrar al estudio.

El “gobierno” y las autoridades

Existe entre los docentes un discurso muy recurrente que habla del “gobierno” a modo de concepto englobante que describe no solo al gobierno o los políticos, sino también como referencia a los representantes de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y sindicatos. Lo que une a este conjunto de autoridades es precisamente el supuesto poder de autoridad que tienen y representan. La desconfianza hacia el gobierno está sustentada, en la mayoría de los relatos, en experiencias que demuestran un constante mal uso (inadecuado o ilegal en ocasiones) de su poder, y señalan al gobierno como perseguidor de sus propios fines. Los docentes narran cómo este mal uso de poder se ve reflejado en las formas “operativas” del sistema educativo, el cual está diseñado con base en una lógica de una pretendida meritocracia (López, 2013; Keck, 2015); sin embargo, las experiencias aquí presentadas relatan prácticas educativas diferentes, dominadas por el influyentismo y la corrupción. Esta ambivalencia en los sistemas muestra una falta de coherencia ente lo que se propone (prácticas meritocráticas) y lo que se vive (prácticas de influyentismo y corrupción). Un profesor narra:

En los anteriores concursos [...] se prestaba para comprar claves, exámenes, a veces falsos o verdaderos... [Entre] conocidos pagábamos cursos, pero todo era por un bien común. Sabíamos que te iba a reeditar, que era fácil pasar. O sea, que, si buscabas todo eso, sabías que sí ibas a pasar. Actualmente ya no (se puede comprar), todo es manipulación, te tienes que adaptar, buscar a una persona que me conteste el examen o una persona que me dé el examen (Shiru).

Los procesos reales del llamado escalafón meritocrático genera apatía y desconfianza racional hacia el sistema (Durand, 2006); nace de la experiencia con actores en una posición de poder, que saben crear o aprovechar los “huecos” dentro de esta meritocracia para promover prácticas de corrupción, las cuales son aprovechadas y perpetuadas por la mayoría de los docentes a manera de aprendizaje de lo que es. Se percibe una narrativa generalizada de estar en desventaja ante una gestión con poca coherencia en su implementación, ligada a una clara cultura escolar ya establecida (Sime, 2014).

Sime (2014), en sus estudios sobre políticas meritocráticas y la cultura docente en Latinoamérica, expone: “La corrupción pública es un problema que atraviesa la

mayoría de los países de América Latina y gracias al cual se agudiza la desconfianza de los ciudadanos sobre la coherencia del Estado para aplicar normas meritocráticas” (p. 113). Encontramos en todos los relatos que la corrupción y el influyentismo son actos conocidos, justificados, aprendidos y ampliamente practicados; un camino marcado y aceptado dentro de la cultura escolar chiapaneca, que representa una “materia vital” de aprendizaje de cómo actuar dentro del sistema.

La desconfianza de los docentes es interpretada como un sentimiento resultado de las experiencias de este corte, las cuales se repitieron a lo largo de la trayectoria profesional de varios docentes. Víctor comenta su vivencia:

En Chiapas, los representantes de la SEP jinetean el dinero de los recursos. Además, incurren en actos fraudulentos, como comprobar gastos excesivos para justificar el dinero que se roban. Lo que desencadena que los maestros sean parte del “juego”, participando en los actos de corrupción; sin opción de negarse pues perderían el programa que proporciona el recurso.

El discurso anterior describe el sistema como uno que no da espacios para escapar o negarse a participar en la corrupción, sino que se constela como un laberinto sin salida y se aprende a verse a sí mismo como atado por el sistema. Ser parte del “juego” de poder y manipulación es percibido un acto natural, lo cual destacamos como otra característica aprendida de la cultura docente en Chiapas. Yanet habla sobre el favoritismo de su director hacia ella y cómo esto era percibido por sus compañeros:

Estuve cinco años y me salí por mis compañeros, estuve embarazada y lo tuve prematuro, entonces a partir de eso mi bebé nace con algunos problemas y tuve que pedir muchos permisos. El director me jaló a la dirección como auxiliar para que no hubiera problemas con los papás por las faltas entonces, estuve en dirección de lo cual mis compañeros alegaron ¿que por qué? y se les explicó, pero no entendieron.

Las gestiones escolares son vistas como un campo de oportunidad para la concesión de favores personales y negociaciones entre ciertos grupos dentro de las escuelas. Aunque bien pueden ser, como en el caso de Yanet, “favores” que responden a una necesidad, el carácter discrecional de estas formas suele generar un sentido de injusticia, inseguridades, conflictos y desconfianzas una vez que las reglas ya no son iguales para todos y existe un trato diferenciado. Vemos cómo, en la mayoría de los relatos, los actores de autoridad establecen reglas informales a conveniencia de quienes las establecen: para muchos, parece una imposición; para otros, el favor que necesitaban. Cuando un docente estaba del lado de la balanza que no le favorecía, ve el acto como injusto y crea un sentido de desprotección o descontrol (Luis, Shiru, Víctor e Yanet).

Los relatos reflejan que, para muchos docentes, estos actos son vistos como amenazas directas a la mejora educativa, ya que distorsionan la implementación de cualquier programa de mejora que se proponga implementar (Ámbar, Karina, Shiru, Víctor e Yanet). Por otro lado, las interpretaciones de las narraciones docentes nos hacen entender una desconfianza hacia el gobierno diferente: “... el gobierno siempre ha estado pensando de manera personal, viendo la manera de perjudicar al pueblo y a los maestros” (Luis). Este testimonio apunta a percepciones no solo de un sistema que opera a conveniencias del gobierno, sino que tiene una intención “secreta” opresiva. Luis no está solo en esta interpretación de un doble discurso en la política educativa, ya que Luna, Shiru y Víctor expresan percepciones parecidas.

Luna, por ejemplo, señala: “El gobierno busca crear sociedades irreflexivas y que no puedan contradecir, que no se den cuenta de lo que hace el gobierno, que no

puedan manifestarse, ser capaces de defender sus derechos. Entonces sí es algo que al gobierno le conviene seguir manipulando y controlando”. Para esta maestra, el gobierno ha diseñado un sistema que asegura un pueblo dócil y no uno educado:

Soy una trabajadora de gobierno, no es que quiera hablar mal del gobierno, pero hay fallas en el sistema, de que no hay concordancia de lo que nos piden y nos exigen hacer, o hasta dónde deben avanzar los alumnos o qué deben de saber. Hay limitantes que ellos no toman en cuenta porque miden y evalúan de manera general en todo el país [...] porque simplemente no van a ir a hacer un estudio y van hacer muchos tipos de planes de programas ajustados a cada región, cada contexto. Ellos hacen algo general, lo que supuestamente se les piden en las pruebas que vienen de la OCDE, que internacionalmente les piden para estar en estos programas.

La desconfianza hacia las intenciones del gobierno puede ser ejemplificada con la hostilidad que existe hacia las evaluaciones nacionales, las cuales se describen como un método inefectivo para medir la mejora educativa del Estado, y subrayan que esta es lejana e inservible para la realidad educativa chiapaneca; así, desconfían de la veracidad y del propósito real de la prueba misma (Ámbar, Luna y Luis). Los relatos docentes siguen una línea muy marcada de ejemplos que hablan de una falta de interés del gobierno por una educación que ayude a los pueblos a progresar, especialmente en las zonas indígenas, donde los docentes perciben aún más esta lejanía de los planes y programas diseñados.

En las narraciones se relaciona la descontextualización del programa educativo como una muestra del poco interés del gobierno de mejorar la educación (Karina, Ámbar, Yaneth, Blanca y Magaly). Esta desconfianza encuentra fundamentos en el contraste entre el programa y las necesidades reales de un entorno chiapaneco educativo particular, destacado por los bajos resultados en términos de calidad educativa en el país: analfabetismo y bajos niveles de castellanización, así como la marcada pobreza y falta de recursos de los alumnos, familias y la escuela misma (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2020). Estas particularidades no pueden ser ignoradas por el docente, ya que afectan el trabajo directo con el alumno (falta de recursos o actividades que no tienen sentido en ese contexto). De este modo, se percibe que no existe el nivel de confianza sistémica más básica, aquella de creer en las nobles intenciones de la escuela a la cual pertenecen y donde cobran (Luis, Karina, Luna, Víctor y Shiru). Sin duda, hay un componente de esta desconfianza que es atribuible a la cultura política mexicana en general, pero, al mismo tiempo, estos docentes han vivido experiencias que les enseñan que, en efecto, lo que hay es “mal gobierno” con sus abusos de poder. Por ello, difícilmente se sienten llamados a alinearse con las políticas educativas declaradas (y vividas como falsas).

Compañeras y compañeros docentes

En los relatos de estos docentes prevalece una desconfianza hacia la actitud y el desempeño de las otras y los otros docentes, la cual nace de una mirada negativa al trabajo de sus pares; es decir, prevalecen cuestionamientos sobre las motivaciones y compromisos escolares del compañero. Karina, por ejemplo, tiene su radar puesto en este tema porque le resulta relevante a la hora de tener que trabajar “juntos”:

[A los maestros flojos] los detecto rápido, por su forma de ser cuando hablan. [Son los que] ponen en los memes: “Por fin vacaciones” o “Lo que menos quiero es regresar”, y lo

expresan porque a los maestros realmente no les gusta su trabajo. Dicen “Ya no quiero saber nada de los niños”, “No veo la hora de las vacaciones”. [...] “Solo estudié docencia porque era lo único o me obligaron” [...] O sea, nada más están ahí porque quieren ganar dinero, pero que le tengan cariño, que les guste enseñar, definitivamente no.

Karina considera que actitudes contrarias a sus valores la colocan en una postura de cierre ante el otro. Explica que, al formar relaciones laborales, ejerce su preferencia de trabajar con docentes que demuestran su misma “vitalidad vocacional” (Intrator y Kunzman, 2008); si bien estas prácticas de buscar resonancias son entendibles, también es indicativo de un clima organizacional dividido y regido por muchos distanciamientos mutuos:

Por lo general, las amistades que tengo, yo considero que sí son buenos maestros. Los que son mis amigos les gusta lo que hacen y, en mi experiencia, las personas que yo considero que son flojas no puedo lidiar con ellos porque me molesta. Pero yo no soy quién para andar diciendo cómo deben de hacerlo. Ahí es donde se da lo de no dar amistad a ese tipo de personas porque no me agradan, no congenio con ellas (Karina).

La falta de afinidad es percibida como una característica negativa del otro, y esto se da en los dos lados de la ecuación. Los docentes entrevistados relatan que integrar grupos afines es inherente a la cultura docente construida en Chiapas, donde hay, por lo general, tres grupos: los aliados, los enemigos y los neutros. En los testimonios hay evidencias de cómo los grupos aliados y enemigos suelen tomar posturas antagónicas que desencadenan conflictos en los colectivos de trabajo y fracturan sus relaciones, al cimentar un terreno “tóxico” de exagerada hostilidad entre actores. Como explica Luna, este enfrentamiento puede vivirse como una guerra fría en la que reina una vigilancia mutua acusatoria:

... todos están al pendiente de todo, de cualquier cosita que realice, que haga, solo porque son del equipo contrario. Entonces esto es como que entre nosotros mismos nos estamos haciendo la vida difícil; y entre nosotros mismos nos estamos complicando la existencia. O cosas que ya ni la Secretaría de Educación o la directora nos están exigiendo, entre nosotros mismos nos ponemos esa vigilancia, y casi casi la sog a al cuello: “¿Por qué no vino tal?” ¿Qué no se le permitan tantas faltas? Todos nos marcamos lo mismo, porque finalmente es para todos, la misma regla y, no sé, creo que no se han dado cuenta que al final nos afectamos entre nosotros mismos, y eso pues ha hecho las cosas un poco más difíciles [...] y pues si te toca trabajar con el equipo con el que no te llevas, con la persona, pues te aguantas, y esas cosas son molestas. A mí no me gusta [esta situación] pero por eso trato de mantenerme neutral, de poderme llevar con todos, aunque sé que con algunos de manera solo profesional...

Vivir en un territorio minado por la sospecha, la acusación y posturas de alianzas entre compañeros tiene un sabor de normalidad para los profesores chiapanecos. Sin embargo, también es una realidad aprendida en cuanto al cómo, cuándo y con quién desconfiar, y respecto a las prácticas desconfiadas, de enfrentamiento o conflicto abierto y hasta violento. Para muchas escuelas en el mundo, sería difícil imaginar actuaciones de esta naturaleza entre colegas; no obstante, en Chiapas, si no es de cada día, son muchos los relatos de situaciones y consecuencias como estas.

Las alianzas se aprenden como herramienta de supervivencia, o derrota, dentro de estas luchas de poder que se viven en el terreno escolar chiapaneco. Yanet relata un ejemplo de cómo se da este “juego de poder” de las alianzas: “... eran como seis maestros nuevos [...]. En las votaciones ganaban porque eran mayoría. [...] Se fueron en contra del director; igualmente lo sacaron de la escuela; nos sacaron a la maestra de fomento, al de educación física y a mí”. Un conflicto disfrazado de procedimientos “democráticos”, en

los que no cuentan tanto las asignaciones de poder estructural (por ejemplo, en relación con el puesto de director), sino los efectos “democráticos” de las mayorías.

La postura de mantenerse en un bando fue aprendida como una herramienta para garantizar la sobrevivencia, ya que el poder radica donde el número de aliados es mayor y, por lo mismo, la importancia de ganar afiliados a “tu lado”, como sucede cuando llega alguien nuevo. En el siguiente ejemplo se habla de la llegada de un interino: “Anteriormente, sí era así, jalar si llega un interino, si llega un triangulado, jalar, jalar, no los agarramos primero, lo llamamos, hacemos amistad para que nuestro grupo sea el más grande, y cuando votemos, como todos votamos lo mismo y ganábamos. Pero es que era un pleito bastante fuerte cuando éramos dos grupos...” (Luna). La mayoría de los profesores relata los pleitos en las juntas como algo común, en los que se aprende que el camino más rápido era la votación, donde el diálogo se relata como inservible ante la poca apertura o interés del otro a escuchar o innovar. Los docentes aprenden mejor la vía “desconfiada” y suelen querer llevar el conflicto a su conclusión final, y no partir de la confianza, que podría implicar encontrar una “resolución” mediada.

Luna admite, por ejemplo, que en su escuela el hecho de que se formara un tercer grupo fue uno de los factores que ayudó a restar poder a los dos grupos antagónicos, y que dio oportunidad a los docentes nuevos de no tomar una postura agresiva. En un ambiente de alianzas y oposiciones que la consumía, el movimiento de postura de Luna de ser neutral podría ser interpretado como un plan de supervivencia o como una estrategia ante una cultura que ya conoce y ahora domina. Finalmente, Luna, como muchos de los docentes, optó por trabajar sola y no en grupo, o bien, hacer o aprender complejas maniobras que permiten librarse de situaciones que se experimentan como amenazantes, tal como Shiru lo describe:

Bueno, en mi punto de vista, siempre he intentado apoyar a mis compañeros, me piden apoyo en materiales, dudas en algunas estrategias, herramientas, algunos trabajos, solamente me limito cuando se tiene que participar de manera grupal. Tal vez todavía tengo un poco de apatía contra algunos compañeros porque no participó del 100% entonces, este, tal vez porque no me lleve muy bien. A veces hay cursos donde nos ponen con los maestros o quieren ser sobresalientes entonces en ese aspecto, creo que me hago un poquito para atrás. [...] me he encontrado con compañeros que siempre dicen lo contrario a lo que uno quiere proponer o bien quieren que uno haga su trabajo. No les gusta en sí aportar, sino disminuir a las participaciones de los compañeros, de mi propia persona. Ahí es cuando yo, como soy muy inquieto, empiezo a armar mi propio grupo. Me aparto del trabajo.

Teóricamente, en el terreno chiapaneco, la escuela debería ser un espacio donde los docentes tendrían que trabajar en conjunto y, sobre todo, dar operatividad al consejo técnico. Sin embargo, existe una preferencia a trabajar solo, y la “atomización docente” (Keck, 2016), como un mecanismo de defensa ante el otro, el “conflictivo” y la experiencia de situaciones incómodas y lacerantes. Keck, en su estudio “Extreme teaching and the politics of teachers’ working conditions at the peripheries of the Mexican education system” en Chiapas, hace la conexión entre desconfianza y atomización, y los testimonios que aquí presentamos apuntan también a un círculo vicioso entre desconfianza y atomización, en el cual la atomización de los actores educativos genera desconfianza, y la desconfianza produce también atomización, lo cual tiene repercusiones en el desempeño escolar (Peña-Figueroa et al., 2017), ya que, muchas veces, se anteponen las necesidades personales que las del bien educativo, según los relatos.

Las madres y los padres de familia

Al igual que en algunos estudios sobre las relaciones escolares en otros contextos (por ejemplo, Epstein y Salinas, 2004), el concepto de la triada familia-niño-maestro es narrado por la mayoría de los docentes como fundamental en el desempeño académico del alumno. A la vez, esta presencia de la familia es determinante en la vida de los docentes, ya que existe una noción generalizada de la relevancia de “neutralizar” su potencial amenazante, como deja muy claro el compartir de Karina:

Muchos compañeros me lo han dicho, me dicen: “Eres una excelente maestra, no tienes problemas con tus alumnos, pero tienes que tener un poco más de tacto con los papás al decir las cosas. Tienes que ser menos directa y cortante”. [...] A los padres les gusta eso, aun que sus niños no aprendan, pero si los maestros son sus amigos, ellos son felices.

El interés en lograr una afinidad con las madres y los padres de familia refleja una tensión muy sentida dentro de la comunidad escolar, que tiene que ver con una percepción generalizada de incumplimientos mutuos. Las narraciones se llenan de discursos en los que a las madres y los padres les toca culpabilizar por el bajo rendimiento académico al profesorado, y viceversa. Esta predisposición de nombrar un culpable puede llegar a expresiones muy fuertes de falta de confianza que recurren a canales de “resolución” endurecidos, como en el caso de las demandas oficiales levantadas en contra de los docentes por parte de las madres y los padres de familia. En nuestra pequeña población muestra, dos tercios de los docentes han sido demandados, las acusaciones relatadas van del orden penal (abuso de menores) al administrativo (faltas laborales). Quienes narraron estas experiencias de ser demandados cuentan cómo esto les deja con un “mal sabor de boca”, acompañado de sentimientos de tristeza o enojo.

Sin duda, los docentes experimentan el poder que pueden ejercer las madres y los padres de familia, y desde aquí los reconocen como actores relevantes, que necesitan atención dentro del contexto laboral. El siguiente relato de Yanet nos habla de cómo se vive este complejo encuentro de mundos:

Al otro día me llamó la directora preguntando por el incidente de ayer y se lo comenté. Y entonces me dice: “Es que ya te metieron documento jurídico”. La señora le había puesto de más al documento, diciendo que yo negligentemente había visto todo y no había hecho nada, cosas así. ¡Si van hacer las cosas, que las hagan bien! ¿Qué clase de ejemplo les dan a sus hijos? Entonces, si le enseñan a mentir al niño, mentiré. [...] Por cualquier cosa demandan, ya casi la mayoría de los compañeros han tenido demanda y se da mucho. No sé si es por el lugar, dado que son profesionistas y están de observadores. No sé, a veces no entendemos.

Según Yanet, el uso de este recurso legal es un acto tan recurrente que ya se concibe como parte del trabajo en el estado. El acudir a la vía legal refleja un clima educativo con poca confianza en el diálogo y la comunicación, y la demanda es la última clave para consolidar la confianza entre docente-madre y padre de familia (López, 2013; Rivera y Milicic, 2006; De León, 2011). En este recuento de Yanet, su expresión “a veces no entendemos” refleja una vivencia de estar metida en situaciones que están “contaminadas” por factores que son externos a la situación inmediata, pero que son relevantes por ser parte del contexto histórico de la escuela y sus actores. Por ello, cualquier evento puede asumir dimensiones inesperadas y salirse de control, y los docentes aprenden “por las malas” a estar preparados para cualquier medida desde la comunidad.

Cabe señalar que hay evidencias de una diversidad de expresiones de la desconfianza de las madres y los padres de familia hacia los docentes. Luna, por ejemplo, describe un estado de vigilancia extrema ejercida sobre los docentes desde la comunidad:

Los padres de familia entran [a la escuela], no solo a ver si realmente sus hijos están en clases. Vigilando al maestro, si sale, cuántas veces va al baño; incluso, hay padres de familia que toman fotografías. Están sentados ahí, se llegan a pasar la mañana. [...] En los grupos de WhatsApp de padres de familia mandaban las fotos [como diciendo a los demás]: “El maestro tal está haciendo esto”. Incluso, estando nosotros ahí, en el Whats, ellos mandaban esas fotos y preguntaban por qué los niños estaban afuera, qué horario les tocaba, si había actividad como educación artística, lanzando comentarios como para que nos cuenten que estamos siendo vigilados. Saben ellos qué estamos haciendo, en qué momento salimos, descuidamos al grupo o ese tipo de cosas, subiendo esas fotos o haciendo preguntas directas.

Si bien uno puede decir que los padres de familia están respondiendo a sus propias experiencias con sus creencias del rol que desempeñan, al mismo tiempo es la respuesta de escrutinio la que resulta ser la más viable en este contexto carente de una supervisión oficial efectiva; la madre o el padre de familia asumen una vigilancia del desempeño de los docentes fundamentada en lo que ellos perciben como sus aprendizajes sobre el magisterio.

De acuerdo con los docentes, a partir de esta “inseguridad” se busca aprender y practicar algún tipo de relación estratégica con las madres y los padres. Así, es entendible que los docentes también pueden llegar a sentir una falta de confianza hacia las madres y los padres de familia, y sus posibles medidas y sanciones. Para ejemplificar este punto, Shiru relata cómo ha aprendido una manera de enfrentar lo que percibe como una intimidación:

Yo creo que la relación con los padres de familia es mi mayor estrategia, mi fuerza porque lo primero que hago es conocerlos, enfrentarme a ellos, plantearles como soy, como trabajo y qué es lo que tomo en cuenta para mi trabajo en sus calificaciones y hago una comunicación por medio de las TICS, no directamente, siempre indirectamente a través de una persona. Porque directamente con los papás se pueden tener malos entendidos, entonces siempre es indirectamente, manejo con un papá que es mi vocero y él se encarga de relacionarse con los demás papás [...] me gusta tener ahí un vocero debido a la confianza, porque como no estoy metido ahí directamente, involucrado en los grupos de WhatsApp, él me comenta si hay algo que no me están diciendo mis secretarios [de comité] y que se necesita solucionar, por si están hablando mal de mí o alguna estrategia que se haya hecho [en contra del profesor].

No podemos decir que el manejo de subterfugio que demuestra Shiru es algo muy común, pero la cautela aparece como un aprendizaje generalizado frente al encuentro con las madres y los padres de familia y la comunidad donde se ubica la escuela. La importancia de tal cuidado defensivo es algo que suele ser aprendido con base en los conflictos vividos; con el tiempo, adoptan y normalizan estrategias para “ganarse a los padres de familia”, “vigilar”, “tomar la iniciativa” o “anticiparse” en busca de un control de la situación o encontrar herramientas para sobrellevar una interacción conflictuada.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados, podemos empezar a vislumbrar cómo el sistema educativo en Chiapas es permeado por la desconfianza. Incluso, podemos hablar de la existencia de una “cultura de desconfianza” y de una espiral en la que se promueven

comportamientos que la alimentan. Keck (2016), en su estudio en Chiapas, hace la conexión entre desconfianza y atomización, y los testimonios que aquí presentamos apuntan también a un círculo vicioso entre desconfianza y atomización, en el cual la atomización de los actores educativos genera desconfianza, y la desconfianza, a su vez, atomización. Si bien la desconfianza es un estado que se puede generalizar en los diversos actores, quienes se dedican a la docencia son los que padecen sus consecuencias, puesto que es uno de los condicionantes principales de su trabajo.

Al mismo tiempo, las prácticas derivadas de la desconfianza, y aprendidas en las interacciones cotidianas, sirven a los docentes como “modo de sobrevivencia” y como una respuesta justa ante la percepción de una violación sistémica de sus necesidades personales (por ejemplo, ganar más, estar cerca de casa o tener más tiempo libre). Las prácticas de desconfianza son entendidas por ellos como actos inevitables y lógicos, alineados con la realidad sociopolítica de Chiapas y, por ende, son normalizados. Hasta ahora, el aprendizaje que se da dentro del sistema, es decir, lo que las condiciones del sistema educativo enseñan a los docentes no es la construcción de mecanismos que sirven para tejer confianzas y comunales, sino para sobrevivir y “aprovechar” las dinámicas cotidianas y estructurales de desconfianza, atomización y polarización.

En su diagnóstico de climas escolares en Chile, Milicic y Arón (2000) identifican características que agrupan en dos polaridades: los climas sociales tóxicos y los climas sociales nutritivos. Para estos autores, estos últimos son ligados a la inteligencia social emocional y la resolución de conflictos de manera no violenta. En este tipo de clima, los profesores se conciben como pares ante los otros actores involucrados y hay una percepción positiva hacia los aspectos organizativos diseñados y aplicados, dentro de los cuales destacan tanto el sentirse visto y apoyado y contar con buenas condiciones físicas en la escuela. En este clima positivo o nutritivo, el docente se percibe con un valor positivo, al aflorar la mejor parte de su ser y mostrar disposición de aprender y cooperar, ya que su vivencia emocional es atendida. Por el contrario, en un clima social “tóxico”, la negatividad invisibiliza los aspectos positivos que pudieran existir dentro de este, lo cual desencadena microclimas de defensa como protectores del clima social en general, que se transforman en una fuente de conflictos, repleto de estrés y sin resolución efectiva.

Sin duda, este último clima fue el predominante en los testimonios del estudio, lo que refleja un ambiente profesional en el que abunda la desconfianza. Aun cuando los docentes han podido adaptarse, sobrevivir o avanzar en él, el bajo rendimiento académico en Chiapas es indicativo de que son los alumnos quienes pagan la factura. Estudios sobre este tema dejan muy claro que, donde se promueven relaciones positivas, canales de comunicación, ambientes de cooperación y confianza, se mejora el entorno de trabajo individual y colectivo y, en consecuencia, se mejora el desempeño del alumno (Epstein y Salinas, 2004; Rivera y Milicic, 2006; López, 2013; De León, 2011; Bryan y Henry, 2012; Pizarro et al, 2013). Es claro que esto no está ocurriendo en las escuelas donde laboran estos docentes.

Los testimonios de esta investigación no dan señales de acciones y vivencias de cohesión, empatía, confianza y buen entendimiento; es evidente que hace falta promover más estas prácticas que surgen de la confianza mutua. Invertir una disposición a desconfiar por una a confiar nos remite, necesariamente, a una cuestión

de reaprender, que implicaría cambios estructurales dentro del sistema educativo. Poner al centro de la escuela la construcción de ambientes donde reina la confianza no es una cosa menor, y requeriría repensar muchas dimensiones de la vida escolar. Sin embargo, los posibles beneficios son sustantivos, ya que tener y vivir la confianza facilitaría la cooperación entre los actores y beneficiaría los procesos educativos y el aprendizaje (Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001; Peña-Figueroa et al., 2017).

La propuesta de “comunidades de aprendizaje profesional”, de Hargreaves (2007), se visualiza como un modelo que puede dar una solución al problema actual en Chiapas. Una de sus características es que promueve una cultura laboral regida por procesos altamente colaborativos. Existen antecedentes útiles para concebir un giro de esta naturaleza desde el campo de conocimiento, o enfoque educativo, ya conocido como convivencia o clima escolar. De igual manera, el interés coyuntural en la formación socioemocional tendría que estar apuntando también al desarrollo de mayores capacidades de ser y convivir; no solo “teóricos”, sino también vividos en la escuela misma.

Keck (2016) argumenta la importancia de concebir y promover una formación socioemocional-terapéutica para el profesorado, que ayudaría a hacer este movimiento a favor de las relaciones de mayor confianza en la escuela. Los aprendizajes y las transformaciones en torno a una propuesta de formación socioemocional demuestran cómo detonan las relaciones y la confianza en los contextos escolares (Keck, 2018). Muchos de estos movimientos se dan en la relación con los alumnos, pero no de modo exclusivo; una nueva sensibilidad y protagonismo relacional se manifiesta también en los vínculos con colegas y con padres de familia. Este resultado más sistémico es importante, ya que, como advierten Nias (1989) y Peña-Figueroa et al. (2017), en general, la escuela fomenta las relaciones entre maestro y alumno, y presta poca atención a las relaciones adulto-adulto en el terreno escolar.

Aprender a relacionarse “de nuevo” tendrá sus puntos de resistencia fuertes. La desconfianza en las relaciones resulta ser estructural y estructurante —una extensión “lógica” de la historia sociopolítica mexicana— y nace también en la brecha entre las políticas educativas y el contexto vivido. Así, desconfiar no se puede entender como un “error”, sino como una apuesta “correcta” que nace a partir de las experiencias negativas. Los docentes, ante el reconocimiento de inseguridad y amenaza, convergen de manera natural en posturas defensivas que se dan a través de actos de vigilancia, espionaje y rivalidad, así como acciones para neutralizar al otro. Por ello, no podemos describir la desconfianza como un error, sino, más bien, señalar la confianza como estrategia paralela alternativa.

Para apuntar la posibilidad de alternativas, existe claramente la urgencia de reconocer esta condición de base en las escuelas chiapanecas, que es una profunda y multifacética desconfianza, la cual emerge en todos los relatos de vida de los profesores. Esta desconfianza no es un fenómeno aislado; al contrario, se describe como un sentimiento estructurante dentro de las prácticas de estos docentes y permea el ser y quehacer docente en Chiapas. Como el problema de la desconfianza es multifacético, también requiere acciones en muchos ámbitos el que los actores educativos reaprendan a confiar. Es necesario tocar elementos estructurales y abordar las formas de ser y convivir

de los sujetos de la educación. Aunque pareciera un tema de alto nivel, queremos argumentar que el cambio educativo que se busca solo se puede construir donde se ha hecho un esfuerzo para establecer climas escolares en los que abunda la confianza. Hasta entonces, será muy difícil disminuir la brecha entre política/teoría educativa y la realidad que se vive y se aprende en la cotidianidad de las escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recolección y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abrahao (eds.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, tomo II (pp. 79-109). PUCRS.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bryan, J. A. y Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counselling and Development*, núm. 4, vol. 90, pp. 408-420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Conejeros, M. L., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, núm. 129, vol. 32, pp. 30-46.
- De Coss, H. C. (ed.) (2017a). *Experiencias de mi práctica docente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De Coss, H. C. (ed.) (2017b). *Educación y narrativa. Voces y vivencias de los profesores del Chiapas y Oaxaca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- De León, S. B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011, Universitat Barcelona.
- Durand, P. V. (2006). Confianza y eficacia ciudadana en una sociedad con alta desigualdad. *Opinião Pública*, núm. 12, vol. 12, pp. 277-296.
- Durkheim, E. (1964). *The division of labor in society*. Free Press.
- Epstein, J. y Salinas, K. (2004, mayo). *Partnering with families and communities*. ASCD.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En N. Denzin e Y. Lincoln. *Manual de investigación cualitativa*, vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa (V. Weinstabl, Trad., pp. 38-78). Gedisa.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll y K. S. Louis (eds.). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Open University Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo de Población y Vivienda. INEGI.
- Intrator, S. y Kunzman, R. (2008). The person in the profession: Renewing teacher vitality through professional development. *The Educational Forum*, núm. 1, vol. 71, pp.16-32. <https://doi.org/10.1080/00131720608984564>

- Keck, C. (2018). *Ser docente, ser persona: once relatos de aprendizaje y transformación socioemocional*. ECOSUR.
- Keck, C. (2016). Extreme teaching and the politics of teachers' working conditions at the peripheries of the Mexican education system. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46, pp. 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/629>
- Keck, C. (2015). Education reform in Mexico: Neo-liberalism, "schizophrenia" and the ethical challenge within the agendas for educational change. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 45, pp. 1-17.
- Kramer, R. M. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging perspectives, enduring questions. *Annual Review of Psychology*, núm. 50, vol. 1, pp. 569-598. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.50.1.569>
- Lewis, J. y Weigert, A. (1985). Trust as a social reality. *Social Forces*, núm. 4, vol. 63, pp. 967-985. <https://doi.org/10.2307/2578601>
- López, A. M. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, núm. 179, vol. 1, pp. 55-76.
- Milicic, N. y Aron, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, núm. 2, vol. 9, pp. 117-123. <https://revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957>
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust. En R. Kramer y T. Tyler (eds.). *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 261-287). SAGE Publications, Inc. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n13>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., Ramírez-Sánchez, J. y Menjura-Escobar, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. 13, pp. 129-152.
- Peña Fredes, M., Weinstein Cayuela, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, núm. 1, vol. 17, pp. 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Pizarro, P., Santana, A. y Via, I. B. (2013). La participación de la familia y su vinculación en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, núm. 2, vol. 9, pp. 271-287
- Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe*, núm. 1, vol. 15, pp. 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100010>
- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. y García, J. E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? (2a ed.). Ficha VALORAS actualizada de la primera edición: "Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos" (2007). Centro de Recursos VALORAS. www.valoras.uc.cl
- Rousseau, D., Sitkin, S., Burt, R. y Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, núm. 2, vol. 23, pp. 393-404. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926617>

- Sandín, M. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sime, L. E. (2014). Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes. *Revista de Educação PUC-Campinas*, núm. 2, vol. 19, pp. 111-119.
- Solomon, R. C. y Flores, F. (2001). Building trust. En *Business, politics, relationships, and life*. Oxford University Press.
- Sztompka, P. A. (1999). *Sociological theory*. Cambridge University Press.
- Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. En D. Van Maele, P. B. Forsyth y M. Van Houtte (eds.). *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 57-81). Springer Publisher. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_3
- Tschannen-Moran, A. y Woolfolk-Hoy, W. K. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, núm. 7, vol. 17, pp. 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Zacarías, M., Luna, M. J. L. y Jiménez, L. A., (2017). *Saber docente de profesores que laboran en los centros de atención múltiple en el sur de Chiapas*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México.

El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización

The access of indigenous mexican intellectuals to the academy as a form of contribution to decolonization

YASMANI SANTANA COLIN*

El artículo tiene como objetivo problematizar cómo los intelectuales indígenas mexicanos han ocupado la academia como una trinchera de resistencia en la cual poco a poco están posicionando los temas que los involucran a ellos/as y a sus propias comunidades. Esta investigación se aborda desde una perspectiva etnográfica dialógica, es decir, una exploración que busca establecer un acercamiento que permita procesos de diálogo entre intelectuales indígenas, hombres y mujeres que se han formado académicamente, en su mayoría en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, y que mantienen un compromiso con las comunidades indígenas. Se encontró que el acceso a la universidad y, en particular, el uso de la escritura académica ha posibilitado, en palabras de los propios intelectuales indígenas, encaminarse hacia procesos de descolonización en los cuales reivindican la propia cosmovisión de sus comunidades.

Palabras clave:
intelectuales indígenas, academia, descolonización, militancia

Recibido: 29 de marzo de 2023 | **Aceptado para su publicación:** 9 de noviembre de 2023 |

Publicado: 16 de noviembre de 2023

Cómo citar: Santana Colin, Y. (2023). El acceso de los intelectuales indígenas mexicanos a la academia como una forma de contribución a la descolonización. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (61), e1561. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0061-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0061-013)

The article aims to problematize how indigenous Mexican intellectuals have occupied the academy as a trench of resistance in which little by little they are positioning the issues that involve them and their own communities. This research is approached from a dialogical ethnographic perspective, that is, an exploration that seeks to establish an approach that allows dialogue processes between indigenous intellectuals, men, and women who have been academically trained, mostly in the field of social sciences and humanities, and who maintain a commitment to indigenous communities. We find that access to the university and particularly the use of academic writing has made it possible, in the words of the indigenous intellectuals themselves, to move towards decolonization processes in which they claim the worldview of their communities.

Keywords:
indigenous intellectuals, academy, decolonization, militancy

* Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó estancias posdoctorales en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Profesor-investigador del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: los accesos de jóvenes indígenas a la universidad, la relación entre comunidades y profesionistas indígenas, programas de acción afirmativa, pedagogías diferenciadas, intelectuales indígenas y formación académica, educación intercultural, y etnografías contemporáneas. Correo electrónico: yasmani.santana@iteso.mx/<https://orcid.org/0000-0003-2402-6881>



INTRODUCCIÓN

Aunque “la universidad latinoamericana y mexicana constituye el último eslabón de un sistema educativo destinado a discriminar, ningunear, excluir y suprimir la diversidad lingüística, cultural y étnica que caracteriza a la sociedad que dicha universidad pretende” (Dietz, 2022, p. 33), en los últimos años se ha convertido en un espacio generador de nuevos cuadros de intelectuales que han hecho uso del conocimiento académico y del propio conocimiento de sus pueblos para crear nuevas autorrepresentaciones sobre la identidad de los pueblos indígenas en el contexto actual. Asimismo, la universidad ha representado para los intelectuales la posibilidad de insertarse en espacios laborales académicos, como investigadores, profesores, expertos legitimados y cercanos a las realidades que investigan, lo que origina también una militancia que se construye desde este espacio.

Para entender la importancia de la formación académica de los intelectuales indígenas, es necesario considerar a las universidades como instituciones que fueron históricamente concebidas como el motor en la reproducción de élites. En ese sentido, tenemos que partir de la idea de que la universidad no fue pensada como lugar para la formación de indígenas, aun tomando en cuenta algunas posibilidades de educación superior de ciertos sectores de la población indígena desde la época virreinal. Sin embargo, la llegada actual de los intelectuales indígenas a la universidad, en particular en el contexto latinoamericano, marca una ruptura de este paradigma y revela que estos intelectuales encontraron en el escenario académico, no sin conflictos, una forma de emancipación para sus respectivos colectivos.

El acceso a la educación superior por parte de los intelectuales indígenas destaca el arribo de un sector de la población indígena que buscó ingresar a este espacio de formación, la academia, considerada por mucho tiempo el lugar genuinamente más “occidental” (Canales, 2014).

No obstante, este ingreso a la universidad consolidó un sector de la población indígena que, una vez escolarizados, reafirmaron su identidad cultural al ser miembros de grupos culturalmente diferenciados que utilizan los códigos de las sociedades dominantes y los de la academia (los códigos que se establecen como formas de producción y legitimación del conocimiento) para elaborar una agenda descolonizadora que interpelara al propio Estado. Así, “desde los años ochenta los cuadros de intelectuales indígenas se hacen más visibles, en medio de sistemas educativos de mayor pluralidad y descentralizados por las actividades del mercado” (Zapata, 2005, p. 73).

La expansión del sistema educativo durante las fases de industrialización y urbanización en América Latina originaron incipientes procesos de escolarización para pequeños grupos de miembros de comunidades indígenas; a consecuencia de ello, emergen las figuras de los intelectuales que toman la responsabilidad de ser los representantes de las demandas de sus pueblos. “La apertura del sistema educativo hacia los sectores populares e indígenas fue paulatina, especialmente para estos últimos, por entonces enclavados en los espacios rurales: primero fueron las escuelas primarias, luego las secundarias (a las cuales debían trasladarse por encontrarse ubicadas en las ciudades) y muy posteriormente la educación superior universitaria” (Zapata, 2005, p. 71). Esta expansión ayudó a conformar una élite de intelectuales que, bajo una identidad étnica, construyen y posicionan nuevos planteamientos entre las relaciones asimétricas entre poder y saber. De este modo, los accesos a los

niveles superiores de formación dieron origen a la emergencia de un sector intelectual indígena profesionalizado en América Latina que, desde un enfoque étnico, suelen ser activistas y portadores de conocimientos específicos en distintas disciplinas.

Así, por medio de la letra no indígena, es decir, de la escritura académica, esta intelectualidad ingresó al ruedo de las ideas, el debate y la discusión en foros nacionales e internacionales. Son intelectuales que han hecho su entrada a la ciudad letrada, donde confluyen los campos políticos e intelectuales de acuerdo con Rama (1984). La diferencia de estos intelectuales en torno a la militancia es su campo de acción y su función; “esta función consiste en la construcción de un discurso propio y en el ensayo de una reflexión que tiene como destino la articulación de un proyecto histórico para los grupos indígenas y los Estados nacionales en los que ellos se encuentran insertos” (Zapata, 2005, p. 83).

Reconociendo que existe una variedad de intelectuales indígenas que no necesariamente asistieron a la universidad, en este trabajo hablaremos de quienes vivieron un proceso de profesionalización en universidades convencionales, en su mayoría, con estudios de posgrado dentro y fuera del país. Son intelectuales indígenas que, a partir de conocimientos propios, ponen en tensión los conocimientos del mundo no indígena (occidental) y generan, con ello, una conciencia de su propia adscripción étnica, con lo cual buscan, de alguna manera, descolonizar el conocimiento y proponer frente a ello un diálogo intercultural, aún con carencias en su definición y su praxis.

Hablamos de un tipo de intelectual contemporáneo que combina los conocimientos adquiridos vía la profesionalización y los conocimientos comunitarios para posicionar los temas que ocupan a los pueblos indígenas en la esfera nacional. Un intelectual que, además, mantiene una relación con las comunidades ya sea dentro o fuera de estas, pero aportando su conocimiento a favor de los pueblos indígenas.

Este tipo de intelectuales indígenas que han transitado por escenarios universitarios y que se han apropiado de conocimientos específicos en algunas disciplinas, sobre todo las que corresponden a las áreas sociales, de humanidades y, en menor medida, a las del campo de las ciencias llamadas duras o exactas, integran un nuevo tipo de intelectual que viene a sumarse a los de las comunidades indígenas ya existentes, es decir, los intelectuales dirigentes de los movimientos sociales, y a los llamados intelectuales tradicionales, sabios, chamanes, curanderos, parteras, entre otros, que forman parte de la organización tradicional de las comunidades. No obstante, lo que distingue a los intelectuales que han transitado por la educación superior es la aportación que hacen a sus colectivos a partir de los conocimientos adquiridos en la academia y que se verán reflejados en la escritura como una herramienta en la cual se apoyan para figurar en el escenario nacional.

Por otro lado, distintos autores señalan que la diferencia entre un intelectual y un profesionalista indígenas radica en la constante reflexión que hacen o no acerca de los problemas que se configuran alrededor de los pueblos indígenas. En este sentido, un profesionalista es el que desarrolla un trabajo que corresponde a la disciplina o campo de estudio en que se especializó sin estar reflexionando en los acontecimientos que hay en su entorno; tampoco se caracteriza por ser alguien que sea creativo, que imagine y evoque propuestas alternativas a las problemáticas que hay en su contexto social, cuestiones que el intelectual indígena “aparentemente” sí desarrolla. De acuerdo con Bolívar (2002), un intelectual puede ser un miembro de cualquier

profesión, pero no es el conocimiento técnico lo que lo hace servir a su profesión; más bien es su constante devoción a pensar, crear e imaginar nuevas ideas, lo que lo distingue de sus colegas profesionales.

A esta noción sobre la diferencia entre intelectual indígena y profesionista o académico indígena, algunos autores le han sumado la resignificación identitaria, es decir, el intelectual indígena al igual que el académico indígena se desenvuelven en espacios públicos; no obstante, al parecer, “solo el intelectual” será quien se identifique y actúe bajo la adscripción a un grupo originario en el escenario público nacional. Sobre este tema, Zapata señala:

Vuelvo entonces a la definición inicial de intelectual indígena, como alguien que cumple una función específica, para distinguirlo de aquellos profesionales de procedencia indígena, cuya opción no necesariamente ha sido la negación de este origen o de su diferencia, pero que definitivamente no actúan en el espacio público a partir de ella (2005, p. 72).

En este sentido, creemos que la profesionalización y el compromiso comunitario son un binomio que ayuda a formar un tipo de intelectual que mira desde distintos espacios las problemáticas de las comunidades, desde su propio saber y el conocimiento académico, desde el ámbito local y el público.

METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo, como mencionamos, es problematizar sobre la importancia del acceso a la educación superior y al uso de la escritura académica como elementos que ayudan a generar procesos de descolonización entre los propios intelectuales indígenas y, de alguna manera, entre las propias comunidades. Esta situación deja al descubierto cómo los intelectuales indígenas mexicanos han ocupado la academia como una trinchera de resistencia en la cual poco a poco están posicionando los temas que los involucran a ellos/as y a sus propias comunidades.

Para alcanzar nuestro objetivo, aplicamos una etnografía dialógica con base en la cual conversamos con nuestros interlocutores: 20 intelectuales indígenas, 8 mujeres y 12 hombres, cuya edad oscila entre 28 y 75 años. Los criterios de selección fueron: tener estudios de grado y posgrados; estar vinculados a las comunidades indígenas (dentro o fuera de ellas); llevar a cabo un tipo de militancia a favor de las comunidades indígenas; y reconocerse como parte de un pueblo originario.

Es importante destacar que, en este trabajo, omitimos el referente lingüístico, ya que la experiencia de algunos intelectuales indígenas ha sido más urbana; en ese sentido, la enseñanza de la lengua indígena no les fue transmitida. Sin embargo, existe una resignificación cultural muy fuerte por parte de estos; por ende, comprendemos que el aspecto lingüístico no determina la identidad de quienes participan aquí. No obstante, resaltamos que solo cuatro de los interlocutores no son hablantes de la lengua indígena; el resto son bilingües.

Esta etnografía dialógica se inscribe dentro de lo que en las últimas décadas se ha entendido como una posibilidad de descolonizar las formas metodológicas de hacer investigación. La descolonización de la investigación no apunta simplemente a cuestionar o perfeccionar la investigación cualitativa, sino que entraña un programa mucho más amplio cuya finalidad es transformar la institución de la investigación,

las estructuras profundas y las formas naturalizadas de organizar, conducir y diseminar la investigación y el conocimiento (Smith, 2011).

Los encuentros con estos intelectuales se dieron principalmente en distintos foros, congresos, coloquios, seminarios, talleres y actividades nacionales e internacionales en las que tuvieron una fuerte participación. Así, este trabajo forma parte de una investigación doctoral más amplia en el posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), titulada “La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica”.

Es necesario mencionar que nuestra cercanía con un sector de los intelectuales que participaron en la investigación fue muy importante en las entrevistas etnográficas (diálogos). Lo destacamos porque, para poder tener acceso a otro grupo de intelectuales que no conocíamos, era necesario no solo explicar el motivo de la entrevista etnográfica, sino explicar quiénes éramos en términos identitarios y de pertenencia cultural, precisar nuestra formación profesional e interés por el abordaje del tema sobre los intelectuales indígenas.

Ameigeiras (2006) señala que “el ejercicio del diálogo encuentra en la entrevista no directiva el instrumento clave, no tanto como herramienta de “excavación” o elemento indispensable para recabar información, sino como la mediación fundamental para el encuentro con el otro” (2006, p. 121). Por su parte, Sisto, con relación al dialogismo como una forma de hacer investigación, indica:

Desde este punto de vista, la investigación dialógica debe ser considerada una participación activa por parte de quienes llevan a cabo esta actividad, tanto el investigador como el investigado participan con todo lo suyo, con su historia de subjetivación, con su cuerpo, en definitiva con su ser situado y concreto, en el proceso de investigación. La investigación debe ser un encuentro entre sujetos, no el análisis monológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías), la investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose (2008, p. 395).

Sostuvimos varias conversaciones cuyo eje fueron las siguientes dimensiones: el acceso a la universidad, la identidad en los procesos formativos, la escritura como modo de resistencia cultural, los vínculos comunitarios y la descolonización. En este trabajo, nos enfocamos en la escritura vinculada a los procesos organizativos y de descolonización en los ámbitos académicos por parte de los intelectuales indígenas.

Así, el dialogismo como propuesta metodológica busca, de alguna forma, brincar la barrera entre ellos y nosotros para encontrar puntos de encuentro en esa comunidad dialógica. En este trabajo no pretendemos, necesariamente, una interpretación común, sino abonar a la reflexión sobre un tema compartido. Para ello, requerimos que la etnografía esté invadida por la heteroglosia, de ahí que procuremos integrar las voces de los intelectuales indígenas que participan como interlocutores. Así, nos enfocamos en una etnografía que analiza alteridades en conflicto y reconstrucción, y muestra la contemporaneidad del “otro”, no a manera de descripción, sino desde una mirada comprensiva (Guido, 2012).

El dialogismo forma parte de este abanico de posibilidades que la investigación cualitativa permite abordar. Un diálogo que supone siempre el despliegue de una relación, en el marco de situaciones histórico-sociales en particular, no exentas de

tensiones y conflictos, pero que implican el despliegue de prácticas comunicativas en las que se construye y manifiesta lo humano en su multiplicidad (Wright, 1998). De este modo, más que un análisis individual de las entrevistas, construimos en colectivo esas manifestaciones que, desde el campo de la escritura académica, entendemos como propuestas de descolonización.

INTELECTUALES INDÍGENAS, FORMACIÓN ACADÉMICA Y DESCOLONIZACIÓN

La descolonización en América Latina se ha convertido en las últimas décadas en un tema fundamental en las ciencias sociales, y también como política y exigencia de los pueblos indígenas en la región. La descolonización que se propone en el contexto latinoamericanista deviene de una búsqueda por romper los privilegios epistemológicos de un saber hegemónico llamado “universal”. Tales privilegios epistémicos invisibilizan muchos de los conocimientos de los pueblos indígenas y otros grupos llamados “minoritarios”. Actualmente, se ha establecido una agenda en la que los propios pueblos indígenas buscan posicionar sus saberes frente a ese conocimiento hegemónico y, para ello, demandan participar en la producción y difusión del conocimiento. “Lo medular de estas demandas radica en una crítica ontológica a lo que el pensamiento crítico latinoamericano ha calificado como “colonialidad del saber” (Fernández y Sepúlveda, 2014, p. 1).

¿Qué entendemos por colonialidad del saber? Es el resultado de un proceso que consiste, primero, en relegar el conocimiento producido por los grupos colonizados/dominados/minorizados en la periferia de la formación intelectual y, segundo, en imponerles otra forma de interpretar, entender y hacer el mundo:

Así, vemos cómo la violencia que ejerció un modo particular y etnocéntrico de construir el conocimiento ha sido fuertemente cuestionada estos últimos decenios por una nueva generación de intelectuales indígenas, estrechamente vinculados al campo académico formal. Junto con reivindicar filiaciones y epistemes alternativas, estos intelectuales abogan por una descolonización del saber y una apertura de las estructuras donde éste se edifica (Fernández y Sepúlveda, 2014, p. 1).

De este modo, el acceso a la educación, particularmente a la formación académica, representa posibilidades de adquirir los códigos que las sociedades dominantes establecen como formas de producción y legitimación del conocimiento. En consecuencia, y derivado de esta apropiación, se comienza a hablar de la crisis del paradigma dominante sobre el cual se determinan unas epistemología/s universal/es, eurocéntricas, sobre todo a partir de las interpelaciones que los intelectuales indígenas y otros grupos subalternizados han elaborado en torno a este. Estas interpelaciones apuntan a instaurar una epistemología/s del sur que tambalean la idea que refiere que hay un conocimiento único y que los pueblos minoritarios no producen conocimientos. “De hecho, el conocimiento tiene una relación con y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno capitalista que, a la vez y todavía, es colonial. Es decir, la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar de origen” (Walsh, 2005, p. 28).

Podemos decir que la historia de la producción del saber está asentada en la monocultura de un saber único y del rigor metodológico sobre este, que “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios

únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente” (De Sousa, 2009, p. 110). En esta monocultura también se expresa la colonialidad del saber (Lander, 2000), que desacredita conocimientos y saberes otros producidos por grupos históricamente invisibilizados, como los pueblos indígenas y afrodescendientes, pero también por otros actores individuales y colectivos subalternizados que, a través de metodologías propias, explican sus concepciones del mundo y sus saberes; no obstante, con base en los cánones occidentales, estas metodologías son juzgadas como a-científicas y, por ende, inválidas para los centros de producción de conocimiento hegemónico. Así, todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. La no existencia asume aquí la forma de ignorancia o incultura (De Sousa, 2010).

Así, los intelectuales indígenas en América Latina y en México están realizando esfuerzos por construir procesos descoloniales desde muy distintas experiencias y expresiones políticas que abarcan, por un lado, los discursos políticos universales, muchos de ellos aprendidos y reflexionados desde su propio proceso de formación profesional y, por otro, desde las particularidades culturales que han asumido en torno a una resignificación identitaria. Evidentemente, en la lucha por establecer proyectos emancipatorios han tenido que valerse de la apropiación de los espacios discursivos universales, las teorías, los métodos y las formas en que se legitima el conocimiento para, a partir de ello, posicionar sus proyectos descolonizadores. De este modo, el acceso a los dispositivos de difusión del conocimiento, tanto en la oralidad como en la escritura, han marcado una forma estratégica de poder enunciar sus preocupaciones acerca de sus realidades sociales.

En gran medida, este proceso de construcción de lo propio es tarea de los intelectuales formados académicamente, pues son ellos quienes han adquirido los códigos que tal tarea amerita, en particular, en relación con los posibles diálogos con otros *logos*. Se trata de una politización del conocimiento universal por parte de los intelectuales indígenas, el cual articulan con el conocimiento propio en aras de construir experiencias más horizontales. Así, “los intelectuales asumen, entonces, esta responsabilidad de modificar la posición de discriminación histórica hacia sus pueblos y culturas. Reconocen que ellos han recorrido un camino de formación educativa que les otorga ventajas que la mayoría de sus paisanos no tienen” (Ruiz, 2017, p. 199).

Para algunos de los participantes, el acercamiento a las ideas descoloniales de otros pensadores y hacia diversos movimientos sociales, a través de su formación universitaria, fue crucial en la formulación de sus propios proyectos y les permitió hacer una autocrítica a sus procesos formativos y a sus respectivos ámbitos de participación:

La diferencia de los que somos egresados del programa en etnolingüística es que salimos un poco radicales, porque tuvimos que revisar todo el proceso de descolonización del mundo, Amílcar Cabral, todos los intelectuales de África, de América, los textos de Fidel Castro, Frantz Fanon, Genaro Vásquez, Lucio Cabañas, todos los movimientos guerrilleros de América Latina. Por eso, éticamente yo comencé a cuestionar mi formación, porque, justamente, como profesor había negado la cultura de los pueblos porque era la influencia de la escuela rural mexicana (entrevista con Juan Julián Caballero, intelectual mixteco).

Debemos recordar que, tanto en México como en toda América Latina, las ideas sobre el tema de la descolonización que impulsaron intelectuales de países con una historia colonial muy fuerte, como las del martiniqués Aimé Césaire, el martiniqués-argelino

Frantz Fanon, el guineano-bisáu Amílcar Cabral y el tunecino Albert Memmi, fueron muy importantes en la formulación de distintos movimientos sociales y en la emergencia de intelectuales indígenas que acogieron sus ideas y, con ello, el emprendimiento de procesos que apuntaban hacia proyectos descolonizadores:

Nuestro contacto con la academia nos permitió tener más claro cuál es el papel que jugaba la región, qué diferencia había entre nuestra región y el exterior; y nuestro perfil antropológico nos permitía ver experiencias que lo mismo se dan en Oceanía que en Estados Unidos, África, América del Sur, y nos permitió una visión más amplia de un proceso político y social entendido desde la conceptualización tradicional para repensarnos a nosotros mismos (entrevista con Jaime Martínez Luna, intelectual zapoteco).

Como narran Juan Julián Caballero y Jaime Luna, la universidad les permitió tener contacto con otras ideas, con otros pensadores; el acercamiento al conocimiento académico y comunitario les ayudó a repensarse como sujetos que han sido diferenciados culturalmente y, con ello, asumir una identidad cultural que había sido negada en procesos anteriores.

En consecuencia, los intelectuales indígenas encuentran en la universidad un espacio que sirve para construir sus propios procesos descolonizadores. La propuesta de descolonización de distintos intelectuales está situada desde la educación, la apropiación de la universidad y cómo desde ella producir procesos que apunten hacia procesos emancipatorios; así, los intelectuales indígenas buscan, aunque incipientemente, abrir la academia para ir introduciendo el pensamiento indígena mediante sus propios pensadores:

Hay que partir de un proceso de descolonización, si tú ves, en todos los currículos del país, a quiénes se están leyendo, hay que hacer una revaloración y leer a nuestros pensadores e intelectuales indígenas, en ese sentido, la universidad tiene que transformarse, la pregunta es si está dispuesta [...] a construir otros procesos. Entonces, yo estoy dentro de la universidad, y creo y tengo una pequeña esperanza que desde acá se puede hacer algo, y es complicado, sin embargo, cada vez vemos más compañeros indígenas en la academia y eso de alguna manera ayuda, yo creo que por ahí se puede avanzar (entrevista con Fortino Domínguez, intelectual zoque).

Para los intelectuales indígenas que participaron en esta investigación, la academia es un espacio que puede ayudar a construir procesos que apunten hacia la descolonización. En ese sentido, entre mayor sea el acceso de jóvenes de las comunidades a las universidades, existirán más posibilidades de construir procesos emancipatorios desde la propia academia. Así, colonialismo, neocolonialismo y colonialismo interno son categorías que los intelectuales indígenas han conocido en su paso por la universidad y las utilizan para cuestionar la historia de dominación que los pueblos indígenas han vivido históricamente. Frente a ello, en las últimas décadas, se ha buscado un acercamiento con otros intelectuales del país y del continente para discutir cuáles son los avances en términos de la formación de los intelectuales contemporáneos:

Éramos una generación que estaba incursionando en el campo de la lengua, en el campo de la cultura, en el campo de las prácticas del Estado, éramos una generación con una visión, digamos, más amplia, y, poco a poco, fuimos viendo procesos de colonización, pero también de descolonización, nos hemos involucrado en el pensamiento descolonial, del saber, del poder y de otros aspectos que involucran a los pueblos indígenas, y creo que esa ha sido nuestra visión con la cual participamos en la formación de nuevas generaciones de intelectuales, actualmente este pensamiento lo compartimos con los

nuevos maestros que se están formando en la Universidad Pedagógica Nacional, en el CIESAS, lo compartimos con otro grupo de compañeros a nivel latinoamericano que nos reunimos una o dos veces al año para ver qué está pasando con ese proceso de formación de profesionistas indígenas (entrevista con Manuel Ríos, intelectual zapoteco).

Es interesante encontrar que existe una mirada de los intelectuales indígenas hacia la formación profesional como un elemento que ayuda a configurar la imagen de estos, justamente, porque esa formación es el elemento que los define como parte del sector indígena letrado, con nuevas funciones y espacios de incidencia. Como señala Manuel Ríos, hay una preocupación porque los nuevos intelectuales se formen en esta idea de la descolonización dentro de las universidades y centros de investigación, ya que se pretende que estos intelectuales puedan impulsar proyectos descolonizadores para sus propios pueblos.

Asimismo, otros intelectuales consideran que, desde la universidad, se tienen que abrir espacios para la descolonización y que esto se puede lograr siempre y cuando en el currículo de las universidades exista el tratamiento y abordaje reflexivo de la cultura indígena como eje transversal de toda la formación universitaria: “Yo siento que para poder avanzar en la descolonización deberíamos tener un currículum en el que el eje trasversal sea la cultura, mientras no se dé en las universidades el eje transversal de la cultura indígena seguiremos dando vueltas sin aterrizar” (participación de Víctor Terán, intelectual chinanteco, en el segundo coloquio sobre el Pensamiento Indígena Contemporáneo, realizado el 20 y 21 septiembre de 2018 en el Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, Ciudad de México).

Para un sector de intelectuales indígenas, avanzar en un proceso de descolonización implica trabajar la cultura indígena desde lo que se enseña en las escuelas en todos sus niveles, incluida la universidad; esto es, desde el diseño de los currículos trabajar aspectos que refieren a la identidad cultural, conocimientos comunitarios, aspectos sobre la lengua, entre otros. Señalan que esto puede potenciar desde etapas muy tempranas una conciencia y valorización de la cultura propia. En ese sentido, para los intelectuales indígenas, lo anterior llevaría de modo necesario a un fortalecimiento de la identidad y, con ello, avanzar hacia el apuntalamiento de procesos descolonizadores. Paradójicamente, estos intelectuales tuvieron una formación en la que el tratamiento de la cultura indígena fue mínimo o nulo; sin embargo, han reafirmado su identidad cultural a partir de acceder a un conocimiento que parecía ser “ajeno” a ellos.

En consecuencia, para estos intelectuales, la apropiación de la universidad se vuelve una forma de construir procesos descolonizadores que apuntan a la emancipación y a lo que De Sousa (2016) ha llamado justicia epistémica, esto es, romper con la naturalización de la inferiorización, ya sea por cuestiones culturales, étnicas o sociales, lo que representa establecer proyectos descolonizadores que se encaminen a la búsqueda de una justicia social y a la instalación de las pedagogías del sur, las pedagogías de los propios pueblos indígenas al interior de la academia convencional. El sur global concebido como la metáfora del sufrimiento humano sistémico e injusto causado por el capitalismo global y el colonialismo (De Sousa, 2010).

En México, por ejemplo, se han creado programas de grado y posgrado con especial interés en contenidos comunitarios, como la licenciatura y la maestría en Comunalidad, programas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Ambos

proyectos son impulsados por el intelectual zapoteco Jaime Luna. También, universidades como la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la UNAM, la Universidad Autónoma Metropolitana, entre otras, han incluido clases de lenguas indígenas, seminarios sobre interculturalidad, cátedras especializadas en cosmovisión de los pueblos indígenas, entre otros temas. En algunos casos, los profesores de estas cátedras son intelectuales indígenas con altos grados de formación profesional. De este modo, encontramos que, poco a poco, los intelectuales indígenas comienzan a ganar terreno en las propias universidades en las que hacen esfuerzos por generar otras formas de difundir sus propios conocimientos.

LA ESCRITURA COMO UNA FORMA DE CONTRIBUCIÓN DEL INTELLECTUAL INDÍGENA A LA DESCOLONIZACIÓN

El acceso a la universidad permitió a los intelectuales indígenas adquirir herramientas que han ayudado a posicionar un pensamiento político e ideológico frente a los procesos de colonialismo en los que han vivido y viven sus comunidades. Una de estas es la escritura, herramienta que los posicionó, y posiciona, en los medios de divulgación del conocimiento a través de distintas publicaciones, nacionales o internacionales.

Así, el acceso de los intelectuales indígenas a la escritura académica ha favorecido un posicionamiento identitario en la esfera pública nacional, en el que están inmersos los proyectos ideológicos, políticos y de descolonización que los pueblos reivindican a través de la escritura. Además, ha posibilitado que los intelectuales indígenas puedan repensarse en términos colectivos, comunitarios y, con ello, avanzar en la búsqueda de un ascenso epistémico mediante el cual puedan transitar de ser la *doxa* para convertirse en la *episteme* que históricamente ha sido invisibilizada y negada por la sociedad occidental. Prueba de ello es la constante reivindicación de los pueblos que se expresa en mucha de la literatura de los intelectuales indígenas. De esta manera, ya no solo expresan las luchas por la tierra, los recursos naturales, los conocimientos tradicionales, sino, a través de la escritura, posicionan proyectos que apuntan hacia la descolonización y a la búsqueda de una dignidad indígena, hasta ahora negada:

En esta llamada modernidad, es necesario escribir nuestros conocimientos, que son otras concepciones del mundo, si no, seguiríamos en la lógica de la subalternidad, en un pensamiento de segundo orden, y no es así, hay que escribir lo que sabemos y potenciarlo, potenciar el pensamiento comunal, hay que difundir al mundo que aquí hay otras formas de vida (entrevista con Isaac Ángeles Contreras, intelectual cuicateco).

Existe una inquietud entre los intelectuales indígenas por hacer ese tránsito de los conocimientos comunitarios de lo oral a lo escrito, y, como señala uno de nuestros interlocutores, Isaac Contreras, este tránsito es parte de un proceso de descolonización con miras a posicionar el conocimiento de los pueblos en igualdad de valor frente a otros conocimientos, de los comúnmente llamados globales o universales. Él mismo hace referencia a la importancia de escribir el conocimiento y divulgarlo como una forma de salir de la subalternidad. Asimismo, distintos intelectuales han contribuido desde la escritura a difundir otros *logos* que se están generando en el ámbito comunitario, *logos* que dan cuenta de ordenamientos y visiones del mundo distintos a los impuestos por la colonización.

Así pues, buena parte de la producción escrita de los intelectuales indígenas es contestataria, en particular, los textos en los que se hacen denuncias en torno a la explotación de los recursos naturales, despojo de tierras, formas de colonialismo en las que aún viven sus comunidades, reclamos de derechos específicos de los pueblos indígenas y del derecho a sus formas organizativas tradicionales, entre otras. Aunque son discursos que suelen ser subalternizados, son parte de un proceso que busca abrir las estructuras de poder, que siguen siendo coloniales y hegemónicas. Para Bartolomé (2003), muchos de los intelectuales nativos escriben ahora sobre sus culturas en ensayos que están destinados tanto a su propia gente como a los de afuera de su medio local. No obstante, en muchos casos, para lograr este tránsito de lo oral a lo escrito, es necesario acceder a la escritura académica y, además, crear formas en las que esos conocimientos comunitarios se escriban en las propias lenguas indígenas, también como parte de un proceso descolonizador:

Es interesante lo que hacen los compañeros que se han formado académicamente y son hablantes de la lengua indígena [...] porque pasar de lo oral o lo escrito es parte de un proceso de descolonización y los esfuerzos, en ese sentido, son bastantes. Aquí, en Oaxaca, existe el alfabeto práctico, los propios hablantes han hecho sus alfabetos y esto es importante porque esa es su aportación, para hacer sus reflexiones y pasarlas a la escritura, porque nos enseñan visiones y saberes de nuestro mundo (entrevista con Manuel Ríos, intelectual zapoteco).

El acceso a la escritura por parte de los intelectuales indígenas ha propiciado un abanico de posibilidades para difundir distintos aportes, ya sean literarios, de investigación, protesta, denuncia, entre otros. Además, se han organizado colectivos más amplios de intelectuales indígenas que, después de formarse académicamente, se reúnen para integrar sus propias academias, donde, desde la escritura, reivindican la descolonización y se pronuncian a favor de proyectos de formación en esta línea de pensamiento para las nuevas generaciones:

El proceso de descolonización es parte de la labor de nosotros, los intelectuales mixtecos, es parte ya de la labor de quienes nos ha tocado dirigir la Academia de la Lengua Mixteca. Parte del discurso de la Academia de la Lengua es, justamente, llegar a la descolonización intelectual de muchos jóvenes (entrevista con Juan Julián Caballero, citado en Ruiz, 2017, p. 199).

Los intelectuales indígenas no olvidan que el acceso a la escritura, en un momento histórico, sirvió para que el Estado buscara castellanizar, homogeneizar, asimilar, integrar, entre otras políticas que pretendían invisibilizar la presencia indígena en el país. Sin embargo, lo que aquí hemos encontrado es que el acceso a las herramientas que ofrece la escuela, y en especial la universidad, han servido para que los mismos intelectuales se empoderen y con estas mismas herramientas busquen emanciparse al convertir el conocimiento académico en un medio de politización en sus propios proyectos encaminados a la descolonización. Aunque también es necesario reconocer que mucha de la producción intelectual de los indígenas queda excluida por las mismas condiciones de producción de la escritura académica (normas editoriales rigurosas) y, en otros casos, esa misma producción es subalternizada respecto a otras producciones no indígenas. Pese a ello, los intelectuales indígenas han utilizado la escritura académica para hacerse escuchar y establecer sus demandas:

En un momento nuestra tradición era oral, la escritura no fungía un papel importante, pero cuando la tradición oral comienza a ser funcional, es decir, cuando vienen todos los procesos de racismo y discriminación donde la oralidad comienza por un declive, pues,

entran en acción otras herramientas como la escritura, y qué pasa cuando [...] esta escritura viene a ser un herramienta concedida por el Estado nacional, su principal objetivo era castellanizar, tener una sola lengua, una sola cultura y lo que pasa es lo opuesto, que esta herramienta que parecía de opresión, resulta de emancipación, en donde ya los pueblos hemos usado la escritura como una vía para la defensa de todo tipo de derechos humanos [...] la letra sí ha sido una herramienta esencial para poder acceder a todas estas demandas (entrevista con Patricia Rea, intelectual mixteca).

Como hemos visto, la escritura ha contribuido, y lo sigue haciendo, a generar distintos procesos de descolonización en los proyectos que están encabezando los intelectuales indígenas, de ahí la relevancia de contar con un mayor número de intelectuales que, desde la escritura, posicionen el conocimiento indígena en un nivel de importancia igual al de otros conocimientos. Después de hacer una búsqueda sobre la producción de los intelectuales indígenas, en revistas académicas, libros, tesis, reportes de investigación, entre otras fuentes, encontramos que sus principales temas de investigación son: autonomía, propuestas curriculares, cosmovisiones de los pueblos indígenas, educación superior, género, migración, lingüística (incluidas propuestas de normas de escritura indígena), identidad, etnicidad, comunalidad, conocimientos propios, tradiciones, racismo y derechos de los pueblos indígenas. En estos temas, los intelectuales resignifican su propia identidad y su compromiso militante con sus comunidades y con los pueblos indígenas en general.

REFLEXIONES FINALES

La universidad como espacio no pensado para los indígenas se ha convertido en un lugar que ha servido para potenciar las identidades colectivas, la reivindicación del pensamiento propio, el establecimiento político e ideológico de los pueblos y la reconfiguración misma de esta como un lugar cada vez más plural, con las propias complejidades que ello implica. En ese sentido, para los intelectuales con quienes dialogamos, la universidad y el propio conocimiento occidental que en ella se aprende no deben ser despreciados, sino utilizados para establecer un diálogo con los propios conocimientos comunitarios, esto es, no poner un conocimiento sobre otro, sino ubicarlos en una horizontalidad que permita configurar procesos más interculturales.

También, encontramos que la universidad se ha convertido en un espacio generador de cuadros de intelectuales que han hecho uso del conocimiento académico y del propio conocimiento de sus pueblos para crear nuevas autorrepresentaciones sobre la identidad de los pueblos indígenas en el contexto actual. Así pues, la universidad y la educación superior como espacios dominantes son, al mismo tiempo, transformados por los propios actores sociales en espacios para la descolonización y la emancipación.

El tema de los indígenas en la universidad se debe seguir problematizando y reflexionando, ya que la emergencia de la intelectualidad indígena en el ámbito público como académicos e intelectuales es fruto de un proceso de reconfiguración identitaria que se da en el mismo escenario universitario. Esta reconfiguración ha permeado sus formas organizativas al interior de sus organizaciones y ha creado lazos de compromiso más sólidos y con nuevas visiones (a partir de lo que aprendieron en sus diferentes perfiles profesionales); también, han establecido modos de relacionarse con la sociedad nacional y sus propias comunidades sin desvincularse de ambos contextos.

En este sentido, es indispensable seguir abriendo espacios en las universidades; seguir tomando el espacio académico como una trinchera de resistencia en la que podamos asentar nuestros propios posicionamientos políticos e ideológicos. Por consiguiente, los intelectuales que participaron en el diálogo están de acuerdo en que es necesario abrir la universidad convencional a los pueblos indígenas, con todo lo que ello implica, es decir, introducir también las epistemologías de los pueblos como un conocimiento de igual valor a los demás conocimientos que en ellas se enseñan y se legitiman.

Otro aspecto a destacar es el uso de la escritura académica por parte de los intelectuales indígenas para posicionar los temas que les preocupan a ellos/as y también a sus comunidades. Tener acceso a la escritura académica les ha permitido insertarse en los medios de divulgación del conocimiento, los cuales legitiman la validez de lo que se escribe y de quien lo escribe. Así, los intelectuales se convierten en expertos calificados para expresar sus ideas en revistas especializadas, en libros avalados por editoriales de prestigio, en periódicos de circulación nacional, entre otros.

Para algunos de los intelectuales indígenas participantes en el diálogo, la escritura tiene toda una connotación política, pues, a través de ella, pueden expresar y exigir el respeto a sus derechos individuales y colectivos. Del mismo modo, manifiestan que acceder a la escritura académica ha servido para poder sistematizar sus conocimientos tradicionales y, con ello, transitar de ser comunidades orales a ser comunidades que hacen uso de la escritura como una forma de legitimidad y de promoción y divulgación del conocimiento comunitario. Los intelectuales indígenas entienden que es necesario ir más allá de los esencialismos en los que se cree que, al pasar los conocimientos orales a la escritura, estos pierden su sentido "original".

De este modo, los intelectuales indígenas escriben ideas que apuntan a la búsqueda de alternativas de construcción de otras maneras de entender el mundo, en las que los pueblos indígenas tengan un lugar como sujetos de derecho. También, en su escritura se deja ver una enunciación hacia procesos orientados a formas de descolonización, esto es, poner el conocimiento de los pueblos indígenas en un nivel de igual importancia al de otros conocimientos no indígenas dentro y fuera de la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Bartolomé, M. (2003, marzo). Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca. *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*, año 9, núm. 18, marzo. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/18-marzo-2003/>
- Bolívar, R. (2013). Un acercamiento a la definición de intelectual. *Estudios Políticos*, núm. 30. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2002.30.37544>
- Canales, P. (2014). Intelectuales indígenas en América Latina: debates de descolonización, 1980-2010. *Universum*, vol. 2, núm. 29, pp. 49-64. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762014000200005&script=sci_abstract
- De Souza Santos, B. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Akal.

- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- De Souza Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO-SIGLO XXI.
- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias. En A. L. Gallardo & C. Rosa (Coords.), *Epistemologías e interculturalidad en educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.
- Fernández, B. y Sepúlveda, B. (2014). Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina. *Polis, Revista Latinoamericana*, vol. 38. <http://journals.openedition.org/polis/10323>
- Guido, S. (2012). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLASO.
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.
- Ruiz, E. (2017). *Resistencia epistémica. Intelligentsia e identidad política en el proyecto descolonial ñuu savi*. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/UNAM/Juan Pablos Editor.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 7, núm. 1, pp. 114-136. <https://dx.doi.org/10.5027-psicoperspectivas-vol7-issue1-fulltext-54>
- Smith L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo: la investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2005, 1-4 de diciembre). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Ponencia presentada en el Primer Seminario Internacional "Étno-educación, multiculturalismo e interculturalidad". Bogotá. https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Wright P. (1998). Etnografía y existencia en la antropología de la religión. *Sociedad y Religión*, pp. 16-17.
- Zapata, C. (2015). *Intelectuales indígenas en Ecuador, Bolivia y Chile. Diferencia, colonialismo y anticolonialismo*. Casa de las Américas-La Habana.