

Carrera: Especialización en Trabajo Social Forense

Especializando autora: Lic. Ivanna Laura Angelini

Director: Dr. en Comunicación Social Mauricio Manchado

Educación en contexto de privación de la libertad.

Entre la demanda potencial, el acceso efectivo y el ejercicio de un Derecho.

El caso de la Alcaldía de la Regional VIII

de la Policía de Provincia de Santa Fe

(localidad de Melincué)

Santa Fe, 06 de Agosto de 2025

Expreso mi agradecimiento a las personas e instituciones que hicieron posible la realización de esta investigación. En especial, mi gratitud a la universidad pública, que me recibe por segunda vez, para continuar mi formación académica.

También, agradezco profundamente al Dr. Mauricio Manchado por su guía, apoyo constante y valiosas orientaciones durante todo el proceso. Considero que su experiencia académica y compromiso fueron fundamentales para llevar a cabo este proyecto.

Asimismo, extiendo mi gratitud a los profesores que durante el cursado, con sus enseñanzas y observaciones, han enriquecido mi formación durante esta etapa de posgrado.

Agradezco también al personal de la Alcaidía de la Regional VIII de la Policía, con sede en la localidad de Melincué, de la Dirección Provincial de Educación en Contexto de Privación de la Libertad en el período analizado y del Museo Histórico, Regional y Cultural de Melincué “Teniente Coronel Francisco del Prado”, de Melincué, por la predisposición manifestada. Además, a todos quienes facilitaron el acceso a la información y colaboraron con la apertura necesaria para el desarrollo de este trabajo. Mi reconocimiento se extiende a las personas privadas de libertad que, con su disposición y confianza, aportaron vivencias y testimonios fundamentales para el análisis.

Finalmente, agradezco a mi familia por su apoyo incondicional, aliento constante y comprensión durante el tiempo dedicado a esta investigación. También a mis compañeras de trabajo, inquietas, lectoras y profesionales siempre en búsqueda de nuevos aprendizajes, con quienes he compartido debates y construcciones que nutrieron la presente investigación.

Índice

Resumen	p. 4
Introducción.....	p. 5
Capítulo 1	
Aspectos Conceptuales Nodales.....	p. 10
Aspectos Metodológicos.....	p. 24
Capítulo 2	
Política Educativa Provincial.....	p. 28
Capítulo 3	
Escenario educativo y penal. El caso de la Alcaidía de Melincué	
Relevancia histórica de la Alcaidía de Melincué.....	p. 54
Sobre características de la Alcaidía de la Regional VIII de Policía.....	p. 61
Escenario Educativo en la Alcaidía de Melincué.....	p. 64
Conclusiones.....	p. 75
Referencias.....	p. 82
Anexos y figuras.....	p. 94

Resumen

El presente trabajo de investigación se centra en el derecho a la educación de las personas privadas de libertad, específicamente en el contexto de la Alcaidía de la Regional VIII de Policía, ubicada en Melincué, provincia de Santa Fe. Desde la perspectiva del Trabajo Social y vinculado la experiencia profesional en el campo de la intervención en el Servicio Público Provincial de Defensa Penal, se plantea analizar el escenario educativo en esta institución entre los años 2019 y 2023, con eje en dos aspectos, por un lado la población allí alojada y por otro, las políticas públicas educativas.

Se parte de comprender a la educación como un derecho humano, enmarcándola dentro de las políticas sociales, y no como una herramienta correccional. La investigación, de enfoque cualitativo, con un diseño de investigación descriptivo –correlacional, se ha llevado a cabo mediante el empleo de técnicas como entrevista semiestructurada y el análisis documental, para conocer tanto la situación educativa actual como la demanda potencial de las personas allí alojadas.

Además, se han considerado aportes fundamentales de las normativas vigentes, entre las más significativas a nivel local se encuentran la Ley Nacional de Educación N° 26.206 y el Decreto Provincial N° 295/2019, el cual da marco a la Dirección Provincial de Educación en Contextos de Privación de Libertad (DPECPL).

El trabajo visibiliza indirectamente la desigualdad de acceso a la educación formal entre personas privadas de libertad alojadas en unidades penitenciarias provinciales y quienes se encuentran en dependencias policiales, como una alcaidía regional.

Desde el Trabajo Social Forense, se propone profundizar en el análisis de las barreras y facilitadores del acceso a la educación, buscando aportar a la transformación de una realidad donde aún persiste la vulneración de derechos fundamentales.

Finalmente, la investigación no solo busca describir y relacionar elementos del contexto educativo en encierro, sino también generar aportes que promuevan la inclusión del tema en la agenda pública e institucional, fortaleciendo el rol del Trabajo Social en la defensa de los derechos humanos.

Introducción

“Pero cualquiera sea el nivel en que uno trabaje y por más intrincado que sea el tema, el principio guía es el mismo: las sociedades contienen en sí mismas sus propias interpretaciones. Lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas”.

(Geertz, 1992, p.372)

El área temática que se abordará en el presente trabajo vincula a un grupo de personas privadas de la libertad y el derecho a la educación. Debido a mi inserción profesional como Lic. en Trabajo Social en la Unidad de Apoyo de la 3º Circunscripción Judicial, del Servicio Público Provincial de Defensa Penal de la Provincia de Santa Fe desde el 2017, comencé a interiorizarme en el tema seleccionado y dicho desempeño profesional se ha constituido como un eje central que fundamenta el motivo de la presente investigación.

Indagaremos sobre la temática de la educación en contextos de encierro entendiéndola como un derecho social, lo cual inevitablemente nos sitúa ante un amplio marco regulatorio, tanto nacional, interamericano como internacional. Se pretende abordar en la presente investigación a la educación para todas las personas privadas de la libertad no como tratamiento correccional sino dentro de la política social. Partimos siguiendo a Rodino (2015), quien comprende a la educación como derecho humano y como “práctica constructora de inclusión social” (p. 204).

Nos centraremos en analizar a los sujetos alojados en la Alcaidía de la Regional VIII de Policía de nuestra provincia, ubicada en localidad de Melincué (en adelante AM), desde sus características como sujetos de aprendizajes dentro del sistema formal y su acceso a los derechos educativos. Allí cobra sentido focalizar en la política educativa estatal destinada a ellos como así también en la mencionada alcaldía dentro de la cartografía penal del sur de la provincia de Santa Fe. Ahondaremos en conocer el escenario educativo existente y además la demanda potencial educativa en tanto “necesidades educativas objetivas de distintos conjuntos sociales a partir de la edad estipulada” (Routier et al., 2020, p. 283).

En esta instancia, por un lado, retomamos lo conceptualizado por Goffman (2001). Consideramos a la Alcaidía como una institución total como un “híbrido social, en parte comunidad residencial y en parte organización formal” (p. 25). El autor especifica cinco tipos de instituciones totales, expresamente en el tercer tipo “organizado para proteger a la comunidad contra quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella” (p.18), incluye a la cárcel, calificándola como “ejemplo notorio” (p. 13). Define a las instituciones totales como

un “lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (p. 13), las cuales además presentan incompatibilidad con la familia y el mundo del trabajo asalariado (p. 24).

Por otro lado, al describir a la política educativa santafesina que nos convoca, lo hacemos a la luz de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206. En su artículo 55 determina como modalidad del sistema educativo a “la educación en contextos de privación de la libertad”, cuyo objetivo es garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad, el cual no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro. Además, estipula que en nuestro país, diversos actores pueden llevar adelante acciones educativas, dentro de los que se encuentran las provincias.

En este sentido en Santa Fe encontramos, en un período de cuatro años (Diciembre de 2019 a Diciembre 2023), dentro del Ministerio de Educación, la existencia de la Dirección Provincial de Educación en Contextos de Privación de Libertad (en adelante DPECPL). En sus funciones principales detalladas en el Decreto N° 295 del 2019 se encuentran garantizar tareas vinculadas a:

... la equidad para el acceso, permanencia y egreso de los alumnos (...) y a la calidad de los aprendizajes (...). Entender y coordinar los servicios y recursos, asegurando la escolaridad obligatoria y la continuidad de los aprendizajes dentro de las instituciones de encierro, o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran. (p. 44)

Entonces, al vincular a la educación formal y a una alcaldía policial regional en el transcurso del tiempo es que nos han surgido diversas preguntas, tales como ¿cuáles son los escenarios educativos en la institución de encierro señalada? Otros interrogantes han sido: ¿Se adecúan las políticas educativas existentes a las características institucionales y poblacionales de una alcaldía? ¿Se abordan las demandas de las personas allí alojadas en cuanto al acceso a la educación? ¿Cuáles son los factores facilitadores y obstaculizadores para dar respuesta? ¿Cómo, según expresan Guerrero Rivera et al. (2022) “visibilizar las dificultades al momento de poner en práctica normativas poco ajustadas a la realidad” de una alcaldía” (p.365)? ¿Cuáles podrían ser los aportes desde el Trabajo Social tendientes a revertir la vulneración de derechos de personas alojadas en una alcaldía?

El problema de investigación sobre el cual desarrollaremos nuestra tarea se centrará en torno a ¿Cuál es el escenario educativo en la Alcaldía de Melincué (AM) en el período 2019-

2023 y su relación con el efectivo ejercicio del Derecho a la educación de las personas privadas de su libertad en dicha institución penal?

Concretamente nos centraremos en analizar, en tanto objetivo general, el escenario educativo en la Alcaidía de Melincué en el período 2019-2023 y su relación con el efectivo ejercicio del Derecho a la educación de las personas privadas de su libertad en dicha institución penal.

En relación a los objetivos específicos nos proponemos describir la institución penal, identificar la demanda potencial educativa de las personas privadas de su libertad y explicar las políticas educativas implementadas por la DPECPL en la provincia de Santa Fe.

En cuanto a la justificación y relevancia en el campo académico, señalaremos que el ejercicio profesional ha permitido vinculación con la AM, con la población allí alojada, y mantener - en el marco de procesos de intervención - diversas entrevistas con sujetos- usuarios del servicio de la defensoría pública, donde se ha visibilizado la demanda de acceso al sistema educativo.

Además, dentro de dichos procesos, hemos indagado sobre las características socio educativas de la población, ya que en dos oportunidades (una durante el año 2021 y otra durante el 2022) hemos relevado información sobre el mencionado aspecto al total de los sujetos que permanecían.

La importancia de evidenciar el problema que describiremos en este proyecto de investigación es que, al visibilizarlo, se propiciaría la reflexión sobre el mismo y la incorporación en la agenda interinstitucional; como así también serviría para fundamentar la planificación de una política pública educativa en la mencionada institución.

En relación a la AM no se han encontrado antecedentes de investigación sobre la temática planteada, como así tampoco se han hallado sobre otras alcaidías o comisarías dentro de nuestra provincia.

Según Manchado (2012), los escasos antecedentes trascienden a las alcaldías. El autor explicita que no se debe a una falta de desinterés de los actores participantes de la política educativa sino a una falta de sistematización y registro de los sentidos y significaciones que se producen en las aulas (p.140).

En relación a ello, consideramos imprescindible señalar que en la provincia de Santa Fe no existe un registro general formalizado sobre las situaciones educativas de los detenidos, ni sobre sus participaciones en las distintas instancias educativas en el encierro (escuelas,

talleres culturales, cursos de capacitación en oficios, programas de alfabetización) (Aliani et al., 2017, p. 4).

En lo que respecta a nuestra profesión, la Ley Federal de Trabajo Social N° 27.072 establece en su artículo 4 que ella promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para la profesión. En un mismo sentido, en el artículo 9 se señala que la promoción, la defensa, reivindicación y protección de los derechos humanos guían las incumbencias profesionales. Desde el trabajo social, Bassotti (2022) vincula a la educación con la posibilidad de transformación, como así también Jack y Trigo (2016), quienes además aportan sobre el desafío que implica la posibilidad de “generar espacios de ruptura con las prácticas carcelarias, ligadas al disciplinamiento, la vigilancia, y el castigo” (Jack y Trigo, 2016, p. 136). Concretamente Bassotti (2022) expresa:

Resulta necesario entonces, llenar de contenido esta idea de Educación en Derechos Humanos, como transformadora de los sujetos y de la realidad, como posibilidad de anclaje social y tejido de redes, fortalecimiento y desarrollo del capital social, activadora de procesos de cambio. (p.5)

Desde el trabajo social nos convoca a desarrollar el presente trabajo de investigación la posibilidad de ampliación de derechos de un determinado grupo social, como así también la existente desigualdad en relación a la concreción de ellos (respecto a quienes se encuentran alojados en unidades penitenciarias y quienes habitan espacios dependientes de las regionales de policía). Al hallarse, en el escenario recientemente descripto, una afición a la dimensión legal, encontramos allí el fundamento para desarrollar una investigación desde el trabajo social forense.

En cuanto a la instancia metodológica, hemos partido desde la concepción de metodología desarrollada por los autores Sautu et al. (2005). Planificamos realizar un abordaje cualitativo, ya que “esta metodología se apoya sobre: la idea de la unidad de la realidad de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad...” (Sautu, 2003, p. 32). Consideramos entonces que conlleva un compromiso con el trabajo de campo, en tanto depende de la interacción que se establece con los sujetos en su propio terreno. Esto implica que nos involucramos con nuestros sujetos de estudio en una relación que se

modifica permanentemente y donde juegan dialécticamente ambas perspectivas. Sautu (2003) agrega que uno de los temas que demanda este tipo de respuestas son, entre otros, “los análisis donde la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar” (p. 32). De allí que señalamos que ello justifica la elección metodológica en relación a los objetivos y al marco teórico de nuestra investigación, sin olvidarnos de que “evidencia empírica y argumento teórico se construyen interactivamente” (p. 36).

Nos situamos partiendo además de la definición que Papili y Marioni (2022) aportan sobre investigación cualitativa y en el aporte de Minayo (2010) en cuanto a conceptualización de la categoría interpretar, su desagregación de la acción interpretativa en interpretación de primera mano y la de segundo orden; como así también a la importancia de descubrir la lógica interna dentro de la construcción de segundo orden.

Se utilizará como técnica de investigación, la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido de documentos institucionales. Definiendo, aunque en forma preliminar, la forma en la que se realizará el análisis de la información, siguiendo el objetivo planteado, proponemos un análisis de los datos cualitativos a través de la inducción analítica en los términos de Schettini y Cortazzo (2015). Consideramos que a través de la inducción analítica se podrá arribar a hipótesis y afirmaciones, siendo central la construcción de vínculos entre los datos (construidos por el investigador a partir de diversas fuentes: notas de campo, grabaciones, documentos) y buscando patrones de generalización.

El objetivo general de la presente investigación conlleva un supuesto descriptivo - correlacional, el cual según Hernandez Sampieri (1997), dado que en primer lugar se buscara describir conceptos y luego relacionarlos.

Encontraremos en los próximos capítulos aproximaciones teóricas, descripciones empíricas, resultados de procesos de intervención profesional, que les permitirán vincularse con la temática seleccionada.

Capítulo 1

Aspectos Conceptuales Nodales

En este primer capítulo abordaremos conceptualmente el derecho a la educación, su relación con los espacios de encierro punitivos, situando dicha relación – en ocasiones – histórica y geográficamente.

Tal como detallamos en la introducción la investigación se centrará en una alcaidía, espacio carcelar dependiente de la Unidad Regional VIII de Policía de la Provincia de Santa Fe. Entendemos al mismo en tanto institución total (Goffman, 2001), dado que en ellas se genera una disolución de las barreras que separan los espacios de dormir, jugar y trabajar. “Un ordenamiento social básico en la sociedad moderna es que el individuo tiende a dormir, jugar y trabajar en diferentes lugares, con diferentes coparticipantes, bajo autoridades diferentes, y sin un plan racional amplio” (Goffman, 2001, p. 19). Podemos aportar aquí otras características siguiendo al mencionado autor, quien señala que en estas instituciones se manejan las necesidades humanas mediante la organización burocrática de conglomerados humanos indivisibles. Su ingreso no es voluntario. Se da una escisión básica entre internados (quienes son la gran mayoría, las personas en prisión preventiva o condenadas) y supervisores (personal policial), con una clara diferencia jerárquica y de poder. La información sobre éstos está también restringida y controlada por una minoría. Los internos son un grupo, que recibe el mismo trato. Sus actividades diarias son programadas. Son cerradas al entorno, obstaculizando la interacción social (cuentan con días asignados para recibir “visitas” de otras personas que no se encuentran en AM). Esta tendencia absorbente o totalizadora se evidencia en la enorme cantidad de puertas cerradas de la AM, con candados, con llaves, rejas de hierro que imposibilitan el libre tránsito. Las personas están sometidas a estricta vigilancia. Los que conforman el personal policial vigilan a los otros, llamados “internos”, y tienen generalmente más contacto con el mundo exterior. La movilidad social entre ambos grupos es muy restringida: no es fácil para un interno pasar a ser supervisor o parte del personal, y viceversa. La comunicación entre ambos grupos es muy limitada, y cada grupo tiene prejuicios y estereotipos con respecto a los otros.

Poco a poco también va instalándose un sistema de privilegios. A veces se instala un sistema con etapas en cada una de las cuales se accede a fases o períodos de progresión. En este caso lo podríamos asimilar a las posibilidades que desde la ley se otorgan a medida que progresá el tiempo transcurrido en la pena privativa de la libertad.

El interno sufre una mutilación de su yo, a partir de la barrera que lo separa del mundo exterior. Se confisca todo lo que no esté dado por la institución, generando que el interno se sienta desposeído. Además, no conoce las decisiones que se toman sobre su destino (ejemplo de ello son los traslados intempestivos a otras alcaidías).

Rodriguez (2012) denomina a esta práctica “calesita” (p. 270), en tanto rotación de los presos, siendo que estos traslados furtivos que no son inocentes, sino una práctica sistemática para vulnerar. Lejos de contener, esta rotación deteriora la personalidad y agrava la fragmentación social. Esto dificulta cualquier experiencia educativa, la permanencia de los estudiantes en el establecimiento donde está cursando sus estudios (p. 270). Además, interrumpe la continuidad y participación en diversos espacios.

Situamos estas categorías de análisis en el marco de un espacio de encierro punitivo, un dispositivo penal, en términos de Foucault (1975), quien analiza la transición de las prácticas punitivas del castigo físico hacia una disciplina más sutil y expansiva, que se basa en el control y la normalización. Dispositivo de normalización (p.187), en tanto red de relaciones de poder y conocimiento que organiza, regula y controla la vida social, que es flexible a través de la historia. Según el autor entre instituciones cerradas de disciplina, como por ejemplo las escuelas y las cárceles, se “extiende una red intermedia, que actúa allí donde aquéllas no pueden intervenir, disciplinando los espacios no disciplinarios; pero que cubre, une entre ellos, garantiza con su fuerza armada (p. 130). Le otorga un lugar central a las instituciones de encierro que abordamos en esta investigación al señalar, “la red carcelaria, bajo sus formas compactas o diseminadas, con sus sistemas de inserción, de distribución, de vigilancia, de observación, ha sido el gran soporte, en la sociedad moderna, del poder normalizador” (p. 186). Incluso analiza el impacto de este tipo encierro más allá del alojamiento en la institución, postula que:

el efecto más importante quizá del sistema carcelario y de su extensión mucho más allá de la prisión legal, es que logra volver natural y legítimo el poder de castigar, y rebajar al menos el umbral de tolerancia a la penalidad. Tiende a borrar lo que puede haber de exorbitante en el ejercicio del castigo. (p. 184)

En su análisis caracteriza la prisión como de extremada solidez, como un aparato “un instrumento de rechazo o de aplastamiento al servicio de un aparato estatal (p. 186).

Más ampliamente, y en tanto el espacio de encierro punitivo, que integra la política de seguridad como además aquellas de educación formal, eje central dentro de la política

educativa, nos parece oportuno analizarlas formando parte del Estado. El cual, en el marco de sociedades neoliberales y siguiendo a Wacquant (2004) lo describimos como penal/penitencial, donde se expande el control punitivo, acontece el desmantelamiento y la retirada del estado de bienestar, como así también la expansión del encarcelamiento, el crecimiento de sistema penitenciario y el aumento de la represión – como aspecto de la criminalización de la pobreza y como estrategia de control social. Aquí nos parece importante señalar el concepto de expansión vertical (p. 88), descripta por el autor como una de las formas en que el sistema penal se amplía y también profundiza su influencia. Concretamente hace referencia al endurecimiento y extensión del castigo, lo que pone de manifiesto en el aumento del encarcelamiento, el refuerzo del aparato represivo y el aumento de las restricciones legales.

En este marco, para el mencionado autor, la prisión ya no es sólo un mecanismo de castigo sino una herramienta dentro lo que él denomina el gobierno de la miseria. Ella es una nueva forma de control social dentro del neoliberalismo, la cual funciona como depósito para la población excedente del sistema económico. De allí que la prisión adquiera un papel central dentro de dicho modelo, gestionando la pobreza, los excluidos del mercado laboral y a los no beneficiarios de políticas sociales. Resalta además el vínculo entre la prisión y políticas asistenciales, detallando que el mismo se ha incrementado a fin de:

asistir a las poblaciones desheredadas a medida que se opera una interpenetración creciente de los sectores social y penal del Estado poskeynesiano. Por un lado, la lógica panóptica y punitiva característica del campo penal tiende a contaminar y luego a redefinir los objetivos y dispositivos de la ayuda social. (p. 104)

Daroqui (2012) analiza la profundización del modelo de la segregación espacial el cual se corresponde con el de sociedad excluyente como producto de un modelo neoliberal. Éste se sustenta la acentuación de la desigualdad y la exclusión social. La autora resalta en esta instancia que ello:

se corresponde con un modelo de gobernabilidad que gestiona el aislamiento –social-espacial– de aquellas personas expulsadas hacia un destino que la lógica del mercado “naturaliza” en clave de precarización promoviendo un proceso de des-ciudadanización en un doble sentido: como cliente social y como enemigo social. Cliente-social en tanto consume política social de sobrevivencia y los residuos económicos y sociales que el mercado le asigna, y, también, cliente-enemigo del sistema penal, en tanto “consumidor

final” de la industria de la seguridad. (...) con la expansión de un modelo de segregación socio-espacial en la que el encierro carcelario se constituye en un “observatorio” privilegiado de la cuestión social del siglo XXI. (s/p)

Por su parte, Christie (1981) analiza el castigo como una construcción social y a su uso no sólo como medio de control social sino, además, sobre una cuestión hasta ahora no abordada, su capacidad de infiijir dolor, es decir que implica sufrimiento. El autor reflexiona sobre hasta qué punto esto es legítimo y necesario; excediendo así ser meramente una respuesta a un delito, e implica aspectos, morales, políticos y sociales. Agrega otro eje, la denominada industria del control del delito, integrada por el aumento de las prisiones y además por el proceso de privatización de las mismas, acontecido en algunos países.

Por su parte, Anitua (2018) entiende a la prisión como una herramienta punitiva y a la “privación de la libertad como casi sinónimo del castigo legal” (p. 179). Esto dado que considera que el castigo trasciende a la privación de la libertad ambulatoria, siendo a su vez un tipo de pena corporal. Señala su historicidad para “dar cuenta de la no naturalidad de esa forma material del castigo” (p. 179). Realiza una analogía respecto a que la restricción de la libertad emerge en un contexto histórico donde la libertad, la autonomía y la dignidad humana se convierten en bienes fundamentales. Postula que los derechos de los sujetos privados de la libertad se encuentran devaluados en relación a quienes ejercen la libertad ambulatoria, es decir, vulnerados en mayor medida.

Anitua (2023) analiza de manera crítica el sistema penal y penitenciario. Cuando sitúa su indagación en América Latina define a las cárceles como instituciones de secuestro (p. 125), en tanto espacios de exclusión total, donde no existen garantías de derechos para los sujetos allí alojados. Considera que su función trasciende el castigo a través del tiempo y que ha funcionado además como mecanismos de control social y represión, como herramienta para mantener ciertos órdenes sociales y políticos, de allí que las compara con formas de secuestro institucionalizado.

Caimari (2004) coincide con lo descripto recientemente por Anitua (2018), al señalar la autora - retomando a Foucault - respecto de la existencia de “una difusa maquinaria de poder detrás de las hipócritas promesas del liberalismo burgués: en lugar de creciente libertad, los siglos XVIII y XIX habían multiplicado las instancias de dominación” (p. 19).

Concibe así, que el castigo civilizado se gesta en las sociedades occidentales donde a través de un proceso que integró varios elementos se modificó la naturaleza del castigo. Las

diversas penas existentes (económicas, corporales, morales, etc.) fueron cediendo y emergiendo como predominante la privación de la libertad (p. 34).

Al describir la prisión la comprende como “escenario de interacción entre teorías científicas, tecnologías modeladoras, burocracias, actores dominantes y subordinados, es también un lugar oculto, por definición invisible a los ojos sociales” (p. 16).

Ahora bien, esta investigación buscará vincular a las personas privadas de la libertad y el derecho a la educación. Diversos autores describen esa relación como así también historizan sobre ese vínculo.

Actis y Kostenwein (2012) dan cuenta que “en la modernidad, la educación y el encierro se vuelven estrategias privilegiadas, por cuanto son dispositivos institucionales e institucionalizados de un gran proceso de disciplinamiento” (p. 28). Luego, especifican los “elementos que históricamente han acompañado la gestión cotidiana de la pena (p. 29), detallando: aislamiento criminal, trabajo, religión, familia, reglamentación, vigilancia y sanción, observación, clasificación y tratamiento, educación y reconfiguración y flexibilidad en la condena.

En este sentido, Sozzo (2007) se refiere al “proyecto normalizador/disciplinario/correccional que atraviesa la historia y la geografía de la prisión moderna” como integrado por diversos ensambles (p. 90), entre los que se encuentran el encierro y aislamiento, reglamentación, la vigilancia y la sanción, la observación, la clasificación y el tratamiento, la flexibilización del encierro, la familia, la religión, el trabajo y la educación. Puntualmente señala que:

desde las primeras décadas del siglo XIX en adelante la educación se integró a la finalidad declarada de la corrección del criminal en la prisión, inicialmente en su faceta de instrucción básica -aprender a leer, escribir y calcular- previa a la generalización de la institucionalización escolar en la vida social, pero luego a través de la progresiva instalación de instancias escolares especiales de diverso tipo al interior de la prisión. (...) A partir del siglo XX estas instancias se han complementado en distintos escenarios con diversos tipos de esquemas de educación no formal - alfabetización, capacitación en oficios, etc. (p 90-91)

Según González Alvo (2022) en nuestro continente la reforma penitenciaria, es decir los cambios en los conocimientos y las experiencias de la penalidad, ha sido un lento cambio desde un paradigma tradicional punitivo a otro que lo llama penitenciarista:

Las metas del nuevo paradigma penitenciarista –en su formulación “clásica”– fueron monopolizar el castigo para convertirlo en una atribución exclusivamente estatal, racionalizar y unificar el ordenamiento legal, convertir a la privación de la libertad en la pena principal y construir espacios específicamente diseñados para cumplir la función de reclusión: las penitenciarías. (p. 147)

Específicamente en nuestro país el mencionado proceso, según el autor, atravesó tres etapas importantes: después de la sanción de la primera Constitución Nacional (1853) empezó su discusión; más tarde - entre 1880-1890 - comenzó a materializarse con las nacientes edificaciones penitenciarias y por último – desde 1920-1930 – se advierte un importante avance con la modificación del código penal como así también con la promulgación de la Ley Nacional nº11.833 de Organización Carcelaria y Régimen Penal (p. 147).

González Alvo (2022) - quien realiza un análisis de tres provincias Argentinas, siendo una de ellas la de Santa Fe - enmarca el acceso a la educación y la creación de espacios educativos en la cárceles dentro de los que denomina “políticas transicionales, un conjunto de acciones gubernamentales tendientes a implantar los principios de la reforma penitenciaria en las provincias” (p. 86).

Chiponi y Manchado (2023) al describir el Servicio Penitenciario Santafesino postulan que han existido recientemente tres mojones históricos, con políticas públicas de carácter pendulares: uno entre los años 1976-1983, período de la última dictadura cívico militar, donde dicho Servicio se reestructura, se promulga a su vez la Ley Orgánica del mismo (1978); otro período desde el año 2003 al 2007, a la cual denominan etapa dialogista y también de promoción de derechos de los sujetos privados de la libertad y una última, desde el 2007 al 2015, de progresismo penitenciario¹, donde no sólo se promovía el acceso a derechos sino que además pretendía reducir los daños del encierro, la apertura de la prisión a otros actores (p. 41).

En el marco del mencionado progresismo, se elabora el Documento Básico del Servicio Penitenciario de Santa Fe el cual buscaba “promover nuevos derechos permitiendo el ingreso de políticas sociales y propuestas generadas por instituciones externas a la prisión”. (p. 63) Además, se confeccionó un Protocolo de Intervención para los Equipos de Acompañamiento

¹ Es importante señalar que si bien indicamos aquí el período gubernamental completo del denominado Frente Progresista Cívico Social en la provincia de Santa Fe (2007-2019), las políticas progresistas tuvieron vigencia hasta el año 2015. Es a partir de ese año que se reconoce, con más claridad, el abandono a los principales preceptos impulsados en 2007 y a realizarse acciones regresivas o conservadoras en términos penales.

para la Reintegración Social de las Unidades Penitenciarias. En él, se da cuenta sobre cómo la educación dentro del tratamiento penitenciario en el siglo XX era un destino espacial, una actividad; la participación o no en la misma no era decidida por la persona privada de la libertad. Desde el Protocolo indicado se promovía alcanzar tres objetivos, reducción de daños (degradación y sufrimiento), promoción de derechos de los sujetos en tanto ciudadanos y alentar la reintegración social (p. 5).

Consideramos que en esta instancia podemos abordar brevemente aspectos vinculados a la educación formal durante la privación de la libertad en nuestra provincia.

Gonzalez Alvo (2022) sitúa que ya en el siglo XIX a través de un decreto del ejecutivo provincial se crea una escuela en la cárcel de la ciudad de Santa Fe (p. 93). Luego en siglo XX, según Routier (2023), y al poco tiempo de ser inaugurado en 1933 el Instituto Modelo de Coronda (el cual luego será denominada Unidad Penitencia N°1), éste comenzó a contar con espacios educativos escolares, denominados inicialmente como de Alfabetización para Adultos (p. 83). Ellos junto a la Escuela Primaria para Adultos, la cual funciona desde 1916 dentro de la Unidad Penitenciaria N° 3 de Rosario (inaugurada en 1884), son de las primeras que se crearon en el contexto carcelario no sólo en nuestra provincia sino además en nuestro país (p. 84).

En cuanto al nivel medio de educación, con el regreso de la democracia, se fue ampliando la oferta, enmarcado en la concepción de la educación como derecho no limitado a la privación de la libertad. Cabe señalar que ya en 1971 en el Instituto Modelo de Corona se instauró la primera instancia formativa secundaria. Después, mediante el Decreto N° 4297 del año 1976 se crean instancias educativas de este nivel en contexto de encierro punitivo (Routier, 2023).

En el Documento de Trabajo N° 1, de la DPECPL (2023), se señala que:

El acceso a la escuela de los sujetos privados de la libertad a comienzos de la década de los ochenta, no era una elección personal en tanto estudiante detenido, sino más bien, una obligación impuesta por Estado. Accedían a la escuela las personas que en su condición de detenidos demostraban buena conducta, o bien estaban obligadas por el Juez de la causa a través de una sentencia judicial, o simplemente lo disponía el Servicio Penitenciario conforme al criterio de agrupabilidad de los sujetos (períodos del tratamiento). (...) La escuela se limitaba por entonces, a dar respuesta a las demandas del servicio Penitenciario. Esto, muestra claramente que también la institución

educativa, era una “institución disciplinar”, funcional al sistema “un necesario complemento”. (p. 4)

Ahora bien, consideramos que las modificaciones y ampliaciones normativas, tal como ya hemos señalado en la introducción, han permitido comenzar a desvincular la educación en dicho contexto del tratamiento penitenciario y postularla como derecho social. Según el autor Camiletti (2019):

(...) no debe pasar desapercibido que, la educación debe ser abordada como un derecho autónomo, ajeno al derecho penal y no como una “herramienta” más del individuo encerrado a los efectos del presunto rol resocializador de la cárcel, o aún más, abordada desde su punto de vista como un “premio” o un “beneficio” a los efectos de su tránsito por el sistema carcelario. (p. 5)

En tal sentido, resulta sumamente relevante que abordemos el marco regulatorio en lo que respecta a las personas privadas de libertad. El mismo se compone por diversos escalafones normativos, siendo receptado por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, tanto en Naciones Unidas como en el Sistema Interamericano, contemplado armónica y conjuntamente con la normativa interna de nuestro país, tanto a nivel Nacional como Provincial (Camilletti, 2019, p. 4).

Dentro del marco regulatorio podemos citar: Constitución Nacional - 1994 (en el Artículo 14), Ley de Educación Nacional N.º 26.206 – 2006, Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N.º 26.695 – 2011, Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre - 1948 (en su Artículo 12), Declaración Universal de Derechos Humanos -1948 (en el Artículo 26), Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de Reclusos – Reglas Nelson Mandela – 1955 (en sus reglas 77 y 78), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos - 1966 (en sus Artículos 10 y 26), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales- 1966 (en sus Artículos 13 y 14), Carta Africana sobre los Derechos del Hombre y de los Pueblos- 1981 (en la Artículo 17), Convención Interamericana sobre la eliminación de todos las formas de discriminación e intolerancia -1999 (en sus Artículos 6 y 7) y Principios y Buenas Prácticas sobre la Protección de las Personas Privadas de Libertad en las Américas – 2008 (en su Principio XIII).

Específicamente en el ámbito nacional, la República Argentina tiene incorporados una serie de instrumentos internacionales que se plasman en su Constitución Nacional por el

Artículo 75 inc. 22, de los cuales algunos han sido mencionados, y en tal sentido, ha legislado en la presente materia a los efectos de estar acorde a normativa.

En cuanto a la Legislación Nacional hemos ya citado a la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006).

En el Documento N° 1 de la DPECPL (2023), se hace referencia a la sanción de la nueva ley como momento bisagra, específicamente se postula:

La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, marcó sin lugar a dudas un antes y un después en la historia de las instituciones escolares en contextos de privación de la libertad, tanto a nivel nacional como de la provincia de Santa Fe, adquiriendo especificidad como parte integrante del sistema educativo nacional. (p. 4)

Consideramos de igual manera la relevancia de esta nueva Ley de Educación Nacional en tanto que la educación en contextos de privación de la libertad adquiere, a partir de su sanción, especificidad como parte integrante del sistema educativo nacional, configurada en una modalidad del mismo. Dicha ley detalla que el “ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad (...) desde el momento de su ingreso a la institución” (Capítulo III, Art. 55).

En este caso, Routier (2023) considera que el reconocimiento del derecho a la educación en contexto de privación de la libertad “se vinculó con avances de la normativa internacional de la ejecución de la pena, en especial de la Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos, donde se reafirma la recomendación a los estados nacionales de garantizar la educación en cárceles por medio de los ministerios de educación” (p. 103).

Según la autora, la nueva Ley Nacional de Educación considera a la educación en contextos de privación de la libertad debe ser una modalidad específica, estipula que la educación para jóvenes y adultos debe tener en cuenta las historias y las condiciones de los destinatarios. Fundamentalmente, “la educación se despegaba de lo carcelario, (...) siendo parte ahora de la expansión de una política social en un ámbito tradicionalmente olvidado” (p. 106). Así, las funciones de los ministerios se separan, siendo que el ministerio de educación deberá promover políticas y espacios y, por otro lado, el de justicia y la administración penitenciaria, afrontar medidas para el ejercicio de derechos (p. 106). En este marco se creó, en el año 2007, la Coordinación Nacional de la modalidad de educación en contextos de encierro.

Resulta central puntualizar en esta instancia que, el lugar desde el cuál se posicionan los autores pone en tensión el concebir a la educación como una política social del Estado o como parte de una política criminal, de tratamiento penitenciario. Ello se vislumbra en Gutiérrez (2012), donde a través de la compilación de diversos autores se postula a la educación como derecho, algunos lo hacen en tanto derecho social y otros como derecho dentro ejecución de la pena. En esta línea, Gutiérrez (2011), describe esta disyuntiva como “la lógica de proveer derechos vs. la lógica de la resocialización” (p. 6), planteando posteriormente el derecho a la educación de la población carcelaria como un derecho humano fundamental (Gutiérrez, 2012). Dicho autor nos resalta (Gutiérrez, 2013):

...en la Ley de Educación Nacional de 2006 (26.206) se plantea con profundidad este enfoque. Entendida como un cambio de paradigma jurídico trae una consecuencia importante: la educación de la población privada de libertad, no es una cuestión de resocialización, ni de garantías penales individuales, es una cuestión educativa. Dicho de otra forma, en la cárcel no se debe educar para resocializar, sino educar para educar. (s/p)

A modo de síntesis, y siguiendo a Routier (2023) sostenemos que la sanción de la Ley 26.206 “supuso un espíritu de reparación política” (p. 23) y además “rompe con la posición subordinada que históricamente ha tendido la educación para jóvenes y adultos dentro del sistema educativo nacional” (p. 28). Ahora bien, posteriormente, en 2011, en nuestro país se sanciona la Ley Nacional N.º 26.695, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, que modifica algunos artículos de la Ley 24.660, detallando explícitamente en su Artículo 1:

Sustitúyase el capítulo VIII, artículos 133 a 142, de la ley 24.660 por el siguiente:

Artículo 133: (...) Los fines y objetivos de la política educativa respecto de las personas privadas de su libertad son idénticos a los fijados para todos los habitantes de la Nación por la Ley de Educación Nacional. (...). Todos los internos deben completar la escolaridad obligatoria fijada en la ley. Artículo 135: Restricciones prohibidas al derecho a la educación. El acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades no admitirá limitación alguna fundada en motivos discriminatorios, ni en la situación procesal de los internos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, el nivel de seguridad, el grado de avance en la progresividad del régimen penitenciario, las calificaciones de conducta o concepto, ni en

ninguna otra circunstancia que implique una restricción injustificada del derecho a la educación.

Esta reforma que señalamos cobra relevancia dado que, la normativa modifica el artículo 141 de la Ley 24.660 “estableciendo como mecanismo de control de la gestión educativa de las personas privadas de su libertad a los Ministerios de Educación y de Justicia y Derechos Humanos (y equivalentes provinciales), los cuales deberán establecer un sistema de información público sobre la demanda y oferta educativa, los espacios y los programas de estudio existentes en cada establecimiento y mantener un adecuado registro de sus variaciones”(Camilletti, 2019, p. 21). Retomando lo que estipula la esta última Ley, Matkovic (2011) señala aspectos que considera relevantes de la misma:

... el reconocimiento del derecho de las personas privadas de su libertad a la educación pública; la instauración de la escolaridad obligatoria para los internos que no hayan cumplido el mínimo establecido por la ley, la creación de un régimen de estímulo para los internos y el establecimiento de un mecanismo de fiscalización de la gestión educativa. (s/p)

Desde una perspectiva distinta, Tedeschi (2012) realiza una crítica a la Ley 26.695, dado que considera que mezcla las reglas de la disciplina con el proyecto educativo, y considera la sanción de la misma un estándar regresivo a lo que había logrado la Ley Nacional de Educación. (p. 206)

En el mismo sentido, Routier (2023) reflexiona que ha sido una “contramarcha respecto a la autonomía de las decisiones y acciones impulsadas por la Ley 26.206” (p. 32), se convierte “el derecho a la educación en un engranaje más” (p. 33) de la progresividad penitenciaria, y el estímulo educativo se inscribe dentro de la lógica punitivo premial. Nos preguntamos si:

¿El acceso a la educación del privado de su libertad se regula a los efectos de cumplimentar los estándares internacionales que parecerían imponer los instrumentos anteriormente mencionados o bien se regulan por el solo hecho de considerarlo como una herramienta de facilitación del interno a los efectos de la reducción de su paso por el lugar de encierro, observado dentro de la lógica penal carcelaria y los fines de la pena? (Camilletti, 2019, p. 20)

Además, nos interrogamos en esta instancia, sobre qué sucede con las personas privadas de la libertad que no cumplen condena, es decir que son se encuentran en prisión preventiva y la disyuntiva con la imposición de un tratamiento. Aquí consideramos central seguir al pensamiento del mencionado autor Gutiérrez (2011) al señalar el grave problema en nuestro continente de los presos preventivos:

¿Cuál era la situación del preso sin condena respecto del tratamiento correctivo, si no había pronunciamiento judicial que lo definiera como delincuente?. El preso preventivo no debía ser sometido a tratamiento. Sin embargo, el tratamiento está basado en una dosificación de derechos que se van otorgando progresivamente, y el preso preventivo no debería gozar menos derechos que el preso declarado culpable, pues es jurídicamente inocente....Así ha avanzado, la perspectiva de derechos respecto del tratamiento correccional. (s/p)

Jack y Trigo (2016), trabajadoras sociales que desarrollan su investigación en una unidad penitenciaria federal, específicamente en cuanto al nivel universitario postulan:

Es nuestra intención aportar constructivamente para la transformación de nuestras prácticas profesionales teniendo pleno conocimiento de que existen mínimamente dos paradigmas que se tensionan: el tratamiento por un lado y, los derechos por el otro. Poder generar espacios de ruptura con las prácticas carcelarias, ligadas al disciplinamiento, la vigilancia, y el castigo, es aún un desafío para la profesión en estos espacios. (p. 136)

Tal como señalan las colegas recientemente mencionadas, debemos considerar que pensar en una política educativa para sujetos que se encuentran en prisión en una alcaldía, nos hace situar desde una perspectiva considerando lo desarrollado por Manchado (2019) quienes claramente comentan:

... la prisión antepone el peligro, el riesgo y la defensa social –lo que en términos más simplistas podríamos denominar la seguridad- al acceso irrestricto de aquellos derechos sociales, políticos y económicos que exceden a la libertad ambulatoria de las personas detenidas. Pero dicha predilección es, necesariamente, combinada y tensionada en las dinámicas prisionales cotidianas. (p. 163)

Dichos autores aportan más detalles sobre las dinámicas, siendo que una de ellas es sumamente relevante para nuestra investigación, cuando señalan que una de las características de las cárceles argentinas en los últimos veinte años es su porosidad, lo que provoca que entran en escena múltiples prácticas culturales y educativas. Resaltan que los cambios en políticas sociales han impactado en las trayectorias socio educativas en el encierro (p. 164).

Lejos de considerar a la educación desde una visión neutral, la concebimos resaltando y poniendo en juego la dimensión ético-política, su aspecto transformador, como praxis, sustentada en vínculo entre los sujetos, como una herramienta de emancipación. Situada en una determinada realidad social, donde tanto quien aprende como quien enseña se encuentran inmersos. Donde la intervención del docente habilitará el aprendizaje conjunto de nuevos conceptos (Scarfó y Castro, 2016, p. 419).

Es así que en el contexto específico de las cárceles, la educación es vital y gravitante para lograr un proceso formativo susceptible de producir cambios en las actitudes. La educación contribuye al proceso de integración social y, asimismo, hay que resaltar que la educación básica de adultos en particular, puede aliviar algunos de los problemas generados por la situación de vulnerabilidad cultural, comunicacional, social y psicológica que sufren las personas detenidas. (...) Es así que mediante la educación podemos hacer valer el resto de los derechos que nos pertenecen por el hecho de ser persona. (Scarfó y Castro, 2016, pp. 418 y 419)

En este marco, la autora Herrera (2010) describe la tensión existente entre la lógica carcelaria y la educativa, la cual promueve otro tipo de relaciones. Allí pone en valor lo que implica la educación en estos contextos, resaltado su potencial en tanto herramienta de inclusión social. Específicamente para estos ámbitos, como oportunidad de fisurar la lógica totalizante de la seguridad y el control que domina estas instituciones; habilitando en el sujeto la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo (p. 126).

En la presente investigación en cuanto a las dimensiones del aspecto educativo, nos interesa profundizar en la demanda educativa potencial no satisfecha entendida por Routier et al. (2020) - quienes retoman a Sirvent – vinculándola con “la población mayor de 15 años, en cuya definición se pone en juego la constante tensión entre carencia y potencia, que configuran las necesidades y demandas educativas en determinados momentos históricos” (p. 283).

Sirvent y Llosa (1998) describen a la demanda potencial como:

El conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo. Es decir, población joven y adulta que debería demandar en relación con una necesidad y lo hace o no lo hace. (p. 91)

Educación permanente, al decir de las autoras, como proceso educativo continuo, en tanto derecho para toda la vida y necesidad objetiva incesante, donde en la gestión y en la legislación se incluya y se trascienda a la escuela. En relación a ello, Routier et al. (2020) postulan que:

La demanda educativa como demanda social ligada a la posición de clase y a las relaciones frente al Estado, diferenciando entre demanda potencial y efectiva. La demanda efectiva alude a las aspiraciones que se expresan a través de la matriculación en instituciones educativas de jóvenes y adultos, mientras que la demanda potencial alude a las necesidades educativas objetivas de distintos conjuntos sociales a partir de la edad estipulada. (p. 283)

Sirvent y Llosa, con anterioridad, conceptualizan a la demanda efectiva. Expresan que comprenden a “aquellas aspiraciones que se traducen en forma concreta en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos en una sociedad, en un momento determinado”. La misma se mide con indicadores cuantitativos, es decir cuántos demandan (p. 91).

Las autoras además desarrollan diversos conceptos como el de riesgo educativo, el de alfabetismo y el de demanda potencial prioritaria que serán desarrollados en próximos capítulos.

Todas estas categorías abordadas por Sirvent y Llosa en su análisis, emergen a partir de otra, primaria, que señalan como demanda educativa; en tanto proceso dinámico, como un interjuego entre aspectos estructurales y otros psicosociales, que comprende “su construcción desde el reconocimiento de la necesidad, su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate público” (p. 77)

Aspectos Metodológicos

En cuanto a la instancia metodológica, hemos partido desde la concepción de metodología desarrollada por los autores Sautu et al.(2005):

conjunto de procedimientos para la producción de la evidencia empírica que debe estar articulada lógica y teóricamente con los objetivos de investigación. La metodología es precisamente un conjunto de métodos que tienen por función adaptar los preceptos teóricos a la producción de los datos. (p. 151)

Consideramos importante aproximarnos a la realidad de las instituciones, exotizándola, dado que son campos conocidos en nuestra área de intervención profesional. Al descotidianizar la realidad, según Ribeiro (1986), el investigador experimenta el extrañamiento como una unidad contradictoria, es decir, existe por un lado una aproximación física y por otro un distanciamiento.

Resaltamos que al estudiar el fenómeno, como investigadores, tenemos que convertir lo familiar en exótico, desde una posición de extrañamiento. Recuperamos la conciencia práctica de los distintos actores, ocultada bajo la rutinización de sus tareas (y sabiendo que como investigadores produciremos una ruptura en la regularidad cotidiana), organizando y sistematizando lo que estos reproducen sin problematizarlo.

Es en esta instancia donde nos parece propicio destacar el concepto de descripción densa introducido por Geertz (1992) y retomado luego por Schettini. y Cortazzo (2015), durante todo nuestro proceso investigativo. Ello nos permitirá resaltar estructuras significativas con relación a cómo se producen, perciben e interpretan los hechos.

Al momento de diagramar el proceso de investigación y de operativizar el mismo, la autora Mendizabal (2006) postula que éste se puede materializar mediante fases de la investigación (p. 88), de las cuales, algunas de ellas, han sido tomadas como orientación al momento de bosquejar nuestro propio diseño.

En primer lugar, al definir la dimensión temporal, se delimitará entre los años 2019 y 2023 (fecha de creación en nuestra provincia de una dirección específica dentro del Ministerio de Educación y año actual respectivamente). En cuanto a la dimensión espacial se delimita a la AM. En segundo lugar, al referirnos al acceso al campo, tendremos especial atención en señalar la necesidad de explicitar los objetivos específicos del mismo, a fin de distinguirla de nuestra inserción en el marco de la intervención profesional. Por último y en tercer lugar, creemos necesario utilizar como técnica de investigación, en tanto, al decir de Sautu (2003) estrategias

para producir datos, la entrevista semiestructurada y el análisis de contenidos de documentos institucionales - planes, programas, registros, documentos - de fuentes gubernamentales, que nos proveen información sobre decisiones, estrategias, puntos de vistas.

En este marco, cobra relevancia la documentación institucional correspondiente a la DPECPL. Otra documentación se conforma por los resultados de las encuestas o cuestionarios confeccionados e instrumentados durante el proceso de intervención. Comprendían preguntas cerradas, es decir cuyas respuestas ya habían sido delimitadas, y correspondían a variables como la edad y la situación educativa actual (Hernández Sampieri et al, 1997, p. 322).

La elección de la entrevista, como técnica, se sustenta en que la misma nos posibilita acceder al universo de significaciones de los actores, obtener enunciados y verbalizaciones y, además, es una instancia de observación. Aquí nos resulta útil señalar los aportes de Marradi et al. (2007) y Guber (2001) donde se explayan contextualizando dicha técnica.

Si bien existen diversas variantes de esta técnica, cada una con objetivos y rasgos particulares, nos circunscribiremos a la entrevista etnográfica, de característica semiestructurada, ya que nos permite repreguntar, reflexionar, acentuar aspectos, que quizás en el cuestionario inicial no se habían previsto.

Situándonos lejos de una estructuración o directividad, en la presente investigación apelamos para justificar nuestra elección en lo desarrollado por Guber (2001) cuando conceptualiza a la entrevista etnográfica. Además, resaltamos cuestiones vinculadas a la capacidad de escucha y la necesidad de comprensión, como características del investigador que han sido resaltadas por Ameigeiras (2006).

Una de las entrevistas fue realizada a uno de los principales funcionarios de la mencionada DPECPL (en adelante entrevistado 1), ya que la mayoría de las preguntas hacen alusión a la visión-acciones-perspectiva de la institución; lo que no quiere decir que desconozcamos la existencia de múltiples actores, ni las contradicciones que pueden existir entre ellos. La otra entrevista se mantuvo con personal de jerarquía del Museo Histórico, Regional y Cultural de Melincué (entrevistado 2).

Nos resulta interesante resaltar lo postulado por Sautu et al. (2005) cuando aportan sus nociones sobre las preguntas iniciales como así también la necesidad de evaluar la conveniencia y reformulación de las preguntas de investigación (p. 79). A la vez, nos comprometeremos como entrevistadores al respeto por el otro, a su narrativa, a sus significados, a su postura. Entre ambos se establecen relaciones, de aproximación y conocimiento mutuo, de poder, igualdad y diversidad.

A los fines de poner en evidencia nuestro referente empírico, retomamos la definición de Vidarte Asorey (2013) quien lo define como el “universo de análisis, también llamado universo de estudio o población” (p. 62). Por su parte, Papilli (2022) lo describe como “escenario singular de investigación”. Consideramos que en nuestra investigación estará formado por las personas alojadas en la señalada institución penal, desde una doble dimensión: la educativa y la carcelaria. Específicamente, se compone por la totalidad de la población alojada en la AM, a fecha 01 de Abril de 2022, desde un encuadre que comprenderá la política educativa de la provincia y el alojamiento en una institución de encierro.

Por su parte, en el estudio de la encuesta ya realizada desde el SPPDP se analizarán características socio demográficas de la población de la AM, tales como situación educativa y edades. Se buscará, a su vez, analizar la demanda potencial no satisfecha. En este apartado se realizará una descripción sobre la base de un relevamiento ya realizado, de datos ya recopilados por actores en otra instancia, en este caso de intervención. Ello es denominado por Sautu (2003) como “meta análisis” (p. 91).

Dentro del proceso llevaremos a cabo un registro, siendo que en la presente investigación serán el cuaderno de campo y las grabaciones, enmarcado según lo expuesto por Ameigeiras (2006).

Existe durante todo el proceso investigativo y de manera transversal un aspecto a considerar que es el ético. En tal sentido se postula como central no generar daños o perjuicios a los entrevistados ni a las instituciones involucradas, realizar un consentimiento bajo información, mantener la confidencialidad donde así lo requieran, aportar transparencia al suministrar información, demostrando una actitud de compromiso (Papili y Marioni, 2022). Serán guía los Principios éticos que rigen la relación entre las personas que son sujeto de investigación para las ciencias sociales y humanidades promulgadas por el Comité de Ética del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el 2006 (Meo, 2010).

Definiendo, en forma inicial, la forma en la que se realizará el análisis de la información, siguiendo el objetivo formulado, proponemos luego un análisis de los datos cualitativos a través de la inducción analítica en los términos de Schettini y Cortazzo (2015). Consideramos que a través de la inducción analítica se podrán crear vínculos entre los datos (construidos por el investigador a partir de diversas fuentes: notas de campo, grabaciones, documentos) y buscar patrones de generalización.

El objetivo general de la presente investigación conlleva un supuesto descriptivo - correlacional, el cual según Hernandez Sampieri et al. (1997), dado que en primer lugar se buscara describir conceptos y luego relacionarlos. Existen otros estudios que han detectado

conceptos o variables, han especificado sus propiedades, aspectos o componentes, aunque no los han vinculado los referentes empíricos seleccionados en esta investigación.

Capítulo 2

Política Educativa Provincial

En este segundo capítulo abordaremos a la política educativa de la Dirección Provincial de Educación en Contexto de Privación de la Libertad (DPECPL), describiendo la misma, ahondado sobre diversos tópicos o facetas, tales como su ubicación temporal y espacial, su determinante legal - fundacional, sus dispositivos, sus destinatarios, como así también indagaremos respecto a la perspectiva que tiene un importante referente institucional sobre los mismos. Dicha política en tanto política pública, enfocada en un espacio, delimitada por un lugar de observación, a saber, la Alcaidía de Melincué (AM).

Definiremos a la política educativa siguiendo a Acín (2019) en tanto acciones y omisiones del Estado en relación con la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos (p. 58). Entendemos por sistema educativo al conjunto organizado de instituciones, personas, políticas y recursos que se encargan de la educación de los sujetos en una determinada sociedad. El rol del Estado dentro del mismo es central, genera las regulaciones, evalúa, financia y supervisa, entre otros. Este sistema comprende los distintos niveles de enseñanza y diferentes modalidades. En nuestro país hay cuatro niveles y ocho modalidades:

En la Ley de Educación Nacional encontramos, en su artículo 14, su definición:

El Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación. Lo integran los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, que abarcan los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

Como ya hemos desarrollado en el Capítulo I, significativos cambios acontecieron en nuestro país a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, dado que “la educación se constituyó en una prioridad nacional y una política de estado al que le compete la responsabilidad indelegable de garantizarla para todos los habitantes, y el estado nacional fija la política educativa (...)” (Acín, 2019, p. 59). Siendo que esta política educativa ha estado orientada, desde la promulgación de la mencionada ley por “el principio de la educación y el conocimiento como bien público y derecho social” (Acín, 2019, p. 57).

Bustelo (2017) considera, específicamente respecto a la ampliación de derechos de los sujetos privados de libertad, que desde hace más de dos décadas “se han producido importantes avances en el plano normativo y de políticas públicas, que se articulan con programas y acciones institucionales o políticas encarnadas por escuelas, universidades y organizaciones de la sociedad civil” (p. 14). De esta manera es que, según la autora, a través de la educación en contexto de privación de la libertad se brega por la efectivización de derechos, configurando un campo específico:

La creación de las “modalidades” dentro del sistema educativo, responde a una lógica que visibiliza y reconoce las desigualdades y diferencias de sus destinatarios, y que atiende a repararlas desde un Estado que universaliza los derechos. Avanza de este modo en reconocer desde el derecho a la educación a una población relegada y segregada en términos de accesibilidad (...). (Bustelo, 2017, p. 15)

Por su parte, Acin (2019) define a esta modalidad como “parte de la educación común, más allá de las adecuaciones que se realicen según los destinatarios y los contextos” (p. 60). “El Estado es responsable de generar las condiciones para hacer efectivo ese derecho en cada nivel y modalidad que integra el sistema educativo” (p. 57).

Investigando sobre la relación entre personas privadas de la libertad y el derecho a la educación hemos encontrado otros diversos autores tales como, Scarfó (2002, 2006) y además, Calcagno y Cucut (2012), Correa (2012, 2017), Acin (2017, 2018, 2019), Acin et al. (2016) y Gutiérrez (2012). También publicaciones de una red plural de organizaciones de la sociedad civil del América Latina y el Caribe, como la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), grupos como el Grupo de Estudio Sobre Educación en Cárceles (GESEC, Argentina) y además sistematizaciones en revistas, por ejemplo, Revistas Sinéctica – Revista electrónica de Educación (ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México); Revista Científica de Educación, Formación e Investigación de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Revista Diálogos sobre Educación (Universidad de Guadalajara, México), entre otras.

Por su parte, Routier et al. (2020) y Aliani et al. (2017), abordan la cuestión de la educación en instituciones penitenciarias de Santa Fe. Si bien algunos analizan cuestiones vinculadas a la educación superior, resalto el aporte de éstos últimos en tanto se ubican geográficamente en la misma zona sur de nuestra provincia, al igual que la presente investigación. A su vez, hemos accedido a aportes de colegas, trabajadores sociales, que han

investigado también a la educación en contexto de encierro, entre ellas mencionamos a Bassotti (2022) y a Jack y Trigo (2016).

La autora Bassotti (2022) realiza una contribución en dicho sentido ya que nos plantea el reto que conlleva articular entre el sistema carcelario y el educativo, prácticas y normas, dado las diferentes lógicas que poseen. Advierte que dicha tarea resulta compleja, requiriendo del diseño e implementación de políticas públicas específicas (p.3).

Al describir a la política educativa santafesina que nos convoca, lo hacemos a la luz de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual estipula que en nuestro país, diversos actores pueden llevar adelante acciones educativas, dentro de los que se encuentran las provincias. Específicamente en el artículo 12 de la mencionada Ley se indica:

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal. El Estado Nacional crea y financia las Universidades Nacionales.

En este sentido en Santa Fe encontramos en un período de cuatro años (desde Diciembre de 2019 a Diciembre 2023), dentro del Ministerio de Educación, a la DPECPL, creada en el año 2019. De ello se desprende que dicha creación ha sido una decisión del poder ejecutivo.

En tanto que desde Diciembre de 2023 y con el cambio de gestión gubernamental en Santa Fe, a través del Decreto N.º 164, dentro del organigrama del Ministerio, se han dispuesto modificaciones a través de la creación de una Coordinación Provincial de Educación en contexto de privación de libertad, dependiente de la Subsecretaría para el aprendizaje continuo existente dentro de la Secretaría de Educación.

Nos parece central retomar aquí lo expresado por diversos autores respecto de la importancia y relevancia de la Ley Nacional N° 26.206. En tal sentido, Routier (2023) considera que la misma “supuso un espíritu de reparación política” (p. 23) y que ha roto “con la posición subordinada que históricamente ha tendido la educación para jóvenes y adultos del sistema educativo nacional” (p. 28). Gutiérrez (2012) al analizar la mencionada ley y los espacios de encierro narra:

La ley avanza así desde lo educativo sobre un terreno al que nunca había abordado plenamente, y lo hace no con lenguaje criminológico sino educativo, avalado por toda una estirpe jurídica de principios y pactos superiores que sostenían esta avanzada. Esta ley fue pensada, correctamente, como una herramienta, no como una declaración retórica de principios. Fue dictada en el contexto de un proyecto de políticas públicas expansivas de la educación que había comenzado hacía unos años. (p. 31)

Herrera (2010), incluso vincula dicha ley con la perspectiva en la concepción de los sujetos. Señala que deja de lado las “supuestas características especiales del sujeto, que finalmente siempre lo colocan en un lugar de inferioridad y deficiencia, con una identidad inamovible e inmutables (...) e intenta construir una mirada federal sobre la problemática haciendo foco en el contexto” (p. 123). La autora además, concibe a ese sujeto como sujeto a quien los derechos se le han vulnerado o se le ha obstaculizado su ejercicio previo a su privación de la libertad – haciendo foco en el derecho a la educación. Es aquí cuando Herrera (2010) resalta la importancia de concebir al sujeto como sujeto de derecho, apuntando la política educativa “a un proceso de restitución de derechos que han sido vulnerados y, por consiguiente, incidido en las trayectorias de vida y configuración de las identidades de las personas” (p. 123).

Routier (2023) describe el impacto que tuvo en nuestra provincia la sanción de la Ley Nacional N° 26.206, detallando que “impulsó la creación y consolidación de escuelas primarias y secundarias en las unidades penitenciarias del Servicio Penitenciario de Santa Fe, mediado por la dirección provincial de adultos” (p. 78). Luego, en el año 2008, se crea la coordinación de escuelas en contextos de encierros, cuyo objetivo ha sido la articular tanto al interior de la provincia como a nivel federal (p. 108).

A fin de indagar respecto a de la DPECPL, se llevó adelante la lectura y análisis de diversos documentos normativos como así también, el día 03/10/2023, entrevista semi estructurada con un funcionario de jerarquía institucional del período seleccionado. El entrevistado 1 contextualiza el surgimiento de la señalada DPECPL:

...se crea en el año 2019. Fue por de decreto que firma el actual gobernador por ordenamiento de la orgánica del ministerio de educación. La ministra en ese momento propone al gobernador un organigrama del ministerio de educación. (...) Se crea la DPECPL; no sólo esa, se crean varias direcciones provinciales en concordancia en algún punto con la ley de educación nacional. La educación hospitalaria domiciliaria

también ahí se crea con rango de dirección la misma que el intercultural bilingüe, la especial. (Comunicación personal, 2023)

El mencionado Decreto es el N° 259 del año 2019. En el mismo se especifica la organización política y administrativa del Ministerio de Educación, es decir, su estructura orgánica, “a cargo del/la Ministro/a, agrupando bajo su dependencia política, administrativa, jerárquica y funcional a las áreas y reparticiones”. (pág. 6) En cuanto a la DPECPL, la misma dependía directamente de la Secretaría de Educación, a la cual le sigue en orden jerárquico el Ministro de Educación (p. 9). De esta manera se efectiviza lo establecido en la Resolución N° 127 del 13 de Diciembre de 2010 del Consejo Federal de Educación² en la que se aprobó el documento “La Educación en Contextos de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional”. En su anexo se detalla:

esta modalidad del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de la libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad. El acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas, contribuye a la inclusión social. (Documento de Trabajo N° 1, DPECPL, 2023, p. 4)

Entendemos por modalidad, siguiendo a la Ley de Educación Nacional en su art. 17, a

aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o

² En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su artículo N° 116 se establece la creación del Consejo Federal de Educación, organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa. Tiene como función principal la articulación de políticas educativas entre la Nación y las provincias. A través de este consejo, se busca garantizar que todos los estudiantes, sin importar su ubicación geográfica, tengan acceso a una educación de calidad y a un nivel común. Las decisiones tomadas por el Consejo son obligatorias y de validez a nivel nacional, en tanto tengan carácter de resolución. Así se estipula en la mencionada Ley y en el Reglamento de funcionamiento del mismo Consejo (Resolución N° 1/07).

contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

En la recientemente señalada Resolución N° 127 se postula que “las políticas públicas tendientes al cumplimiento de las prescripciones de la Ley de Educación Nacional para la modalidad se plantean en torno a tres ejes estratégicos” (p. 18), a saber: estrategias de igualdad (como aspecto importante a resaltar encontramos la universalización de las ofertas de educación obligatoria: niveles primario y secundario), estrategias para mejorar la calidad educativa (por ejemplo capacitación docente y elaboración de material pedagógico) y estrategias para mejorar la gestión institucional. Según Bustelo (2017) estas características adquieren centralidad dado que se:

propone un sujeto de derechos universal, no (...) definido por su situación procesal (...). Permite delimitar una serie de objetivos que marcan la agenda de la política educativa para estos sujetos y para estos contextos, así como abrir un territorio de gestión política. (p. 16)

En tanto que en nuestra provincia, siguiendo las diversas normativas nacionales mencionadas, el diseño institucional se fue adecuando a las mismas. En tal sentido es que

La puesta en funcionamiento de la DPECPL en la estructura del Ministerio de Educación por decisión del Ejecutivo Provincial, permite en concordancia con la Ley N° 26.206 la incorporación en la estructura de gobierno educativo jurisdiccional contar con un nivel de decisión especialmente orientado a definir las políticas para los contextos de privación de la libertad, contar con asignaciones presupuestarias específicas, permitir que la modalidad avance en el logro de sus objetivos y la superación de los obstáculos. (Documento de Trabajo N° 1, DPECPL, 2023, p. 6)

Durante la entrevista, sobresale como significativa la jerarquización de la DPECPL abordada en la presente investigación. El entrevistado describe dichos cambios relevantes dentro del organigrama ministerial local y compara este aspecto central con los ministerios de educación de otras provincias:

... con rango de dirección provincial, es la primera vez, en la historia del Ministerio de Santa Fe. Y es la primera también a nivel federal (...) Existió siempre por lo menos en Santa Fe. En los últimos años, en los últimos tres mandatos, se puede tomar como política pública educativa, que fue en el gobierno del frente social y progresista (...). Ahí dependía de lo que es la dirección provincial de jóvenes y adultos. Bajo una figura de coordinación, dentro de jóvenes y adultos había una coordinación que era la coordinación en contexto de encierro, pero tampoco estaba jerarquizada como tal. (Comunicación personal, 2023)

Cabe señalar en esta instancia que en el ámbito interno de la provincia de Santa Fe no existe una ley que ratifique o adhiera al nuevo paradigma educativo emanado de la Ley Nacional N° 26.206. A pesar de ello, claro es que la misma tiene plena y absoluta vigencia en el ámbito provincial como así también el respectivo deber de efectivizarse a través de las políticas de Estado, en nuestra provincia y en las demás. La DPECPL analizada ha tenido como misión:

asistir a la Secretaría de Educación y dirigir política, administrativa, jerárquica y funcionalmente las acciones derivadas del desarrollo, seguimiento y evaluación del proyecto educativo para la Educación en Contextos de Privación, en el marco de las competencias y funciones delegadas por el/la Ministro/a de Educación y la Secretaría de Educación. (Decreto 259, p. 44)

En el mismo Decreto (pp. 44 - 45) se especifican el un total de veintidós puntos las diversas funciones de la DPECPL, siendo que a los fines de la presente investigación señalaremos los siguientes tres:

- Garantizar el cumplimiento de las acciones derivadas de la política educativa, referidas a la equidad para el acceso, permanencia y egreso de los alumnos y a la calidad de los aprendizajes, de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno.
- Entender y coordinar los servicios y recursos, asegurando la escolaridad obligatoria y la continuidad de los aprendizajes dentro de las instituciones de encierro, o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.

- Resolver, articular y asegurar los servicios educativos de esta modalidad de acuerdo con los artículos 55 al 59, capítulo XII de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06.

En igual sentido, y según narra el entrevistado 1, “las misiones y funciones, las establece la autoridad ministerial, que llega desde la Secretaría, la Subsecretaría, y luego a las direcciones provinciales y a las coordinaciones” (Comunicación personal, 2023). Cabe mencionar, que más allá de que el Ministerio de Educación se encuentra regionalizado en nuestra provincia, con nueve Delegaciones Regionales en total, en la DPECPL estudiada no acontece lo mismo. El entrevistado 1 da cuenta de ello al indicar que “no dependemos de las regionales” (Comunicación personal, 2023). Respecto de esta nueva modalidad contemplada dentro de la estructura ministerial provincial, el entrevistado nos detalla:

...como todo lugar de encierro, la modalidad o la educación en las cárceles está muy oculta en lo que es el funcionamiento del mismo sistema educativo. (...) Como quizás está muy invisibilizada y oculta la discapacidad en término de las escuelas comunes, digamos, mal llamada comunes. Me parece que en el sistema educativo, la educación en las cárceles también es algo que está muy oculto. (...) De por sí, la educación en las cárceles es algo que está oculto en el sistema, también está oculto para para el mismo protagonista de ese sistema. Entonces eso fue todo un trabajo, poner en visibilidad y en perspectiva de trabajo en el mismo Ministerio, con los mismos colegas, la importancia que implica poder tener un sistema educativo de calidad (...) (Comunicación personal, 2023)

Desvincular a la práctica educativa en contexto de privación de la libertad de las cuestiones del tratamiento y objetivo de la pena, ha sido imposible durante la entrevista. Al ser el tipo de técnica seleccionada no estructurada, han emergido diversos tópicos por parte del entrevistado. En tal sentido, uno de ellos es de la reinserción. Sobre la misma, se expresa de la siguiente manera:

...la mejor política de reinserción, si se quiere pensar en algún término de la pena penitenciaria es lo educativo (...). No por ofrecerle tampoco a la educación esa cuestión iluminista de salvación o de camino hacia la superación, (...) esta idea sarmientina. Sino en el mismo contexto, me parece que a los internos lo que les permite la posibilidad de transitar de modo diferente ese encierro que es tremendo, por el encierro mismo y

por las condiciones que hay en Santa Fe. Ya transitar el encierro con un corte diario de clase permite otra lógica, si se quiere subjetiva, en ese tránsito. También por cuestiones de posibilidad, no es lo mismo cuando vos salís, como para cualquier persona, conseguir un trabajo si tenés un título secundario o no, no es lo mismo estar alfabetizado o no (...) y tampoco hay otras opciones dentro del sistema penitenciario. (Comunicación personal, 2023)

En este mismo sentido, dentro de la Resolución N° 127 del año 2010 del Consejo Federal de Educación, se aclara respecto a la relación educación y tratamiento penitenciario.

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, así como sus pares provinciales, promoverán la revisión de una concepción de la educación, extendida en los organismos de seguridad, cuando la consideran como parte del tratamiento penitenciario o un beneficio que puede ser otorgado discrecionalmente. (p. 9)

Durante la entrevista se ha abordado la vinculación entre el Ministerio de Educación el Servicio Penitenciario, además desde la dimensión de interinstitucionalidad. En esta instancia, el entrevistado 1 considera que “pensar que solamente algunas decisiones las podemos tomar del Ministerio de Educación, en lo concreto, es una falacia” (Comunicación personal, 2023). Allí introduce la categoría de gobernabilidad:

Vos no tenés una gobernabilidad en la institución penitenciaria, entonces son acuerdos que vos tenés que ir construyendo con el Ministerio que tiene a cargo la unidad penitenciaria. (...) Nuestra mayor profundización educativa en término de volcar mayores recursos, recursos económicos, recursos de docentes, de talleristas, fue cuando pudimos trabajar con la Secretaría de Asuntos Penitenciarios y hacer algunos acuerdos. (...) El servicio penitenciario tiene referentes educativos y culturales que son los encargados del servicio, de hacer el traslado de los pabellones, en los talleres o en las escuelas. Nosotros hicimos un trabajo muy profundo, nos juntamos periódicamente con el Ministerio de Educación y todos los referentes educativos de las unidades penitenciarias a trabajar con educación digamos. (Comunicación personal, 2023)

Ha sido un aspecto relevante y necesario dentro de la educación formal, acreditar la trayectoria, certificar la misma. En contexto de privación de la libertad, también encontramos dicha característica:

En cuanto a los estudios realizados, los mismos quedarán documentados en los registros escolares y se emitirán constancias y/o certificaciones oficiales que no identifiquen el contexto, en un todo de acuerdo a la Resolución N°103 del año 2010 del Consejo Federal de Educación, según se trate de tramos escolares de tipo formal, no formal, cursos de formación profesional, de formación para el trabajo o la acreditación de saberes previamente adquiridos. (Documento de Trabajo N° 1, DPECPL, 2023, p. 5)

Ello estipulado sobre lo expresado tal cual en la Resolución N° 127 del año 2010 o Documento Base del Consejo Federal de Educación (p. 11), de acuerdo a lo establecido por la Resolución CFE N° 103 del año 2010. “La falta de identificación del contexto se requiere para evitar cualquier tipo de discriminación o de estigmatización” (p. 9):

Respecto del ingreso, los alumnos podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación extramuros. Ante situación de traslado se arbitrarán mecanismos ad hoc que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda. (Documento de Trabajo N° 1, DPECPL, 2023, p. 5 y CFE 127/2010, p. 11)

Routier (2023) describe los itinerarios de detención, en tanto modalidad de tránsito recurrente por las distintas unidades y cómo los mismos interfieren en las experiencias escolares (p. 67) En cuanto a los traslados entre diversas unidades penitenciarias y la continuidad de la escolarización, la ya mencionada Resolución N° 127 indica que:

se generarán condiciones e implementarán circuitos que garanticen la continuidad educativa cuando se producen traslados de una institución penitenciaria a otra, en la misma jurisdicción o en una diferente y cuando los estudiantes decidan continuar sus estudios fuera del contexto de privación de libertad. (p. 9)

Se expresaba, en el portal web del Ministerio de Educación que dicha Dirección “cuenta con más de veinte sedes que incluyen escuelas primarias, centros de alfabetización y

secundarias en distintas unidades penales de Santa Fe”³ (Comunicación personal, 2023). Agrega que se han propuesto jerarquizar las formaciones laborales dentro de unidades penitenciarias⁴. En tanto que durante la entrevista, respecto del mismo tema nos ha indicado se abrieron escuelas secundarias en la Unidad Penitenciaria N° 6 que no había:

Abrimos el servicio para niños y niñas de cuarenta y cinco días a cuatro años en la Penitenciaria de Rosario de Mujeres. En la Sub Unidad N° 3 abrimos primaria y secundaria. (...) Además, en todas las escuelas nosotros nos vamos con auxiliares escolares. (Comunicación personal, 2023)

En el Informe de Gestión de la DPECPL – web se puntualiza de manera detallada lo siguiente respecto de la apertura de nuevas escuelas y aulas: Anexo Escuela Primaria N° 2003 (resol. 568/23) y EEMPA N° 8311 (resol. 568/23) en la Sub Unidad Penitenciaria N° 3; EEMPA N° 7232 en la Unidad Penitenciaria N° 6 (resol. 1351/21); Anexo Jardín de Infantes N° 239 (resol. 1530/22) y Nuevas aulas en el CERPJ Santa Fe Primaria N° 2001 y EEMPA N° 1316(resol. 058/23).

En cuanto a la organización interna de la DPECPL, el entrevistado 1 detalla que se encuentra conformada por “el director provincial, un equipo técnico pedagógico (...). Y después tenés el equipo supervisor, que sigue compartiéndose con jóvenes y adultos. Digo para mí esa una deuda pendiente” (Comunicación personal, 2023).

Durante nuestro relevamiento, el entrevistado 1 ha identificado que algunos supervisores asignados a las escuelas en contextos de encierro provenían del régimen de jóvenes y adultos, sin contar necesariamente con experiencia directa en estas instituciones. Esta situación debe interpretarse como una manifestación de cómo se estructura y aplica la política pública en materia educativa. Es decir, la asignación de roles y responsabilidades muchas veces responde a criterios administrativos o normativos que no siempre consideran las particularidades pedagógicas y contextuales de las escuelas carcelarias.

En el Cuaderno 1, DPECPL (2023) se especifica que “las ofertas educativas de los niveles obligatorios serán las mismas que las existentes extramuros, pudiendo realizarse adecuaciones relacionadas con la especificidad del contexto, garantizando la calidad educativa y la continuidad de los estudios en escuelas externas” (p. 5).

³Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Noticias. https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=234299

⁴Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Noticias. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/273741/>

Respecto de la meta a alcanzar prioritaria en los años de gestión de analizados sobresale la ampliación de los dispositivos y de la cobertura geográfica: “la decisión es que nosotros nos íbamos con servicio educativo obligatorio, primario y secundario, en todas las unidades penitenciarias. Nosotros nos vamos y está cubierto por todo, por docentes, directivos y auxiliares escolares” (Comunicación personal, 2023). En la organización interna de los diversos espacios educativos se destaca la existencia de escuelas sedes. Según el entrevistado 1 ello implica que:

son sedes propias penitenciarias, por ejemplo, en la Unidad Penitenciaria de Rosario N°3, la Escuela N° 2003 es la escuela primaria sede. Esa escuela primaria sede tiene a su cargo después, tipo onda radial, un sistema. (...) Después anexos de afuera, son algunos por ejemplo en la Unidad N° 6 nosotros hicimos un anexo de una escuela digamos jóvenes y adultos, es de afuera, una escuela de EEMPA. (Comunicación personal, 2023)

En cuanto a los niveles educativos describe durante la entrevista que, por un lado, en las unidades penitenciarias que alojan personas de género femenino el escenario es diverso respecto a niñas y niños menores a cinco años que se encuentran alojados junto a su progenitora. En tal sentido, se encuentra un dispositivo de nivel inicial sólo en la Unidad Penitenciaria N° 5 de la ciudad de Rosario. El entrevistado 1 aclara que: “en la Unidad N° 4 salen, porque está en frente (...)” (Comunicación personal, 2023). Más allá de esta salvedad, agrega que los niveles que llevan adelante comprenden primario y secundario; y ello con toda la diversidad existente: “primaria de adultos, primaria nocturna de adultos, centro de alfabetización de adultos (...) y la secundaria de adultos” (Comunicación personal, 2023). Ha hecho referencia también a la planificación de un dispositivo de nivel terciario en una Unidad puntual. “En la Sub Unidad N° 3 nosotros intentamos abrir (...) una carrera terciaria, que era una Tecnicatura en Producción. No lo pudimos llevar adelante porque no acordamos con el servicio” (Comunicación personal, 2023).

Se incorporaron espacios pedagógicos alternativos como talleres de fotografía, literatura y teatro, concebidos no solo como actividades complementarias, sino como instancias educativas significativas. La propuesta fue construida de forma participativa, invitando a los estudiantes a definir los ejes temáticos de los talleres a partir de una reflexión crítica sobre la propia política educativa. Para su implementación, se conformaron equipos de talleristas que, además de abordar contenidos escolares, atendieron necesidades específicas de refuerzo

pedagógico. Esta experiencia tuvo un impacto notable en las distintas unidades penitenciarias, destacándose entre sus producciones la revista “40 años de Malvinas”, elaborada íntegramente por estudiantes de toda la provincia, como expresión colectiva de memoria y construcción de ciudadanía.

La articulación entre los niveles provincial y nacional se manifiesta a través de múltiples dimensiones, entre las cuales se destaca la implementación de programas federales con transferencia de recursos y lineamientos orientados a garantizar una base común para la equidad educativa entre jurisdicciones. El entrevistado ha dado cuenta de que estos programas responden a diagnósticos nacionales sobre las necesidades político-educativas del país y, en los últimos tres años analizados, han estado fuertemente orientados al acompañamiento de las trayectorias educativas interrumpidas o debilitadas por la pandemia. En este marco, la provincia de Santa Fe asumió un rol activo al adaptar e implementar estos programas en contextos de encierro, siendo una de las pocas jurisdicciones en hacerlo. Una experiencia destacada fue la puesta en marcha del programa “Volvé a la Escuela” en unidades penitenciarias, resultado de un trabajo articulado con los equipos directivos y pensado para garantizar el derecho a la educación más allá de las condiciones de privación de libertad.

Por otro lado, el entrevistado 1 da cuenta que “las provincias tienen mesas federales de educación según las modalidades o los niveles, donde ahí se comparten líneas de trabajo jurisdiccionales conjuntamente con las coordinaciones de nación y en esos encuentros nos enteramos que Santa Fe es la única que tiene un rango de Dirección Provincial” (Comunicación personal, 2023).

En tanto que en la página web del Ministerio, también se encuentran detalles respecto de la mencionada vinculación interinstitucional:

...las principales líneas pedagógicas que se desarrollaron parten de la ley Nacional de Educación y se inscriben en el paradigma de los Derechos Humanos, pensando la particularidad del acto educativo a partir del vínculo con un sujeto privado de la libertad⁵. El sistema educativo provincial cuenta con más de veinte sedes que incluyen escuelas primarias, centros de alfabetización y secundarias en distintas unidades penales de Santa Fe⁶.

⁵Redacción Aire Digital (07/08/2022). ¿Cómo es el acceso a la educación en cárceles de la provincia?. *Aire Digital*. <https://www.airedesantafe.com.ar/santa-fe/como-es-el-acceso-la-educacion-las-carceles-la-provincia-n347508>

⁶ Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Noticias. https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=234299

En cuanto a las diferencias existentes entre provincias respecto a la ubicación de la educación en contexto de privación de la libertad dentro del organigrama el Ministerio de Educación de cada una de ellas, el entrevistado comenta que es muy variada y depende de relaciones de poder dentro de cada ministerio:

Lo cierto es que acá es Dirección desde 2019 y siempre dependió de adultos, también porque es la población que vos compartís. La población adulta está privada de la libertad a excepción de los regímenes juveniles. En Santa Fe también pueden pensarse como poblaciones de adulto, porque muchos jóvenes de dieciocho años, ya están entrando en lo que sería la educación de adultos. Pero tienen incumbencia y tienen contextualización muy diferente a lo que es la educación de jóvenes y adultos; por lo que para mí es muy pertinente que esté dividida como Dirección diferente de jóvenes y adultos.
(Comunicación personal, 2023)

En el Anexo I – Resolución N° 118 (2010) del Consejo Federal de Educación, denominado Documento Base – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se destacan características en el marco de la especificidad y la complejidad en tanto “derecho a la educación a los ciudadanos a lo largo de toda la vida” (p. 2), superando una posición compensatoria. Consideramos sumamente relevante que “esta modalidad debe procurar diferentes alternativas que permitan a los jóvenes y adultos completar los niveles obligatorios de escolaridad” (p. 2). En este marco “se torna necesario diseñar e implementar formas de organización y propuestas de formación que atiendan a la diversidad de las personas jóvenes y adultas y que promuevan aprendizajes significativos y productivos con sentido y calidad” (p. 2).

Respecto a espacio de educación no formal generados desde la DPECPL, ha especificado el entrevistado que han sido contemplados dado que: “tratamos de pensar para aplicar (talleres) a las escuelas. Parecía que la Dirección tenía que apuntar fuertemente a que puedan producirse contenidos que la escuela los pudiera certificar como contenido educativo” (Comunicación personal, 2023).

Se señala además que otro de los objetivos propuestos es jerarquizar las formaciones laborales dentro de unidades penitenciarias, para lo cual planificaban desarrollar estrategias junto a otros actores vinculados a la producción. Centran un eje en la importancia de “darle un correlato curricular que tenga que ver con las necesidades particulares y las trayectorias previas

que tienen los estudiantes teniendo en cuenta los diferentes contextos⁷. La DPECPL realizó una publicación en la que encontramos que aborda el mismo eje, con especial énfasis en separar lo educativo del tratamiento penitenciario.

La formación para el trabajo, en sus diversas modalidades —como la formación profesional y la educación no formal—, constituye una propuesta pedagógica regulada por una normativa específica, entre la que se destacan la Ley de Educación Técnico Profesional N.º 26.058 y los Acuerdos Federales. En este sentido, dichas propuestas no deben ser confundidas con los talleres productivos gestionados por organismos de seguridad, ya que estos últimos son considerados dispositivos de tratamiento penitenciario. Por consiguiente, el destino de los bienes producidos en el marco de las iniciativas de educación para el trabajo debe ser decidido exclusivamente por los estudiantes que los han elaborado, y corresponde a las autoridades educativas garantizar que este derecho sea efectivamente respetado. (Cuaderno 1, DPECPL, 2023, p. 5).

En este punto, entendemos que desde la DPECPL han bregado por separar no sólo lo educativo del tratamiento sino además de la noción de cárcel – fábrica. Caimari (2004) nos aporta conceptualización sobre esta noción. Entiende a la prisión fábrica en tanto un concepto que describe la relación entre la prisión y la industria, donde la cárcel se utiliza como un lugar de trabajo, producción y como instrumento de disciplina social. Así, deja de ser sólo un lugar de encierro para vincularse con la producción, con la utilidad económica, transformando a las personas allí alojadas en ciudadanos productivos.

En cuanto a otro aspecto de la interinstitucionalidad, en la entrevista se desprende que “había una tradición en donde algunas escuelas trabajaban mucho con la universidad” (Comunicación personal, 2023) como otro actor relevante vinculado al ejercicio de derechos educativos en contexto de privación de la libertad en nuestra provincia. Incluso se concretó la formación de una mesa interministerial. La vinculación con diversos actores intervenientes en mismo espacio según el entrevistado 1 “te permite conocer prácticas que realizan otros trabajadores del Estado y donde te hace pensar muchas veces lo que vos planificas” (Comunicación personal, 2023).

Sin embargo, no han tenido injerencia en, por ejemplo, el Programa Santa Fe Más, que dependía del Ministerio de Desarrollo Social, y que había obtenido un importante impacto y una amplia cobertura poblacional. Específicamente, fue un programa provincial que buscaba promover la inclusión socioeconómica de jóvenes de dieciséis a treinta años. Se focalizaba en

⁷ Gobierno de la Pcia. Santa Fe. Noticias. <https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/273741/>

quienes no formaban parte del sistema educativo y laboral formal. En este punto el entrevistado 1, detalla “nosotros ahí no tuvimos nunca interferencia, si acompañamos en el tema de los horarios, en muchas cuestiones para comprar los materiales para poder laburar, la mayoría de todos los elementos que utilizaron los compramos” (Comunicación personal, 2023).

La importancia de la articulación interinstitucional ya había sido resaltada en la Resolución N° 127 que hemos citado anteriormente. En ella se indica que dicha articulación comprenderá a:

todos los actores institucionales que tengan participación en los contextos de encierro para lograr consensos, coordinar acciones, implementar proyectos educativos y culturales, optimizar el uso de los recursos, superar obstáculos y comprometerlos en el logro los objetivos de la modalidad. (p. 7)

Consideramos importante recordar lo expuesto en el capítulo anterior respecto a la porosidad de las instituciones, a fin de abordar en esta instancia la categoría de interinstitucionalidad, siguiendo a Gutiérrez (2011):

Hay un cierto proceso que se ve entre el mundo carcelario y el mundo extracarcelario (...) que permite pensar que esta penetración de los muros de la cárcel y del discurso jurídico por vía de los derechos sociales y de las acciones de gobierno que apunten a la promoción de los derechos sociales. Que es un proceso, podríamos llamarlo así, un poco pretensiosamente, de porificación, es decir, de mayor porosidad de los muros de la cárcel. (p. 12)

Los muros son porosos, según el autor, por diversas razones, entre las que sitúa el avance de la tecnología, la revolución comunicacional, incluso una corriente cultural que está presente tanto en el interior como en el exterior. A los fines de la presente investigación resaltaremos el siguiente aspecto de la mencionada porosidad: “también son porosos los muros de las cárceles, porque otras agencias del gobierno y otras instituciones estatales comienzan a llegar hacia la cárcel (...)” (p. 12).

En el mismo sentido Masilla Perez y Macedo (2023) nos convocan a reflexionar “la dimensión que vincula la institución carcelaria con el afuera, y complejizan el clásico enfoque de la institución total”. Para ello retoman la categoría “descarcelizar” del autor Ferrecio, cuando se realizan estudios respecto de las cárceles “en el sentido de conocer y pensar en las

interrelaciones entre preso, familiares y personal penitenciario, que son diversas, múltiples y complejas” (p. 4). En esa misma línea y, en tanto el tema que nos convoca, podríamos agregar las interrelaciones del sujeto privado de libertad y múltiples actores, dependientes de diversas instituciones gubernamentales y no, tal como señala Gutiérrez.

En cuanto al ingreso y focalización de la política educativa considerada, el entrevistado postula: “cupos no hay, si es verdad que deberíamos tener mayor posibilidad edilicia” (Comunicación personal, 2023). En este contexto da cuenta de que a través de re pensar y re diseñar la lógica educativa trajo como consecuencia que: “se fueran ampliando también mucho lo que se llama la matrícula educativa” (Comunicación personal, 2023).

Desde una mirada crítica sobre las formas tradicionales de escolarización, ha planteado la necesidad de romper con la lógica pedagógica centrada exclusivamente en la presencia docente frente a un grupo de estudiantes en el aula, particularmente en el ámbito de la educación de personas adultas. Esta población, atravesada por trayectorias de vida complejas y diversos saberes adquiridos fuera del sistema escolar, requiere dispositivos más flexibles y situados. En este sentido, el diseño curricular proponía un modelo combinado, en el cual el estudiante asistía presencialmente una vez al mes, mientras que las semanas restantes trabajaba con materiales especialmente diseñados y entregados para su desarrollo autónomo. Esta estrategia, acompañada por una inversión sostenida en la producción y distribución de cuadernillos, buscó garantizar la continuidad del proceso educativo, respetando los tiempos, necesidades y condiciones de cada estudiante. El rol docente, en consecuencia, se redefinió hacia una función más acompañante, capaz de interpretar y sostener estas nuevas formas de vinculación pedagógica.

Sin embargo, en el Resolución N° 127 que estamos abordando en este capítulo se detalla que sí se puede admitir la oferta semipresencial en esta modalidad, aunque se evidencia una fuerte aclaración: “la presencialidad es el modo pedagógico más adecuado para el cursado de los niveles obligatorios” (p. 11).

Vinculado a lo anterior, y en el mismo sentido que lo desarrolla el entrevistado, en el Documento Base (Resolución del Consejo Federal de Educación N° 87/2009) de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, se define al sujeto en tanto sujeto pedagógico, como “una construcción que permite articular educando, educador y conocimiento. (...) las experiencias de vida de los jóvenes y adultos brindan un bagaje de saberes en relación con la apropiación y construcción de conocimientos” (p. 14). “El sujeto de aprendizaje no constituye una abstracción homogénea sino que debe considerarse en sus diferencias personales, en su contexto social, en su cultura (...)” (p. 13).

Respecto a datos cuantitativos, en la entrevista otorga detalles iniciales que serán profundizados con las publicaciones web de la DPECPL. El entrevistado 1 escribe que en el nivel primario “en los cuatro años aumentamos un 65%. En el medio para adultos, se fue aumentando un 30% el primer año, después bajo, después aumentó un 13% y este año no sé cómo estamos. Ha sido un fuerte aumento” (Comunicación personal, 2023).

En el Cuaderno 1 (DPECPL, 2023, p. 2) se describe en forma minuciosa el respectivo aumento de matrícula. Allí se detalla que en las escuelas primarias en el año 2020 había 590 alumnos, en el año 2021: 727 (aumento respecto del año anterior 23,2%), en el año 2022: 1022 (aumento respecto del año anterior 40,5%) y en año 2023: 1000 (descenso respecto del año anterior 2,2%). Variación total en el período de la Dirección analizada aumentó un 69,4%.

En tanto que en las escuelas secundarias el incremento se ha dado de la siguiente manera: año 2020: 780 alumnos, 2021: 909 (aumento respecto del año anterior 16,5%), 2022: 845 (descenso respecto del año anterior 7,1%) y 2023: 1300 (aumento respecto del año anterior 53,8%). Variación total en el período de la DPECPL examinada aumentó un 66,6%. (DPECPL, 2023, p. 2)

Respecto de la implicancia que puede tener el tipo de prisión del alumno, es decir si es una condena o una prisión preventiva, el entrevistado manifiesta que ello no influye en el acceso al espacio educativo. Específicamente manifiesta que: “de hecho, por la ley, los maestros no saben cuál es la causa y en qué condiciones están, antes se usaba mucho que solamente accedían quienes tenían la condena” (Comunicación personal, 2023). Esto último haciendo referencia al acceso ligado al tratamiento de la pena del sujeto condenado. Profundizando sobre ello agrega: “tenemos cantidad de imputados sin condena, en Santa Fe, entonces eso no funciona más, fuimos insistiendo mucho esto de que puedan ingresar. También alguna articulación para la escuela se hace con el EARS (Equipo de Acompañamiento para la Reintegración Social). (...) No hay un criterio de selectividad” (Comunicación personal, 2023).

El entrevistado 1 ha detallado que la demanda de ingreso a la escuela puede requerirse por diversas vías por el sujeto privada de la libertad: “lo haces por vía tu abogado, por vía defensa, lo haces vía referente educativo del servicio penitenciario, que muchos de ellos hacen relevamiento, van preguntando” (Comunicación personal, 2023).

Respecto a facilitadores y obstaculizadores de dicho ingreso, él expresa que “son el mismo, para mí, que es el servicio penitenciario” (Comunicación personal, 2023). Aquí remarca la importancia de:

trabajar con alguna fuerza de seguridad por lo menos en esto, ¿no? En el acceso (...) Por eso nosotros hicimos un fuerte trabajo con los referentes culturales, (...) eso es como la primera barrera, y después los docentes (...) Acá se convive con instituciones, una supuestamente para la libertad - que es lo educativo y otra para encerrar. Bueno tenemos que poder trabajar conjuntamente; sino no es posible. El servicio penitenciario no puede ser el chivo expiatorio de lo que no puede la escuela y el servicio penitenciario no puede ser el chivo expiatorio de quienes pensamos en la política pública porque los responsables somos nosotros. (Comunicación personal, 2023)

En cuanto a las trayectorias educativas están diseñada al igual con en el medio libre, en el nivel primario por ciclo y en el secundario para adultos por módulos. Emergen en el trabajo cotidiano, según el entrevistado 1 dificultades para obtener la acreditación de la máxima instancia educativa alcanzada por la persona, previo al ingreso a la institución de encierro. Así es como se encontraban “muchas veces con trayectorias que estaban muy repetidas” (Comunicación personal, 2023). Para evitar la vulneración al derecho a la educación, cuando puntualmente acontecía una situación como la indicada, habituaron la posibilidad de que el docente instrumente un dispositivo evaluativo y así determinar el nivel educativo previo logrado.

Específicamente sobre el recorrido pedagógico dentro de la escuela de la DPECPL, el entrevistado 1 resalta –por un lado- la incidencia de ciertas prácticas del personal del servicio penitenciario: “el servicio no los llevaba, porque no podían salir, porque no querían, ¿por diferentes cuestiones no?” (Comunicación personal, 2023) y por otro lado, la ausencia de seguimiento de la trayectoria dada en un contexto de encierro una vez que la persona recupera la libertad y se encontraba siendo alumno de una escuela. Además, señala la falta de acompañamiento ministerial a fin de que logre la incorporación de la TICs a las escuelas de la DPECPL: “también quedamos siempre como el último orejón del tarro, nunca llegaron (computadoras), (...) en algunas escuelas les compramos televisores, con fondos nacionales, le compramos sonido” (Comunicación personal, 2023).

Vinculado a algunos últimos aspectos considerados recientemente, es oportuno retomar a Bravo (2017), quien al reflexionar sobre la educación en contexto de privación de la libertad pondera dos aspectos. Por un lado, “evitar la infantilización de los internos estudiantes, diferenciando una propuesta pedagógica y educativa que rescate sus saberes y experiencias y les permita crear un espacio de reflexión en torno a los contenidos trabajados” (p. 90) y por otro, vinculado a la selectividad o lo él denomina “criterios de admisión a estos espacios

educativos, dado que, con frecuencia, hay aspectos disciplinarios que se toman en cuenta a la hora de permitir el ingreso al ámbito escolar” (p. 91). Al indagar durante el transcurso de la entrevista respecto a cómo desde la DPECPL entienden o conceptualizan a la educación, el entrevistado 1 postula:

el acto educativo, la pedagogía educativa, el diseño de la escuela, la planificación, debe partir de un sujeto adulto, un sujeto de la cultura que tiene saberes (...) y que eso necesariamente la escuela lo tiene que poner en valor y lo tiene que retomar para, a partir de ahí, producir algo del acto pedagógico y algo de las planificaciones. (...) Por eso estos dispositivos fueron enviados aparte con lo que nosotros le llamamos las propuestas pedagógicas, entonces nosotros trabajamos fuertemente en algunas propuestas pedagógicas que tenían que ver sobre todo para concepción de lo político no en términos partidarios sino de lo político en términos en donde podemos reconocer al sujeto como sujeto a partir de su trayectoria en lo político, en lo político digo esto, su familia, si fue vulnerado por el Estado, en qué momento fue vulnerado por el Estado, que aprendió de eso, si tuvo controles médicos (...) La educación sería una (...) posibilidad de una política pública del Estado en un sistema penitenciario que está hiper corroído. (Comunicación personal, 2023)

Por otra parte, en cuanto a los docentes sobresale de la entrevista el escaso movimiento de personal en la modalidad examinada, creándose así lo que el entrevistado 1 describe como “docentes históricos”. Resalta que ante el ingreso de docentes nuevos deben acompañar el inicio de esa inserción en la modalidad, a fin explicar incluso cuestiones mínimas.

Uno de los aspectos centrales en la consolidación de la modalidad educativa en contextos de encierro ha sido la capacitación específica del cuerpo docente. Reconociendo que en Santa Fe existía una deuda histórica en este sentido, se promovió una especialización destinada exclusivamente a los docentes de la modalidad. Esta iniciativa se apoyó en el marco normativo del Consejo Federal de Educación —particularmente en resoluciones emitidas en 2008 y 2009— que establecen lineamientos jurisdiccionales de cumplimiento obligatorio, en los cuales se reconoce la corresponsabilidad de las provincias en la implementación de políticas públicas en educación. La especialización, con una duración de dos años y con cupo limitado, fue concebida como un espacio presencial de formación e intercambio profesional, priorizando el encuentro entre pares por sobre la modalidad virtual. A su vez, esta política formativa respondió a la necesidad de superar atrasos pedagógicos en la mirada sobre la educación de

adultos y derivó en la elaboración y puesta en marcha de un nuevo diseño curricular, más acorde a las especificidades y desafíos de la modalidad.

Este mismo tema se retoma en Cuaderno 1 (DPECPL, 2023) y se especifica que según la Resolución 2173 del año 2021 del Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe, también acorde a lo estipulado por la Ley de Educación Nacional y al Punto 65 de la Resolución N° 127 del Consejo Federal de Educación del año 2010, se acuerda la instauración del pos título de Especialización Docente de Nivel Superior en Contextos de Encierro. Se postula que dicho pos título

tiene como objetivo especializar y jerarquizar la labor docente que desempeñan sus tareas en contexto de privación de la libertad al mismo tiempo que se contribuye a subsanar muchas de las deudas históricas con la modalidad, sus docentes y sus estudiantes. Para realizar la especialización los docentes deberán cumplir con los requisitos incluidos en la citada resolución. (p. 5)

En esta instancia nos parece relevante focalizar en los fundamentos que aporta el entrevistado 1 respecto a este nuevo diseño pedagógico:

existía la imposibilidad de pensar en este sujeto como un sujeto adulto, por lo tanto, un sujeto de la cultura o por lo tanto un sujeto que tiene conocimientos acerca del mundo y que ahí nuestra escuela todavía tenía un desafío de poder construir ese vínculo pedagógico. (...) nosotros ahí hicimos algunos dispositivos pedagógicos para romper con eso, para pensar en una educación más en línea freyriana. Entonces todos los años hicimos mochilas pedagógicas para cada dispositivo. Se trata de algún libro de texto, o material, elementos para que puedan trabajar, carpetas, útiles, porque también nos encontrábamos con que algunos no tenían. (Comunicación personal, 2023)

Señala como ejemplos al estilo de ejes tales como: la educación sexual integral, Malvinas Argentinas, cuarenta años de democracia, cuestiones lingüísticas geográficas, articulación con La Garganta Poderosa, consumo problemático y salud mental. En este sentido, el Punto N° 68 de la Resolución N° 127/2010 pondera la importancia de la producción de material pedagógico de apoyo a la tarea docente.

El entrevistado retoma la noción del sujeto educativo como un actor atravesado por múltiples dimensiones —violencia, consumos y desigualdades sociales— lo cual condiciona

la recepción y eficacia de las intervenciones pedagógicas. En este sentido, el entrevistado 1 enfatiza la necesidad de evaluar la viabilidad de los dispositivos implementados y de considerar las relaciones de fuerza presentes en el sistema escolar. Subraya que la implementación de innovaciones exige espacios de diálogo, gestión de fricciones y una reflexión epistemológica sobre lo que la propia cultura escolar aporta al proceso de transformación.

Indagamos además sobre el financiamiento de la política educativa en nuestra provincia, y en especial sobre la DPECPL examinada. Respecto de ello se especifica en el Decreto Pcial. N° 295 del 2019 que desde el Ministerio de Educación se “brinda la imputación presupuestaria pertinente” (p. 1).

El entrevistado 1 detalla los mecanismos de planificación y financiamiento que estructuran la política educativa en la modalidad, destacando las complejidades interinstitucionales que condicionan la toma de decisiones. Señala que, si bien a mitad de año se deben relevar y solicitar las necesidades educativas para el siguiente ciclo lectivo, la definición del presupuesto no recae en las direcciones pedagógicas, sino en áreas administrativas del Ministerio, como la Dirección General de Administración y la Secretaría de Administración, en articulación con las autoridades ministeriales. A su vez, el presupuesto nacional, canalizado a través del Programa Educativo Anual Jurisdiccional, permite proyectar entre noviembre y marzo las acciones prioritarias de la política educativa, en función de líneas definidas por Nación. Estas líneas —como el acompañamiento a trayectorias educativas interrumpidas o de baja intensidad— permiten acceder a recursos específicos, como materiales pedagógicos (por ejemplo, las mochilas educativas) y la contratación de talleristas o capacitadores. No obstante, otras acciones estratégicas, como la apertura de escuelas o la implementación de la especialización docente, han sido financiadas con recursos propios de la provincia.

La DPECPL sobre la cual llevamos adelante esta investigación ha contado con área de cobertura toda la provincia. Sin embargo la incidencia dispar que ha tenido en los diversos dispositivos de privación de la libertad se ve reflejada en estas palabras del entrevistado 1:

Toda la provincia, exacto. Nosotros tenemos en el norte, la Unidad Penitenciaría de Santa Felicia, en el centro con Las Flores y su Alcaidía y Coronda. Después en el sur tenemos Piñero la Unidad 6, la Unidad 3, la Subunidad 3 – con inicio reciente. Ahí hicimos primaria y secundaria. Además, tenemos el CERPJ de juveniles y la Unidad de mujeres. Nosotros en este mandato no tomamos oferta educativa, digamos lo que son las alcaldías. (...) Ni en comisarías. Las comisarías y las alcaldías están medio en un

gris (...) como son lugares que deberían ser de alojamiento transitorio y los condenados deberían estar en la unidad penitenciaria. (Comunicación personal, 2023)

Respecto de la denominación de la DPECPL y los contextos de privación de la libertad, el entrevistado 1 remarca que incluye:

solamente las unidades penitenciarias que están en el organigrama del decreto digamos las direcciones y funciones de cada división. En el nuestro está que solamente será impartir servicio educativo en las unidades de detención penal. (...) Nosotros hicimos, por ejemplo, un trabajo en algunos hospitales monovalentes, en el Agudo Ávila (...) Esto te digo, tomar algunas decisiones e implementar una política interministerial fue muy difícil. Me parece que algo que caracterizó una falla para mí a nuestro Gobierno fue ese. Que las políticas interministeriales, no pudieron ser llevadas adelante. (Comunicación personal, 2023)

Consideramos relevante plasmar en esta instancia que, en el Decreto N° 295, en el punto donde se detallan las funciones de la DPECPL, se indica “garantizar el cumplimiento de las acciones derivadas de la política educativa (...) de todas las personas privadas de libertad”, evidenciándose aquí una divergencia respecto a lo planteado por el entrevistado. No hemos pesquisido que se especifique el tipo de institución de alojamiento, sino amplias denominaciones tales como contexto de privación de la libertad, instituciones de régimen cerrado e instituciones de encierro.

Profundizando en esta cuestión central para nuestra investigación, podemos aportar los lineamientos de la ya mencionada Resolución del Consejo Federal de Educación N° 127/2010. Esta Resolución aprueba el Documento Base “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”. Dicha modalidad comprende a personas involucradas en procesos judiciales - en carácter de procesados o condenados-, es decir a todas las personas privadas de la libertad, en diversos tipos de instituciones como, por ejemplo, unidades penales, cárceles, institutos cerrados para jóvenes y adolescentes y centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada; “y en todas aquellas instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas” (p. 12). Más detalladamente, y a fin quizás de evacuar dudas en la misma Resolución se especifica: “Este contexto institucional incluye todas las cárceles: federales y provinciales, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de

mujeres, etc.” (p. 13). “El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad” (p. 3).

El entrevistado 1, al ser consultado si conoce alguna alcaidía regional policial en nuestra provincia donde se sostenga un espacio educativo, responde: “No, en ninguna. En ninguna (...) Cuando ustedes nos llaman de ahí de Melincué, digamos que fue si yo no recuerdo mal creo de la alcaidía y de comisaría fue la única demanda” (Comunicación personal, 2023). Ello en referencia a un pedido que surgió por demanda del Servicio Público Provincial de Defensa Penal de 3º Circunscripción Judicial hacia el Ministerio de Educación, con el objetivo de efectivizar lo normado en diversas instancias tanto provinciales como nacionales, y a fin de garantizar el derecho a la educación de los sujetos alojados en el señalado dispositivo de privación de la libertad del Departamento Gral. López.

Sin embargo, consideramos imprescindible aportar que a través de datos propios construidos mediante fuente primaria se ha podido comprobar que durante el año 2024 aún continuaba funcionando un espacio de educación formal en la Alcaidía Policial de la ciudad de Vera, de la Unidad Regional N° XIX. Depende de la Escuela Provincial Nocturna N.º 55 “Juana Azurduy”. Funciona en un sector dentro de la misma Alcaidía de Lunes a Viernes, destinado a aula, sector que los fines de semana se consigna a la recepción de las visitas.

Decimos que continúa dado que, la primera evidencia respecto de dicho funcionamiento la hemos pesquisado en el Ganón et al. (2014) del SPPDP. En él, se señala respecto a un relevamiento de las condiciones de detención en todas las dependencias policiales provinciales, lo que incluye comisarías, alcaidías y celadurías. Dentro de la Sección 3 – Régimen y actividades - se aborda el eje educación y trabajo, el cual comienza de la siguiente manera: “En las dependencias policiales visitadas no se verificó la existencia de planes educativos para que los internos accedan a la realización de actividades educativas, a pesar de que en dichos establecimientos se alojan a personas por lapsos importantes de tiempo” (p. 40).

Párrafo seguido, emerge la experiencia excepcional y desconocida por la DPECPL, que de manera significativa postulamos necesario recuperar: “La Alcaidía de Vera ofrece educación primaria a los internos, aunque son muy pocos los que participan de tal actividad. Se entregan certificados de estudios en el establecimiento (...)” (p. 41).

Según el entrevistado 1, la apertura de un dispositivo educativo dependiente de la DPECPL que conducía en la AM requería cumplimentar determinadas condiciones:

Que esté disponible algo de lo edilicio porque lo edilicio siempre digamos que tiene la potestad es el ministerio de seguridad. (...) Es cierto que en todos los lugares que

abrimos, nos fuimos danto un trabajo con los directores de las unidades. (...) La escuela tiene que tener un lugar, necesitan un aula, algunas cosas las construimos nosotros, equipamiento, ventiladores, digo algunas cosas las pusieron ellos. Cuando vos me preguntabas qué obstaculiza y qué vehiculiza, necesitas que lo apruebe el servicio penitenciario. (Comunicación personal, 2023)

En cuanto a la posibilidad de que se construya una práctica instituyente dentro de los espacios de privación de la libertad dependientes de las Regionales de Policía, y en concretamente en la AM, el entrevistado 1 ha dado cuenta de lo las alianzas estratégicas y de relaciones de fuerzas... en caso ha señalado: "nosotros no teníamos problema de avanzar en un servicio educativo, pero ese servicio educativo por parte del ministerio de seguridad en este caso tiene que tener una corresponsabilidad ahí, porque si no, no" (Comunicación personal, 2023). Esta misma implicancia entre ministerios la encontramos en la Resolución N° 127:

Los organismos nacionales o provinciales propietarios de los inmuebles o a cargo de la administración de la seguridad, garantizarán la existencia de infraestructura edilicia con espacios suficientes en condiciones de mantenimiento adecuadas y en óptimas condiciones de salubridad, así como el equipamiento y mobiliario específico, para que los docentes y los alumnos de las escuelas que dependen de los ministerios de educación puedan desarrollar sus tareas apropiadamente (p. 10).

Muñoz (2009) describe los factores que obstaculizan la educación de las personas privadas de la libertad. Nos centraremos, dado el análisis que estamos desarrollando en este capítulo, en aquellos que el autor denomina institucionales y situacionales, los cuales son externos a las personas a las que se imparte la formación y quizás sean éstos quienes mejor pueden describirlos. Aquí incluye, entre otros, a los traslados continuos, la falta de personal, la programación deficiente, la confiscación de materiales, listas de espera para el ingreso, sanciones, muchas acciones que el autor considera que provienen de percibir a "la educación ha de considerarse en función de la gestión de la prisión y no de las necesidades y los derechos específicos de los reclusos" (p.12).

Scarfó, Lalli y Montserrat, I. (2013) también detallan de manera minuciosa lo que ellos denominan "restricciones de diversos origen en el disfrute del derecho a la educación de las personas privadas de la libertad" (p. 169). Las clasifican en administrativas, de aplicación de criterios de seguridad interna, económicas, de infraestructura y otras específicamente

vinculadas a la formación profesional específica y en derechos humanos y la necesidad de designación de personal (p. 73).

En sintonía con las preguntas iniciales de esta investigación en sobre cómo mejorar la cobertura educativa de sujetos privados de la libertad, cuyas trayectorias educativas previas han sido breves e inconclusas, y se encuentran alojados en una alcaidía dependiente de la policía provincial, consideramos que correspondería sortear los obstáculos y restricciones pesquisadas. Por lo analizado en este capítulo entendemos que dicha superación dependerá de decisiones, propuestas y acciones políticas concretas, pensadas y diseñadas por fuera de la progresividad, como derecho social, continuando “como oferta institucional voluntaria, que emana del ministerio de educación con los mismos fines y objetivos de la política educativa en general” (Fernandez, 2012, p. 186).

Capítulo 3

Escenario educativo y penal. El caso de la Alcaidía de Melincué.

En este capítulo nos centraremos en analizar el escenario educativo en la Alcaidía de Melincué (AM). En tal sentido, se constituye dicha institución de encierro como lugar de observación y de reflexión. Específicamente, desarrollaremos tres ejes de análisis, a saber: historización respecto de la Alcaidía, el castigo en dicho espacio carcelar y en la región y, por último, el escenario educativo en la misma.

Relevancia Histórica de la Alcaidía de Melincué

En relación a la AM, ya hemos adelantado en la introducción, que no se han encontrado antecedentes de investigación sobre la temática planteada, como así tampoco se han hallado sobre otras instituciones de tránsito del Departamento.

Partir de considerar a la AM como nuestro lugar de observación, nos debe interpelar en cuanto a lo histórico en su devenir. Investigar sobre ella en una localidad dónde lo histórico inunda en su recorrido, para turistas y lugareños, donde se han editado libros e incluso donde se llevan adelante investigaciones antropológicas, ha sido todo un desafío.

En Melincué no hemos hallado documentación sistematizada sobre la Alcaidía. En su edificio no hemos encontrado su plano de construcción como tampoco documentación sobre su fundación. Tampoco en otras instituciones locales como la Biblioteca “Bernardino Rivadavia”⁸ y el Museo Histórico, Regional y Cultural de Melincué “Teniente Coronel Francisco del Prado”⁹. En pos de desandar esas dificultades llevamos adelante una entrevista semi estructurada con personal de jerarquía de la Secretaría de Turismo de la Comuna local, el día 27 de Septiembre de 2023 (en adelante entrevistado 2). La misma se concretó en las instalaciones del mencionado Museo. Además, accedimos al archivo de prontuarios, instalado en el mismo edificio de la Alcaidía. Sobre esto último hemos podido acreditar que existen prontuarios de la Región VIII de la Policía de Santa Fe desde principios de siglo XX (figuras 4 a la 16). En tanto que la Unidad Regional VIII del Dpto. Gral. López de Policía de Santa Fe se creó en 1883 (figuras 1 y 2).

⁸ Biblioteca Popular Asociación Civil “Bernardino Rivadavia”, creada en 1917, obtiene su Personería Jurídica en 1943. Desde 1986, ante la falta de inmueble propio, funciona dentro del edificio de la Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada N.º 425 “Pablo A. Pizzurno”.

⁹ Ubicado en calle Lavalle N.º 645, fue creado en el año 2000.

En relación a la Alcaidía propiamente dicha, de relatos de habitantes locales, el entrevistado 2 narra que en un primer momento se instaló en otro edificio de la localidad (donde actualmente hay un hotel en proximidades de la terminal de ómnibus local).

La previa existencia de pobladores integrantes de los pueblos originarios y la creación de un Fuerte desde el año 1777, la centralidad geográfica de la localidad (en cercanías con la Provincia de Buenos Aires y Córdoba), el temprano paso del ferrocarril por parte de la Compañía de Tierras del Gran Sud de Santa Fe y Córdoba, y el rol que se le fue asignando a la localidad a medida que se definía el mapa político provincial, según entrevistado 2, han propiciado la instalación de la Alcaidía.

Reali (1991) señala que el fuerte de Melincué¹⁰ se termina de construir en 1778; luego el mismo se reconstruye en 1828, debido al deterioro provocado por diversas invasiones, y en 1843 queda desguarnecido. Hasta que en 1862 “se decide que pase a ser eslabón de Caminos de Correos, que partiendo desde Rosario” (p. 207) llegaba a varias provincias del país.

En 1865, se comenzó a edificar el nuevo mangrullo, que es la única parte del fortín que se conserva. Fue comprado posteriormente por un vecino, Miguel Torres, quien lo donó luego a San Urbano (nombre de la colonia que se lo dio, formándose alrededor del fortín):

La comisión vecinal Pro Fomento de Melincué a mediados de 1942, consigue después de numerosas gestiones, que la Comisión Nacional de Museos y lugares históricos, lo declare por ley del 26 de Setiembre de 1945, Monumento Histórico Nacional. (p. 208)

Cabe mencionar además que en 1872 en el paraje denominado Melincué, se crea por decreto una colonia agrícola y se le coloca de nombre San Urbano. Ello en homenaje al padre del gobernador, el Sr. Urbano de Iriondo (Gatti, 2021, p. 23 y 24). En tanto que la Comuna de San Urbano fue creada en 1886. En 1949 se cambia, por Ley Provincial N° 3575, el nombre de San Urbano por el de Melincué (Gatti, 2021, p. 28).

¹⁰ Según señala Reali (1991) “Con el establecimiento del fuerte de Melincué, se consigue la tan necesaria nueva ruta: ahora en Pergamino el camino se bifurca hacia el oeste, en dirección a Puntas del Sauce (La Carlota)”. (Pág. 202) “Una vez cumplido todo esto la frontera queda establecida en 1779 de la siguiente manera: Chascomús, Ranchos, Monte, Lobos, Navarro, Guardia de Luján, Carmen de Areco, Salto, Rojas, Pergamino y Melincué”. (Pág. 203) “Desde el río Luján y hasta Córdoba, se extendía la parte más peligrosa de la ruta hacia esa provincia, dado que la mayor población y el carácter de los indígenas cordobeses, hacía que en la provincia destino disminuyeran los peligros. La zona que nos ocupa estaba ubicada en plena ‘zona peligrosa’, y por su ubicación, era atravesada por los caminos que desde Buenos Aires, se dirigían al interior, primero el de Córdoba, luego el de Puntas del Sauce, pasando por Melincué, y un camino que bordeando el Paraná, se dirigía a Santa Fe de la Veracruz. Toda esta zona estuvo vinculada a las provincias fronterizas, y sus líneas de defensa incluían fortines y postas”. (Pág. 204)

Por otra parte, una reconfiguración de nuestra provincia por Departamentos aconteció en 1883, estableciéndose allí a Melincué como la cabecera del Dpto. Gral. López¹¹. Todas estas fechas son cercanas o coincidentes a la de la creación de la Región VIII de Policía, en Diciembre de 1883. Prontamente se nombra el primer comisario general del Dpto. General López, el Sr. Agustín Ibarra, el 02 de Enero de 1884. Días más tarde se divide el Departamento en dos comisarías, una ubicada al este y otra al oeste de San Urbano (Gatti, 2021, p. 23-24).

Podemos enmarcar lo descripto en lo desarrollado por Sozzo (2007), quien retomando a Foucault, ubica el nacimiento de la sociedad disciplinaria desde finales del siglo XVIII debido a la “generalización, a través de la multiplicación, desinstitucionalización y nacionalización de los dispositivos disciplinarios – ejemplo, la policía” (p. 89).

González Alvo (2022) realiza un recorrido sobre la historia de las cárceles en Argentina, centrando su análisis en tres provincias de nuestro país, dentro las que se encuentra Santa Fe. Según el análisis del autor, podemos señalar que el año de creación de la Regional VIII de Policía se sitúa en uno de “los dos períodos de mayores construcciones penitenciarias, 1880-1890 y 1920-1930” (p. 349). Además, se incluye dentro de:

los movimientos vinculados al control del territorio mediante la expansión de la presencia estatal en la campaña, robustecida mediante la justicia de paz, la construcción de comisarías y cárceles rurales, así como también mediante la creación de comisiones de fomento. En lo que respecta a los espacios de reclusión, tanto Santa Fe como Tucumán y Córdoba comenzaron, en las décadas de 1870 y 1880, a edificar modestas

¹¹ “El 26 de octubre de 1883 se aprobó la ley con la nueva división departamental, pasando de cuatro a nueve. El departamento La Capital se dividió en dos: La Capital y Las Colonias; igual lo hicieron el departamento San José, separándose en San José y San Javier, y el departamento San Gerónimo, dividiéndose en San Gerónimo e Iriondo. El departamento Rosario se dividió en tres: Rosario, San Lorenzo y General López. La ley empezaría a regir a partir del 1 de enero de 1884.

El territorio del departamento General López se encontraba anteriormente dentro de los límites del departamento Rosario y debe su nombre, sin dudas, a la memoria y reconocimiento del caudillo santafesino Brigadier Estanislao López.

Consecuentemente a la creación del departamento General López, vino el nombramiento de su jefe político, la persona que representaba al gobernador en tierras lejanas a la capital.

El 15 de diciembre de 1883 se nombra por decreto a Don Félix Fierro como el primer jefe político del departamento General López, quien asentó su jefatura en el distrito de San Urbano (hoy Melincué). Poco tiempo después, se nombró como primer comisario general del departamento General López a Agustín Ibarra, y a los pocos días se nombró a empleados de la jefatura política y a su secretario Alejandro Ulivarre”. El Litoral (13 de diciembre de 2021). “31”, un libro sobre la historia de los pueblos y ciudades del departamento General López. https://www.ellitoral.com/regionales/31-libro-historia-pueblos-ciudades-departamento-general-lopez_0_cOw5WhUloG.html

construcciones rurales para contener los detenidos en el interior de las provincias hasta tanto fueran conducidos a las capitales o cabeceras de jurisdicción. (p. 97)

El mencionado autor describe que a nuestro país, a finales del siglo XIX, se lo puede ubicar dentro de la “época del nacimiento de la penitenciaría, la era de la ‘Reforma penitenciaria’” (Gonzalez Alvo, 2022, p.127). En dicho período se fueron aconteciendo diversas reformas penitenciarias en las provincias, siendo que en Santa Fe sucedió en 1893 (p. 129). En ese mismo período Argentina acoge un “sistema penal mixto que provenía de la tradición constitucional inaugurada en 1853, (...) cada provincia mantuvo su propia estructura judicial, código de procedimientos e instituciones de reclusión” (p. 130).

El mismo autor expresa que en el año 1879 mediante un decreto de nuestra provincia se promovía que se hicieran:

más efectiva la acción policial en los Departamentos. Esto implicaba enviar partidas de gendarmes a la campaña (...) Es de esperar que esas partidas (...) engrosaran el número temporal de detenidos en las cabeceras de los departamentos. (...) Se registran numerosas creaciones de comisarías en Santa Fe durante este período. (p. 97 y 98)

En nuestra provincia, “la legislatura aprobó la construcción de su primera penitenciaría en 1888 (...). A diferencia de la mayor parte de las provincias, el gobierno santafesino decidió no emplazar la nueva penitenciaría en la Capital y eligió a la ciudad de Rosario para hacerlo” (Gonzalez Alvo, 2022, p. 133). Por su parte, Caimari (2012) describe que a partir de 1870 en nuestro país comenzó la modernización de la infraestructura carcelaria (p. 50). Profundiza la autora sobre la inauguración en 1877 de la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires, como ejemplo de panóptico argentino y como forma de castigo civilizado y moderno, enmarcados en el reformismo punitivo (p. 26). Agrega además que estas reformas también llegaron a las provincias (p. 50).

Entre los años 1853-1880, etapa en el que González Alvo (2022), respecto de las políticas carcelarias provinciales, identifica “cambios en los espacios de reclusión provinciales en la etapa posterior a la sanción de la constitución, en un oscilante marco entre tradición punitiva y reforma carcelaria” (p. 86). Al período que coincide con la creación de Regional VIII de Policía de Santa Fe (1883), lo denomina “políticas transicionales”, es decir:

un conjunto de acciones gubernamentales tendientes a implantar los principios de la reforma penitenciaria en las provincias: creación de escuelas de cárceles, elaboración de proyectos de construcción de penitenciarías interprovinciales y la expansión estatal al interior de las provincias mediante la construcción de comisarías y cárceles de campaña. (p. 86)

En cuanto a uno de estos tres principios mencionados, Gonzalez Alvo (2022) sitúa a las primeras huellas de la educación en contexto de encierro, en el mes de Enero de 1877, cuando mediante un decreto del ejecutivo provincial se creó una escuela en la cárcel de la ciudad de Santa Fe:

Se enseñarían primeras letras, religión y moral (...). En agosto de ese mismo año se creó, a pedido del Jefe Político de Rosario, una Escuela elemental en el Cuartel y Cárcel pública de aquella ciudad (Rosario), en la que recibirán instrucción los individuos del Cuerpo de gendarmes y presos. (p. 93)

Según Routier (2023) en el siglo XX y al poco tiempo de ser inaugurado en 1933 el Instituto Modelo de Coronda, comenzó a contar con espacios educativos escolares (p. 83). Ellos junto a la Escuela Primaria para Adultos N° 2003, la cual funciona desde 1916 dentro de la Unidad Penitenciaria N° 3 de Rosario, son de las primeras que se crearon en el contexto carcelario en nuestro país (p. 84). En cuanto al nivel medio de educación, desde mediados del siglo pasado comenzaron a crearse, en especial con el regreso de la democracia. En esta misma línea de análisis, Sozzo (2007) indica que “la prisión nunca fue mera privación de la libertad” (p. 89). Así, la finalidad correccional implicaba el castigo a través de la privación de la libertad y que, durante ese período, el tiempo:

sea empleado únicamente a los fines de su transformación en un individuo que no cometerá delitos en el futuro, es decir, en un no-delincuente en tanto vía para la producción del no-delito. Por ello, inherente a la lógica de la prisión desde su mismo nacimiento ha sido la configuración de una serie de ensambles de discursos y prácticas normalizadores, disciplinarios o correccionales. (p. 89)

Hemos considerado entonces, hasta aquí en este capítulo, la cuestión histórica de la localidad de Melincué, además su rol en la seguridad de los pobladores y del territorio regional,

como así también los espacios instituyentes de finales del siglo XIX, relacionados a las instituciones de encierro y las prácticas educativas. En esta instancia, sumaremos una breve referencia a la creación de las Unidades Regionales Policía de la Provincia:

(...) el 31 de Agosto de 1864, se pone en vigencia el Reglamento de Policía Urbana y Rural. Este Reglamento que fuera sancionado por la Cámara de Representantes y aprobado por el Poder Ejecutivo Provincial determinó jurisdicción y competencia de la Policía, creó el cargo de Jefe de Policía en la ciudad capital, de un Oficial Primero para la ciudad de Rosario, Jueces de Paz para cada departamento (...), Comisarios para los Cuarteles de la ciudad y para los de Campaña. El 24 de Noviembre de 1896, se crea la Inspección General de Policía, dependiendo en forma directa del Ministerio de Gobierno. (Gob. De la Pcia. de Sta. Fe, 2011, s/p)

Actualmente, la policía se divide operacionalmente en grandes unidades territoriales llamadas Unidades Regionales, que coinciden con los límites políticos de los departamentos de la provincia (diecinueve). Es así como las regiones policiales se establecen en concordancia con la organización territorial de la provincia. Las Unidades Regionales tienen asiento en la ciudad o localidad cabecera departamental.

La Unidad Regional VIII de la Policía de la Provincia de Santa Fe, tiene sede en Melincué (Jefatura), Departamento General López. Esta unidad regional abarca la zona urbana y rural del Departamento mencionado, el cual cuenta con las ciudades de Venado Tuerto, Firmat, Teodelina, Villa Cañas y Rufino y diversas localidades, dentro de las que se encuentra Melincué. Vale mencionar que la 3º Circunscripción Judicial de la Pcia. (con sus distritos judiciales – N° 3 de Venado Tuerto, N° 8 de Melincué, N° 9 Rufino y N° 16 de Firmat) comprende también el Departamento Gral. López en su totalidad y además los distritos de las localidades Chañar Ladeado, Berabevú, Villada y Bombal.

Tanto en el Dpto. Gral. López como en el 3º Circunscripción Judicial no existen Unidades Penitenciarias, colocando en la cartografía penal de la región a la AM como la principal institución que alojada a sujetos privados de la libertad.

Asimismo, en cuanto a los sistemas penitenciarios, podemos señalar que, a través del tiempo, éstos reflejan las preocupaciones sociales y políticas de cada época, implementando medidas correctivas y punitivas. Los autores los tipifican, crean esquematizaciones, tipos ideales - al decir de Sozzo (2007) - , incluso mixtura de los mismos:

(...) parecería ser más plausible pensar que los componentes que hemos definido como propios del tipo-ideal de la "prisión-depósito" o la "prisión-jaula" han estado siempre presentes en la "prisión real" en la Argentina, en el marco de lo que podríamos denominar una cierta "economía mixta", junto con los componentes asociables al tipo ideal de la "prisión-fábrica", la "prisión-escuela", la "prisión-monasterio", la "prisión-asilo", la "prisión-familia". Esta "economía mixta" ha tenido balances diferentes, en los distintos momentos, en las distintas jurisdicciones e incluso, en las diferentes instituciones concretas. (p.110)

En este mismo sentido, Chiponi y Manchado (2023) sostienen que "en Argentina no existieron ni existen modelos puros" (p. 38). La heterogeneidad está "dada no sólo por la división administrativa que nos permite agruparlos sino también por las singularidades que cada uno de ellos asumen en su entramado territorial específico" (p. 39). Routier (2023) lo describe concretamente sobre nuestra provincia; y considera que en el modelo carcelario santafesino "se amalgaman y articulan elementos del modelo correccional propio de la modernidad penal (disciplinas/transformación/reinserción) y elementos de un modelo más reciente, el de cárcel pantano" (p. 56).

Retomaremos el concepto de pantanos punitivos, en tanto metáfora, según lo desarrollado por Caimari (2004), a saber, un modelo que se limita a garantizar apenas la subsistencia biológica de las personas apartadas de la sociedad (Routier, 2023), donde se pierde el aspecto correccional, y se tornan características la represión y el abandono. Routier (2023) también ahonda en el concepto:

instituciones de castigo en donde se ralentizan los movimientos de la población detenida y las disciplinas están menos orientadas a la transformación del delincuente en no delincuente, que a producir su fuera de juego mientras se encuentre detenido. (p. 43)

En igual sentido, Rodriguez (2012) retoma el concepto propuesto por Caimari, y lo utiliza para calificar al sistema carcelario en Argentina. "A través de la cárcel (...) se inmoviliza a contingentes poblacionales enteros referenciados con productores de riesgo. La cárcel pantano (...) es una suerte de aguantadero, donde se neutraliza a través amontonamiento y el hacinamiento". Son espacios de poder a secas (p. 261).

Por su parte Sozzo (2009), contextualiza los cambios actuales descriptos y describe que ante el avance del populismo punitivo (cambio en discursos, prácticas y legislación que

favorecen medidas más severas contra el delito, aumentado considerablemente y de manera sostenida la población privada de la libertad y acompañado del endurecimiento de la política penal y penitenciaria), el histórico modelo correccional en el que se basó el sistema penitenciario argentino se ha impulsado un cambio hacia la prisión depósito, sin que el primero desaparezca, de allí que califique al sistema carcelario como de economía mixta. La prisión depósito se caracteriza por la detención prolongada sin condena firme, el hacinamiento, el aislamiento y el aumento de la seguridad.

El modelo que analiza el autor, comprende a la prisión enmarcada en un proyecto securitario, la cual “abandona completamente como finalidad declarada la corrección del criminal, abrazando otros objetivos como legitimación de su propia existencia” (p. 104). Enlazándose la generación de dolor y la neutralización del sujeto privado de la libertad por un período de tiempo prolongado como forma de reparación del daño provocado por el delito y a su vez, como manera de prevenir futuros delitos:

Una prisión sin trabajo, sin educación, sin religión, sin familia, sin observación, clasificación y tratamiento, sin flexibilización del encierro. Ni una “prisión-fábrica”, ni una “prisión-escuela”, ni una “prisión-monasterio”, ni una “prisión-familia”, ni una “prisión-asilo” o “prisión-hospital”. Una prisión sólo encierro y aislamiento, reglamentación, vigilancia y sanción. Una prisión “segura”. Una “prisión jaula” o “prisión-depósito”. (p. 104)

Sobre características de la Alcaidía de la Regional VIII de Policía

Describir la AM también implica indicar que integra el circuito carcelario y penitenciario más sur de nuestra provincia. Adquiere centralidad respecto de las cárceles de otros pueblos incluso de las existentes en las ciudades más importantes del departamento. El itinerario de los sujetos allí alojados se inicia generalmente en una de esas comisarías para luego continuar en la Alcaidía. Algunos perduran allí luego de ser condenados. El egreso de la AM acontece generalmente a través de la recuperación de la libertad, bajo diversas formas legales (condicional, asistida, pena de ejecución no privativa de la libertad, cese de prisión, por ejemplo) o por el traslado a otra Alcaidía, dando así el inicio del recorrido institucional de privación de la libertad dentro del Servicio Penitenciario Provincial. Esos movimientos son a la Alcaldía de la ciudad de Rosario o a la de Santa Fe, donde luego de permanecer generalmente unas semanas, sobreviene el traslado a una unidad penitenciaria provincial.

Routier (2023) da cuenta de que el inicio de las rotaciones o itinerarios ocurren en taquerías, en tanto “categoría social utilizada por los detenidos para referirse a las comisarías y alcaidías dependientes de la Policía de Santa Fe” (p. 72). La autora describe dichas instituciones atravesadas por el “hacinamiento, falta de lugares de higiene, escasez de alimentos, limitaciones para contactarse con familiares (...). El tránsito prolongado por estas instituciones (meses o años) es una característica importante” (p. 73).

Según INECIP (2023) en la provincia de Santa Fe, la tasa provincial de encierro en comisarías ha sido del 13,04% (1.059) sobre el total de la población privada de la libertad por el sistema de justicia provincial (8.121). Esta tasa “refleja la proporción entre personas detenidas en comisarías y alcaidías en cada provincia, y la cantidad de personas cuya detención fue ordenada por cada sistema de judicial provincial” (p. 4).

Pese a que las instituciones policiales de alojamiento están diseñadas para que el mismo sea transitorio, destinado en especial a los primeros momentos del proceso penal, desde INECIP resaltan que existen sujetos cuya estadía en las mismas se prolonga e incluso a veces se torna permanente. Se destaca que el promedio nacional es aproximadamente de seis meses.

Los establecimientos policiales no fueron concebidos para el alojamiento permanente de detenidos, y carecen de los recursos, la preparación, el personal, y la infraestructura necesarios. (INECIP, 2023, pág. 6)

Según lo abordado en el Informe 2021 del Registro de Violencia Institucional del SPPDP, en Diciembre de dicho año las personas privadas de libertad en nuestra provincia eran 8.270, de las cuales 7.188 se encontraban alojadas en espacios penitenciarios y 1.083 en espacios policiales. En cuanto a éste último específicamente, se aprecia “todas las regiones se encuentran sobre pasando la capacidad máxima de alojamiento” (p.29). Respecto al Departamento General López, correspondiente a la Unidad Regional VIII de la Policía de Santa Fe, la capacidad de alojamiento es de 59 personas, existiendo un índice de sobre población del 100 %, dado que había 118.

La cuestión de la superpoblación trasciende a la mencionada institución dado que la sobre población se encuentra presente en todas las Unidades Penitenciarias de la Provincia¹².

Es oportuno señalar que en nuestra circunscripción judicial, consideramos que se entrelazan diversas variables a la hora de analizar la sobre población el Alcaidía. Concretamente a la del aumento de la prisión preventiva, se le suma la inexistencia de unidades penitenciarias

¹² A partir del año 2015 “la cantidad de alojados superó la capacidad de alojamiento declarada por el Servicio Penitenciario, alcanzando el 31 de diciembre del 2021 una sobre población de 1.356 internos”. <https://www.defensasantafe.gob.ar/publico/violencia/informes/provincial/informe2021.pdf>. Pág. 29

en ella y la falta de construcción de un nuevo edificio¹³ para lograr el óptimo funcionamiento de la única Alcaidía. Todo ello hace que se genere un “cuello de botella” en la actual Alcaidía de Melincué.

Además, podemos citar que en nuestra provincia, según Sozzo (2007), existen otros rasgos distintivos, entre los que se encuentran el “mantener un volumen muy importante de personas privadas de su libertad, -fundamentalmente, procesados pero excepcionalmente condenados - en alcaidías y comisarías policiales” (p. 103).

Caimari (2012) ya encuentra estos atributos característicos de convivencia de distintos tipos de presos en el Penitenciaria Nacional de Buenos Aires, a finales del siglo XIX, donde en el modelo de cárcel aguantadero convertía a la institución en una “mera casa de hospedaje”, compartiendo el espacio institucional condenados a prisión, presos correccionales y encausados (p. 58 y 59). Define a esta cualidad como el “histórico carácter mixto de la población penal Argentina” (p.111). La autora rescata luego otra característica, “el abismo presupuestario, tecnológico y material entre un puñado de establecimientos mayores y una miríada de prisiones nacionales, provinciales, cárceles locales y establecimientos policiales” (p. 110). Dicha dicotomía aún hoy se aprecia si comparamos unidades penitenciarias con alcaidías regionales, por ejemplo. Dichos aspectos en la institución analizada se ponen de manifiesto en la necesidad de mejorar espacios para entrevistas con diversos profesionales y visitas, equipo de salud, entre otros.

La AM se ubica en la zona central del ejido urbano, frente a la plaza principal de la localidad, a una de las escuelas públicas de nivel primario y a las sedes de la fiscalía y de la defensoría penal. Su inmueble se integra junto a otros en una manzana, en la que se encuentran, además, dependencias del Poder Judicial Provincial y de la Jefatura de Policía Regional.

Respecto de su arquitectura, retomamos algunos de los puntos planteados por Caimari (2012) cuando realiza un importante aporte en la descripción arquitectónica de las prisiones del siglo XIX. Puntualmente en la Alcaidía Masculina de Melincué (AMM) cuenta con un “control central y separación celular; (...) y una celda tipo jaula, dispuesta directamente en torno al centro de vigilancia” (p. 43). No posee un diseño de panóptico (diseño circular y torre de vigilancia), sino que lo podríamos comparar con un modelo radial, es decir un eje central y alas sobre sus lados con celdas y pabellones autónomos. En tanto que la Alcaidía Femenina de

¹³ Para conocer sobre lo planteado puede acceder a:
<https://novedadesdelsur.com.ar/contenido/12547/piden-el-urgente-traslado-de-la-alcaidia-de-melincue>;
https://www.miradorprovincial.com/index.php?id_um/136201-ya-tiene-terreno-la-nueva-alcaidia-de-melincue;
<https://notife.com/60380-construiran-una-nueva-alcaidia-en-melincue/>

Melincué (AFM) se comunica con la Masculina a través de un importante patio central, al cual no tienen acceso los sujetos allí alojados (figura 3).

Sobre las características poblacionales de las personas alojadas en Alcaldía hemos evidenciado un paralelo con lo que describe Rodriguez (2012): “determinadas franjas de la población que participan de determinados rasgos socioculturales, que comparten determinados estilos de vida, a saber: son jóvenes-pobres-morochos-masculinos-urbanos y descualificados” (p. 262). Aquí podemos agregar, siguiendo a Actis y Kostenwein (2012) que “la selectividad y discrecionalidad del sistema penal, rasgos estructurantes de este último, no son patrimonio del afuera de la cárcel, sino que hacia su interior se refuerzan recrudeciéndose”. (pág. 32)

A esas características, le podemos sumar el incremento paulatino de la prisión preventiva. Este aspecto es abordado por los autores Sozzo y Somaglia (2017) desde su significación simbólica hasta su comprensión como medida cautelar excepcional. Específicamente señalan:

De allí que, desde su misma fundación jurídica, la prisión preventiva se encuentre al margen del ideal de la rehabilitación que atraviesa la prisión moderna, ya que estructuralmente no plantea una relación con dicha finalidad declarada, sino con la mera custodia. Esta cualidad la volvió y la vuelve una herramienta que posee una afinidad fuerte con el giro punitivo y los mensajes de incapacitación y neutralización de los ofensores que lo justifican en el terreno de los discursos políticos, legislativos, judiciales y mediáticos. (p. 9)

Ante lo que hemos narrado, y siguiendo a Caimari (2012) lejos del ideal rehabilitador de la prisión fábrica (p. 58) o la prisión laboratorio e incluso la combinación o mixtura de ambas (p. 107), la AM la podemos describir como una prisión genérica o aguantadero (p. 58), pantano (p. 116), cárcel de la miseria (Wacquant, 2004) dado que se inmoviliza, amontona y hacina a poblaciones enteras, específicamente a sujetos con determinadas características.

Escenario Educativo en la Alcaldía de Melincué

En este contexto y haciendo foco más aún el derecho guía de la presente investigación, Chiponi y Manchado (2023) considera que en relación a las prácticas culturales, existe un carácter ambivalente entre acciones penitenciarias que promueven la destrucción de todo espacio alternativo al punitivismo con otros que denuncian el incumplimiento de los derechos humanos de los sujetos privados de la libertad:

Sin embargo, para comprender el escenario actual de las prácticas educativas y culturales en contextos de encierro, resulta preciso considerar otras variables – sumada a la histórica - tales como las pretensiones (residuales) del correccionalismo, los aportes integrales a la seguridad de la prisión y las acciones de los propios actores externos (...). (p. 39)

En esa misma postura, Mansilla Pérez y Macedo (2023) resaltan la complejidad, conflictos y contracciones de las prácticas educativas en contexto de encierro. Consideran que más allá de las características del estudiantado prevalecen aquellas que están “fuertemente vinculadas 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”. (Pág. 5)

Situándonos en nuestra provincia, tal como ya hemos citado anteriormente Ganón y otros (2014) ya señalaban, en base a un relevamiento que realizó el SPPDP en la década anterior en todas las comisarías y alcaidías, que no existían espacios educativos destinados a las personas allí alojadas, incluso cuando algunas de ellas trascurrían largos períodos de tiempo en esas instituciones (p.40). En este contexto aparece una excepción que acontecía y aún perdura en la Alcaidía Policial de la ciudad de Vera, de la Unidad Regional N° XIX. Dependiente de la Escuela Provincial Nocturna N° 55 “Juana Azurduy”.

Ahora bien, consideramos que resulta sustantivo reconocer la importancia de explorar las particularidades locales. En dicho marco, adquiere relevancia investigar en profundidad las particularidades de la AM. Es oportuno mencionar que la misma no cuenta con equipos profesionales que aborden cuestiones sanitarias, sociales o psicológicas como así tampoco el desarrollo de actividades laborales o educativas construidas formalmente, con una organización que permita su perdurabilidad en el tiempo y la trascendencia de meros voluntariados. Tampoco posee infraestructura edilicia que lo posibilite. Sólo han existido, por ejemplo, espacios de carpintería, una biblioteca, abordajes individuales y particularizados de cuestiones educativas mediante la construcción de algún dispositivo (virtualidad, entrega de material, por ejemplo). En los años que llevamos de desempeño de ejercicio profesional en el campo del trabajo social forense vinculado la cuestión penal en adultos, hemos podido cuantificar sólo dos situaciones en las que por voluntad y coordinación de instituciones formales educativas, dos sujetos privados de la libertad allí alojados han cursado como alumnos de escuelas de nivel medio.

Así, a partir del escenario descripto, nos interesa analizar los resultados de un relevamiento de las trayectorias educativas previas al ingreso a la AM. El mismo, llevado a

cabo a través de encuestas, se efectuó desde el SPPDP (en los años 2021 y 2022) dado la inexistencia de datos cuantitativos acerca, por un lado, de los procesos de escolarización previos a la detención de las personas privadas de su libertad y por otro, de la demanda de acceso al derecho a la educación. El objetivo ha sido comenzar a visibilizar la problemática ante el Ministerio de Educación de Santa Fe. Resaltamos en ese sentido y siguiendo a Aliani et. al. (2017) la importancia de “cuantificar una realidad social que presuponíamos reflejaba procesos de exclusión o tránsitos discontinuos en lo referido a la escolarización extra muros” (p. 8).

La demanda de acceso al derecho a la educación ya se pone de manifiesto allá por el año 2014, en Ganón y otros (2014). Respecto de entrevistas que se habían mantenido en el marco de un relevamiento en la Alcaidía de Melincué “donde los internos (...) formularon algunos reclamos relativos a la falta de actividades productivas durante el encierro, que no cuentan con docentes para iniciar, continuar y concluir su escolaridad o maestros que le enseñen algún oficio” (p. 112).

Como ya hemos expresado inicialmente, entendemos a la demanda educativa según lo postulado por Sirvent y Llosa (1998) quienes la consideran como “un proceso dinámico que incluye su construcción desde el reconocimiento de la necesidad, su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en debate público a través de prácticas participativas (...)” (p.77).

Iniciaremos aquí con la dimensión cuantitativa con el objetivo de efectuar aportes a la descripción de la población que allí se encuentra privada de la libertad, particularizando sobre su situación y demanda educativa. Consideramos que dicha dimensión nos permitirá conocer la magnitud de fenómeno que estamos analizando, como así también favorecerá la comprensión del mismo (Minayo, 2009, p. 220).

A fin de contextualizar los mismos, comenzamos ampliando a mirada sobre el fenómeno estudiado, recuperando para ello la información brindada por la Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal Subsecretaría de Política Criminal Secretaría de Justicia Ministerio de Justicia de la Nación. Ésta publica en forma anual un Relevamiento Nacional sobre Personas Detenidas en Comisarías o Destacamentos de Fuerzas de Seguridad. Allí se concluye que la provincia de Santa Fe en el año 2021 contaba con 659 sujetos en dichas dependencias (2021, p. 123), en tanto que en el año 2022 el número ascendió a 1081 y se encontraba allí entre las primeras cuatro provincias del país con mayor cantidad de sujetos (p. 4) (total del país 12.757 personas, p. 12) (2022). Del relevamiento de ambos años se desprende que la AM no ha sido incluida en el mismo en la publicación del 2021, a diferencia

de lo que ocurren con otras que sí lo están como la de Casilda, Villa Constitución, Vera o Las Rosas, entre otras (2021, p. 170). En el año 2022, sí fue considerada en la publicación (2022, p. 177).

Ahora bien, en base a los registros del SPPDP describimos que en junio de 2021, en la AMM se encontraban alojadas un total de 93 personas, cuya franja o rango etario se detalla a continuación: 18-19 años: seis personas, 20-29 años: treinta personas, 30-39 años: veintiséis personas, 40-49 años: diecisésis personas, 50-59 años: ocho personas, 60-69 años: seis personas, mayor de 70 años: una persona (figura 17).

En el otro sector de la mencionada Alcaidía, la AFM, se alojan personas del género femenino, siendo la cantidad de mucho más reducida. Según el relevamiento de fecha 29 de Julio, se encontraban alojadas allí cinco personas cuyas edades eran: 18-19: una persona, 30-39: dos personas, 40-49: una persona, 50-59: una persona (figura 18).

Ese mismo mes de Julio de 2021 se realizó un relevamiento del nivel de escolaridad de las personas privadas de libertad en la Alcaidía mediante una encuesta, que arrojó los siguientes datos: De un total de 99 personas; 94 en la AMM y 05 en la AFM. Dadas las limitaciones provenientes de las disposiciones respecto de la pandemia que hemos atravesado, se decidió institucionalmente en aquel momento que dicho relevamiento se efectuara a través de personal policial de la institución carcelar.

Al considerar los niveles de escolaridad, lo hacemos recuperando la categoría de situación educativa (Routier, 2023), comprendiéndola como “al máximo nivel educativo alcanzado por los detenidos a lo largo en su vida, así como los estudios y trayectorias realizados durante itinerarios de detención” (p. 36).

La descripción, en términos porcentuales, de la situación educativa relevada en Julio de 2021, entre ambos espacios de reclusión – el femenino y el masculino – sobre el total de 99 personas, arrojó lo siguiente (figura 19):

Nivel Educativo	Incompleto	Completo
Primario	17 (17,17%)	15 (15,15%)
	15 AM, 2 AF	15 AM, 0 AF
Secundario	60 (60,61%)	7 (7,07%)
	57 AM, 3 AF	7 AM, 0 AF
Terciario	0	0
Universitario	0	0

Al año siguiente, ya dejadas sin efecto las restricciones impuestas en el marco del COVID-19, personal de la defensoría llevó a cabo en la Alcaidía de Melincué un nuevo registro. Se entrevistaron a las personas alojadas allí los días Martes 29 de Marzo, Jueves 31 de Marzo y Viernes 01 de Abril de 2022. En dicho momento la premisa fue la actualización y profundización del relevamiento efectuado en Junio/Julio del año anterior.

A partir de dicho relevamiento, se obtuvo el dato de que se encontraban alojadas un total de 111 personas, 104 en la Alcaidía Masculina y 07 en la Alcaidía Femenina (figura 20).

En relación a las habilidades y destrezas alcanzadas se detalla, en relación al total de la población de Alcaidía: alfabetizadas: 105 personas, el 94,59% y no alfabetizadas: 6 personas, el 5,40% (figura 21).

Consideramos en la presente investigación a la alfabetización según lo desarrollado por Venezky (2005) como un continuo, cuyo extremo inferior está ligado al analfabetismo (p. 63). La alfabetización funcional, pragmática o convencional concebida “en función de las habilidades o destrezas que se requieren para leer y escribir y poder desenvolverse en la vida diaria” (p. 63). Dicho autor (2025) entiende por analfabetismo a la “incapacidad de leer o escribir un lenguaje; específicamente, incapacidad de aplicar la lectura y la escritura con facilidad en la vida diaria” (p. 64).

Lestage (1982) describe que la UNESCO en 1958 define por analfabeto a “la persona que no es capaz de leer y escribir, comprendiéndola, una breve y sencilla exposición de hechos relativos a su vida cotidiana” (p. 5):

Es analfabeto funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permitan asimismo seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de la comunidad. (p. 5)

Se indagó sobre la situación educativa de la población total de Alcaidía, sobre el total recientemente señalado de 111 personas, se detallan los niveles y las cantidades (figura 22):

Nivel Educativo	Incompleto	En curso	Completo
Primario	16 (14,41%)	0	20 (18,02%)
Secundario	63 (56,76%)	1 (0,90%)	9 (8,11%)
Terciario	0	0	1 (0,90%)
Universitario	1 (0,90%)	0	0

En décadas pasadas, Scarfó, Pérez Lalli y Montserrat (2013) recuperan datos estadísticos del total de nuestro país brindados por el Programa de Educación de contexto de encierro en el año 2007. Se podrá apreciar que los mismos, si bien no son exactamente similares a los reunidos en esta investigación, sí evidencian – al igual que lo relevado en AM- que las situaciones educativas dan cuentan de trayectorias que se interrumpen sin concluir en el nivel medio o incluso antes. Los autores especifican: 6% sin ningún tipo de estudios, 23% primario incompleto, 47% primario completo, 14% secundario incompleto, 5% secundario completo, 2% nivel superior completo o incompleto (p. 76). A través de ellos podemos señalar la existencia de una continuidad en el tiempo del escenario descripto. Reflexionamos entonces que la situación investigada, pese a los profundos de los avances normativos, no ha sufrido una modificación importante.

Simultáneos a los años de nuestro relevamiento, el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena, que integra la Dirección Nacional de Política Criminal anteriormente indicada, produjo informes anuales con detalles de las provincias. En el caso específico de Santa Fe, año 2021, se pesquisan valores similares a los encontrados en AM. Sobre un total de 7.089 personas privadas de la libertad se desagregan los niveles de instrucción: ninguno 5%, primario incompleto 17%, primario completo 28%, secundario incompleto 43%, secundario completo 6%, entre otros valores de menor incidencia (p. 4).

En consonancia con ello, Scarfo y Castro (2016) han centrado su análisis en las cárceles bonaerenses, allí afirman que “el Estado no ha garantizado a gran parte del total de las personas privadas de su libertad, al momento de su detención, derechos humanos básicos como el acceso a la educación (93% sin secundario completo)” (p. 5).

Por otra parte, Correa (2017) también analiza el acceso reducido a los derechos sociales en las comisarías de la provincia de Buenos Aires. Y si bien es fuera de la provincia a la cual pertenece la Alcaidía seleccionada para la presente investigación, los hallazgos de la autora son análogos a los nuestros. Describe dicho acceso como “absolutamente nulo”, sin importar cuánto tiempo una persona puede estar alojada en ellas. Fundamenta esa calificación dado que “carecen de espacios para la educación y/o el trabajo, y el acceso a la salud se encuentra atravesado por otras cuestiones específicas” (p. 13).

Sintetizando podemos referenciar que la situación educativa analizada desde el aspecto cuantitativo en la AM es similar a la hallada en las publicaciones de la Dirección Nacional de Política Criminal, en tanto que desde el aspecto cualitativo en el espacio carcelar seleccionado no es garantizado el acceso al derecho a la educación – situación que es descripta por los autores

recientemente mencionados en cárceles de la provincia de Buenos Aires – y que hemos ya desarrollado en el capítulo anterior.

Siguiendo a Sirvent (2006) podemos cualificar a la población relavada oportunamente en la AM, poniéndola en contexto con los datos objetivos nacionales y provinciales recientemente detallados, a través de la categoría de pobreza educativa. Dicha población trasciende a los analfabetos, y “abarca a la población económicamente activa de quince años y más que ya no está en la escuela y que se encuentra en situación educativa de riesgo” (p. 134). Este factor de riesgo actúa entrecruzado con otros factores de riesgo emergentes de un contexto de múltiples pobrezas:

Son aquellos que alguna vez se matricularon en la escuela primaria y que abandonaron su camino sin haber logrado los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica de la sociedad actual. Sólo alcanzaron un nivel de primaria incompleta, o primaria completa, o con suerte, los menos, algunos peldaños de la educación media. (p. 134)

Consideramos apropiado recuperar el análisis que la mencionada autora realiza de la categoría de riesgo educativo, siendo importante señalar que la desvincula de cuestiones individuales y la analiza como fenómeno de discriminación:

exclusión social y represión que se agrava por ser muy bajo el porcentaje de esta población (entre el 2% y el 5%, según regiones del país) que ha podido insertarse en experiencias de educación de jóvenes y adultos que les permitan superar estas carencias educativas. (p. 134)

En esta misma línea Sirvent y Llosa (1998) dan cuenta de que, ya analizando datos del Censo Nacional de 1991, el riesgo educativo de la población total de 15 a 24 años de nuestro país ascendía a un 77%, condición que se potencia cuando esos jóvenes integran hogares con necesidades básicas insatisfechas (p. 80 y 81). Por tanto, es posible considerar que:

el nivel de educación formal alcanzado es un factor de riesgo: cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor el riesgo de marginación (...) La dimensión cuantitativa del concepto de nivel de riesgo educativo refiere en términos operacionales a la

población joven y adulta que ya no asisten a la escuela, cuyo máximo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto. (Llosa et al., 2001, p. 7)

Dichos autores, ponen de manifiesto la relevancia de la perspectiva desde la cual desarrollan la categoría de riesgo educativo:

Con este concepto aludimos al riesgo que significa para estos jóvenes y adultos (...) hallarse en situación de pobreza educativa; no son riesgosos para la sociedad sino que son jóvenes y adultos que están en situación de riesgo (Llosa et al., 2001, p. 6).

En ese sentido, es importante resaltar que dichos autores consideran que este grupo poblacional constituye la demanda potencial prioritaria dadas sus “necesidades objetivas de urgencia en materia de una educación permanente que pueden o no ser traducidas en el ámbito educativo” (Llosa et al., 2001, p. 11). Por otra parte, Sirvent y Llosa (1998) concluyen que la escolaridad primaria incompleta “es el escalón más crítico del nivel de riesgo educativo”. (p. 87).

Nos preguntamos, frente al importante porcentaje de demanda potencial prioritaria existente en la AM, y al riesgo educativo en que se puede ubicar a la población allí alojada, sobre la posibilidad o no de que exista una “segunda chance educativa” (p. 11) dentro de este espacio carcelar; como así también respecto de la obligación del Estado Provincial en relación a los derechos educativos de todos los habitantes de la provincia y en especial a los referidos a la población joven y adulta en situación de encierro. Los autores mencionados postulan que existe una:

profunda brecha entre los elevados porcentajes de población en situación de riesgo educativo y la pequeña franja de población con demanda efectiva (...) Se ha evidenciado un preocupante y profundo desfasaje entre la demanda potencial prioritaria de la población de 15 años y más que asistió, pero ya no asiste a la escuela y la demanda efectiva en la educación formal de jóvenes y adultos. (p. 11)

Ante la ausencia de demanda concreta por parte de los sujetos alojados en la Alcaidía de Melincué, quizás hallemos una aproximación a la respuesta en lo que Sirvent y Llosa (1998) señalan como el “principio de avance acumulativo en educación (...) quien más educación tiene, más y mejor educación demanda y se apropiá” (p. 78).

Ante dicho escenario, y en post de indagar sobre los motivos que conducen a la escasa demanda efectiva, los autores recuperan la categoría de “biografía educativa”, dado que refiere al

procesamiento individual y/o colectivo de las condiciones de vida. Este concepto conlleva la posibilidad de captar el contexto histórico en relación con las decisiones educativas que van marcando hitos de decisiones educacionales en la historia de vida de los individuos y grupos (p. 12 y 13)

Si bien, trasciende los objetivos de la presente investigación, resaltamos la importancia de dicha categoría y además, la necesidad de sindicar que con ella se entrelazan otros factores, como “el reconocimiento de la necesidad educativa objetiva, la manifestación del interés subjetivo y la identificación de un satisfactor que permita realizar dicha necesidad” (p. 15).

Dentro de las encuestas, y a fin de conocer los intereses y demandas de las personas alojadas en la AM, se detalla que se ha indagado en relación a ello en el año 2022, con el objetivo de que el espacio o los espacios que se instalen encuentren fundamento en las necesidades y requerimientos de la población objetivo.

Se han obtenido las siguientes respuestas sobre las demandas de espacios (figura 23): de formación laboral y de educación: 65 personas (58,56%), educativo: 9 personas (8,11%), de formación laboral: 26 personas (23,42%), ninguno: 11 personas (9,91%).

De los datos obtenidos se infiere que la mayoría de los entrevistados se encuentran alfabetizados. Si bien algunos cuentan con educación primaria incompleta, es el nivel medio el que el más de la mitad de la población le resta concluir. Vinculado a las demandas, el 90,09% de los entrevistados se han expresado de manera propositiva, incluso señalando sus preferencias y sus conocimientos en oficios. Consideramos importante resaltar el alto porcentaje que se han inclinado por manifestar que están interesados en ambos espacios.

Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, el escenario en relación a la política educativa en la AM en el período 2019-2023 se ha caracterizado por haber sido deficiente, dado que no ha permitido el acceso a los derechos educativos de los sujetos allí alojados.

Nos preguntamos, qué actores significativos en la problemática descripta condicionan o promueven el acceso a educación escolar en la AM. Ello incluso si consideramos la heterogeneidad de los espacios educativos en contexto de encierro en la provincia, “en un extremo se encuentran las dependencias policiales en las que por lo general al iniciar la etapa de encarcelamiento, los detenidos pasan meses, años, sin la posibilidad de desarrollar actividad alguna” (Routier, 2023, p. 278). En el otro extremo, las unidades penitenciarias, en especial la

nº 3, “institución en la que existe el porcentaje más alto de cobertura educativa en base a la población encarcelada” (Routier, 2023, p. 278).

El grupo poblacional recientemente descripto, caracterizado por el riesgo educativo, el cual constituye la demanda potencial prioritaria dentro de la educación para jóvenes y adultos, se encuentra además en especial situación de vulnerabilidad, por encontrarse privado de la libertad, según las Reglas de Brasilia. Pensar una política social desde un enfoque de derechos implica prestar a dicho grupo especial atención, ya no partiendo de “personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derechos a demandar determinadas prestaciones y conductas” (Tedeschi, 2012, p. 195). Construir una política pública educativa para los sujetos alojados en Alcaldía, deberá contemplar los siguientes criterios:

asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. La asequibilidad refiere a que la educación esté disponible (que sea gratuita, con infraestructura adecuada y docentes formados/as), mientras que la accesibilidad abarca las políticas de acceso, permanencia y egreso. Por otra parte, la aceptabilidad implica que los contenidos y métodos de enseñanza sean relevantes éticamente y, por último, la adaptabilidad refiere a que la educación se piense situadamente según las necesidades de la sociedad, es decir, que esté dirigida a un sujeto particular (la persona privada de la libertad) en un contexto específico (la cárcel). (García et al., 2023, p. 75)

Será central atender las particularidades del escenario educativo descripto y las demandas de los sujetos que los componen como así también entender a la educación no de manera restringida, dentro del modelo pedagógico clásico. Construir rutas pedagógicas acordes con las diferentes situaciones reales que vive el sujeto. Contemplar a la población de la AM como población en tránsito, ampliar y extender la población objetivo de la política pública educativa más allá de las unidades penitenciarias. En cuanto a la cuestión edilicia y organizativa de la propia institución de encierro, corresponderá al Ministerio de Seguridad contemplar todos los aspectos necesarios. Trascender el escenario actual, requerirá de políticas planificadas y articuladas entre instancias del poder ejecutivo, e incluso el judicial.

Ahora bien, según Manchado, Routier y Chiponi (2019), ante situaciones de privación de la libertad, los derechos son relegados, privilegiándose cuestiones vinculadas a la seguridad; sin embargo resaltan que esa primacía se tensiona en la cotidianeidad de la dinámica de las prisiones. En el caso analizado consideramos que podrán incluso tensionar las personas allí alojadas, demandando la concreción del derecho a la educación, los defensores proponiendo la

inserción en espacios educativos o acciones colectivas de protección de derechos, además alguna institución escolar cuando garantiza el acceso y continuidad educativa de quien hasta hace muy poco fue su alumno.

El problema que hay en Santa Fe, donde estamos pensando, hay una superpoblación carcelaria pero no hay política que planifique qué hacemos con esa superpoblación carcelaria, entonces estamos produciendo más problemas de lo que queremos.
(Comunicación personal, entrevistado 1, 2023)

Conclusiones

Durante la presente investigación hemos analizado cómo la Ley de Educación Nacional N° 26.206 representó un cambio paradigmático fundamental al establecer un marco normativo que transformó, en nuestro país, a la educación en contexto de privación de la libertad en una modalidad específica dentro del sistema educativo, orientada por el paradigma de derechos humanos. Esta perspectiva supera enfoques asistencialistas o subordinados a fines penitenciarios, al desvincular la educación de la lógica resocializadora o premial propia del sistema penal y al considerarla como un derecho de las personas privadas de libertad, independiente de su condición penal.

Vale señalar que la incorporación de la educación en contextos de encierro como un derecho autónomo ha sido un proceso gradual. Incluso aún hoy subsisten tensiones con marcos normativos posteriores, como la Ley N° 26.695; enfrentando así nuevamente la educación en contexto de encierro conflictos entre lógicas disciplinarias y derechos.

Hemos desarrollado cómo las instituciones penitenciarias funcionan en clave de instituciones totales y dispositivos de control social. Siguiendo a autores como Goffman (2001), Foucault (1983) y Wacquant (2010), hemos comprendido que la cárcel no solo persigue el castigo, sino que también refuerza un orden social basado en la exclusión, segregación y gestión de poblaciones vulnerables. En este sentido, el encierro trasciende la dimensión física y se configura como un mecanismo estructural de reproducción de desigualdades sociales.

Ante ello, consideramos que el sistema penal consolida procesos de desciudadanización. Autores como Daroqui (2012), Christie (1981) y Anitua (2018, 2023) muestran que la prisión genera procesos de vulneración de derechos y naturalización de la exclusión social, afectando la condición ciudadana de los sectores sociales penalizados. En palabras de Sozzo (2007) “la prisión nunca fue mera privación de la libertad” (p. 89).

Consideramos importante en esta instancia retomar a la autora Correa (2017) quien utiliza la categoría de ficcionalización de derechos para describir cómo, en el contexto carcelario, los derechos reconocidos en los textos legales y discursos oficiales muchas veces no se efectivizan de manera plena en la vida cotidiana de las personas privadas de libertad. Entonces queda su aplicación concreta en las cárceles atravesada por múltiples obstáculos materiales, simbólicos y burocráticos, que lo vuelven parcial, inestable o directamente inexistente. La autora considera que el discurso de los derechos puede funcionar como legitimación del sistema, quedando en contextos de encierro, el acceso real a los derechos mediado por las relaciones de poder, los dispositivos de control y las condiciones materiales.

Por lo tanto, el derecho existe más como ficción normativa, que como experiencia real para quienes deberían ser sus titulares.

Ello en un contexto donde “dentro del neoliberalismo, para consolidar la normalización, se necesitan estrategias de gestión de los supernumerarios. Así aumenta la población encarcelada y el castigo se disocia totalmente del bienestar” (Chiponi y Manchad, 2023, p. 35). En este marco se evidencia una transición del paradigma de resocialización hacia uno de neutralización e incapacitación, visibilizándose un cambio en las prioridades del sistema penal, que deja de focalizar en la recuperación del individuo para centrarse en la protección de la sociedad.

En esta instancia, consideramos necesario destacar que la educación para jóvenes y adultos en contexto de privación de la libertad debe concebirse como un derecho a lo largo de la vida, superando – como ya hemos indicado – toda visión compensatoria. El reconocimiento del sujeto privado de libertad como sujeto de derechos, portador de saberes y experiencias, y como interlocutor válido en los procesos pedagógicos, se ha constituido como un eje central de las políticas educativas en este ámbito. Entonces esta modalidad educativa demanda el diseño e implementación de estrategias pedagógicas específicas, que reconozcan y valoren la trayectoria vital, los saberes previos y las particularidades socioculturales de los sujetos adultos.

Siguiendo a Pandolfi (2015) reflexionamos respecto a la concepción de sujeto:

resulta indispensable (...) romper el marco ideológico de concebir a la persona privada de libertad como un preso (no persona y como tal carente de derechos) para analizar su situación desde la visión de un ser humano que circunstancialmente está privado de libertad sin por ello perder su dignidad ni sus derechos entendiendo que la falta de recursos no puede justificar condiciones detentivas y lesivas de los derechos del hombre ni resultan aceptables las políticas y prácticas que permitan en forma rutinaria vulneraciones a los derechos humanos de las personas privadas de libertad. (p.19)

Por otra parte, específicamente en nuestra provincia de Santa Fe, hemos descripto cómo la educación en contextos de privación de la libertad ha tenido avances significativos desde el siglo XIX, con la creación de escuelas penitenciarias y políticas progresistas recientes. Sin embargo, consideramos que estos avances no se han consolidado aún, siendo pendulares y dependiendo en gran medida de las fluctuaciones políticas penitenciarias y educativas.

Ante ello, podemos mencionar que hallamos desafíos actuales a superar, tales como altas tasas de prisión preventiva, frecuente rotación institucional (itinerarios y “calesita penitenciaria”), escasa porosidad institucional y tensiones entre seguridad y derechos, que afectan la continuidad y garantía efectiva del derecho educativo en el señalado contexto.

El análisis de la Dirección Provincial de Educación en Contexto de Privación de la Libertad, revela avances significativos en el reconocimiento y jerarquización de la modalidad educativa para personas privadas de libertad. Enmarcada en el Sistema Educativo Nacional y la Ley N° 26.206, esa política – cristalizada en el Decreto Provincial N° 295/2019 - buscó garantizar el acceso, la permanencia y el egreso escolar, promoviendo una formación integral orientada al desarrollo personal y social de este sector poblacional.

La creación de esta área, jerarquizada por primera vez con rango de dirección provincial, refleja un avance significativo en el reconocimiento y la visibilización del derecho a la educación de las personas privadas de libertad, integrando una modalidad educativa específica para atender sus particularidades y necesidades; dejando de estar subsumida en otras. Sus funciones incluyeron, entre otras, coordinación de recursos, formación docente, diseño de propuestas pedagógicas adaptadas.

Ahora bien, a partir del análisis realizado sobre la política educativa en contexto de privación de la libertad en la provincia de Santa Fe, emergen una serie de aspectos claves que permiten reflexionar sobre los avances como así también sobre los obstáculos para una mejora de la cobertura educativa, particularmente para los sujetos privados de la libertad alojados en alcaidías dependientes de la policía provincial.

Hemos podido develar que la política educativa analizada no contempló a los sujetos alojados en espacios de encierro dependientes de la Policía de Santa Fe como destinatarios de las mismas, pese a que en la normativa vigente ello no está así estipulado. Es decir, explícitamente en ella se indica que la modalidad comprende a diversos tipos de instituciones, incluyendo así a todas las cárceles de todos los tipos y niveles de seguridad (Resolución n° 127/2010).

En la entrevista con un máximo referente institucional de la Dirección Provincial de Educación en Contexto de Privación de la Libertad, se ha puesto en evidencia en la Alcaidía de Melincué, lo descripto por Gutiérrez (2015), cómo una política pública de protección y promoción del derecho a la educación se detiene en los muros de la institución de encierro (p. 41).

Por otro parte, se desconocen estrategias instituyentes que se desarrollan por acuerdo entre actores locales, garantizando el derecho a la educación. En tal sentido, el caso de la

Alcaidía de la Unidad Regional XIX de Policía de la ciudad de Vera demuestra que aún existen experiencias aisladas y poco sistematizadas en alcaidías provinciales.

La Alcaidía de la Departamental Regional VIII, con sede en Melincué, Departamento General López, ha sido seleccionada como objeto de observación y reflexión en un escenario que, paradójicamente, no hemos hallado documentación formal ni estudios previos sistematizados, lo cual ha constituido un reto para nuestra investigación. A pesar de ello, mediante las entrevistas, el acceso parcial a archivos (como los prontuarios policiales) y la bibliografía analizada, comprendemos que se logró reconstruir parte de la historia de la Alcaidía y su inserción en el entramado territorial y penal de la provincia.

El análisis histórico sitúa a Melincué como una localidad estratégica en el sur provincial, cuya trayectoria estuvo marcada por su rol defensivo (fuerte de Melincué), su función como posta en los caminos del correo y su posterior designación como cabecera departamental. La creación de la Regional VIII de la Policía de la Provincia en 1883 y el posterior fortalecimiento de instituciones de seguridad y prisión coinciden con un período de políticas transicionales en el sistema penal argentino, que oscilaban entre el castigo tradicional y los ideales reformistas propios de la modernidad penal.

Lejos de constituirse como un dispositivo correccional moderno, actualmente la Alcaidía de Melincué funciona en un contexto de hacinamiento, carencias materiales y ausencia de infraestructura adecuada para el ejercicio de derechos básicos (como espacios para actividades educativas o laborales). Esta situación se ve agravada dada las particularidades de la población que aloja, la cual está compuesta mayoritariamente por personas en prisión preventiva con determinadas características —jóvenes, pobres, urbanos y con escaso capital educativo o laboral—, lo que refuerza los patrones de selectividad estructural del sistema penal. Un espacio que alberga una población vulnerable, configurando lo que se conoce como “cárcel de la miseria” (Wacquant, 2010).

Como señalan Chiponi, M. y Manchado, M. (2023) “la prisión moderna lejos de corregir, evidencia un fracaso al encargarse de administrar ilegalismos (...) y consolida y promueve la selectividad penal, inscribirá (...) la reproducción de desigualdades sociales, políticas y económicas”. (p.35)

Al analizar a la Alcaidía de la Regional VIII de Policía de la Provincia de Santa Fe, en el período comprendido entre 2019-2023 y en su relación con el derecho a la educación, podemos señalar que la prisionización en ella implica detención, quietud, escasa porosidad; tipificada como “prisión jaula, prisión pantano, prisión depósito”.

Además, consideramos que la prolongación de las detenciones en estas instituciones de tránsito y el uso creciente de la prisión preventiva como herramienta punitiva, contribuyen a consolidar un "cuello de botella" en la gestión carcelaria regional. Esta realidad también visibiliza una asimetría persistente en la distribución de recursos e infraestructuras penitenciarias entre grandes centros urbanos y regiones periféricas, profundizando las desigualdades en las condiciones de detención.

Por otra parte, la Alcaidía de Melincué constituye un nodo estratégico dentro del sistema penal regional, caracterizado por la ausencia de unidades penitenciarias y por su función híbrida como espacio de retención prolongada, tanto de sujetos procesados como condenados, pese a su carácter formalmente transitorio. La sobreocupación y la ausencia de unidades penitenciarias en la región refuerzan su papel como espacio de detención, reproduciendo un modelo de prisión, que configura un contexto desfavorable para el ejercicio de derechos básicos, incluida la educación.

El análisis de la situación educativa ha demostrado la existencia de una pobreza educativa, donde la mayoría de las personas privadas de libertad – tanto en el sector femenino como en el masculino - se encuentran en situación de riesgo educativo, lo que implica no solo una falta de alfabetización plena, sino también la carencia de competencias básicas para afrontar los desafíos sociales y económicos actuales. Esta característica es correlativa con datos provinciales y nacionales, poniendo de relieve una persistencia histórica en la falta de equidad para el acceso y finalización de la educación formal en contextos de encierro. Además, como hemos analizado el derecho a la educación no había sido garantizado tampoco antes de la detención.

Al evidenciarse ello en un porcentaje muy importante, postulamos que esta realidad trasciende las características individuales para ser entendida como un fenómeno de exclusión social y discriminación, profundizado por la ausencia de espacios adecuados para la educación dentro de la Alcaidía.

Es así como, la categoría de población en riesgo educativo, aplicada a las personas alojadas en la Alcaidía de Melincué, implica un reconocimiento de la dimensión estructural y colectiva de la problemática, desafiando una interpretación individualista. Asimismo, el concepto de biografía educativa nos demanda comprender los procesos educativos truncos en el marco de trayectorias vitales atravesadas por múltiples factores de vulnerabilidad y exclusión social.

Pese a la existencia de la relevada demanda potencial educativa prioritaria expresada en la institución, las limitaciones en infraestructura y la ausencia de oferta efectiva impiden la

garantía del derecho a la educación. La demanda manifestada por la mayoría de los alojados hacia espacios de formación laboral y educación demuestra un interés latente y una potencial oportunidad para intervenir mediante políticas públicas inclusivas.

Por ello, resulta imprescindible el diseño y ejecución de políticas educativas que consideren los principios de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, articulando acciones interinstitucionales entre los Ministerios de Educación y de Seguridad.

Finalmente, la implementación de políticas educativas debe ir más allá de la provisión formal de espacios y promover rutas pedagógicas flexibles, innovadoras y contextualizadas, reconociendo a las personas privadas de libertad como sujetos de derecho, capaces de impulsar transformaciones institucionales que tensionen las lógicas penitenciarias predominantes y consoliden el acceso a la educación como un derecho fundamental para la ciudadanía plena.

En definitiva, el análisis histórico y contextual nos ha permitido comprender no solo el devenir institucional de la Alcaidía de Melincué, sino también la manera en que los dispositivos punitivos, las prácticas de encierro y las propuestas educativas han dialogado y se han tensado en el marco de las políticas de seguridad y control territorial en la provincia de Santa Fe.

Se ha demostrado cómo el gobierno de la penalidad se integra no sólo por las fuerzas de seguridad y sus dispositivos. Al decir de Pandolfi (2015), lo entendemos en tanto discursos y prácticas en donde cada actor “asume la inexistencia de estos derechos o, ante la interpelación, limita su vigencia en función de las denominadas y autoimpuestas condiciones de seguridad penitenciaria, a las que agrega otras justificaciones como la carencia de presupuesto, las obsoletas estructuras edilicias (...). (Pág. 2)

Hemos iniciado la presente investigación definiendo a la educación en contexto de encierro como un derecho en sí mismo y no subsidiario de otros, como podrían ser los referidos a la progresividad de la condena. En este sentido, se torna fundamental que desde el Ministerio de Educación Provincial se promueva:

continuidad a las políticas públicas de promoción y protección de derechos sociales. Continuidad extra e intramuros. Ya no como política de reintegración, sino como simple expansión de la política social a un área tradicionalmente abandonada. No con mirada utilitarista “re” (reintegración, resocialización, rehabilitación), sino con la mirada de una perspectiva de derechos, con el acento puesto en la vigencia de los derechos sociales, para las agencias que se encargan de ellos. (Gutiérrez, 2015, p. 371)

La garantía del derecho a la educación no puede depender de la voluntad o de la iniciativa local o sectorial, sino que debe constituirse como política pública sólida, transversal e interministerial, acorde a los principios de igualdad y no discriminación consagrados en la normativa detallada al inicio de la presente investigación.

La interinstitucionalidad y la articulación entre diversos actores estatales (ministerios, servicios penitenciarios, universidades, organismos sociales) son imprescindibles para potenciar el acceso, la calidad y la continuidad educativa dentro y fuera del encierro. En esta instancia como abordaje propositivo y siguiendo a Daroqui (2012) consideramos imprescindible:

desarrollar estrategias para hacer visible la cuestión carcelaria y “penetrar” los muros con alternativas institucionales no penitenciarias, que desarrollem propuestas en las que las personas privadas de libertad puedan acceder y ejercer sus derechos, como el derecho al trabajo, a la educación, la asistencia de la salud, a las vinculaciones familiares, etc., y con ello reducir el daño de la prisionización promoviendo la resistencia a la degradación personal y social propias de las prácticas incapacitadoras del modelo carcelario neoliberal. (s/p)

La exclusión educativa en alcaidías y en otros dispositivos policiales provinciales permanece como una deuda pendiente, requiriendo fortalecimiento y expansión, pues el derecho a la educación debe garantizarse sin distinción del lugar de alojamiento.

Finalmente, la garantía del derecho a la educación en contextos de encierro debe enmarcarse en la normativa nacional e internacional vigente, impulsando una gestión educativa propia y específica para estos espacios, que a su vez facilite la continuidad educativa post-encierro y contribuya a la construcción de ciudadanía.

Referencias bibliográficas

- Acin, A. (2019). Contribuciones de la investigación a la educación en contextos de privación de libertad. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*. UNC. Segundo Semestre 2018, 7, 2-24.
- Acin, A. (2019). La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales. *Cuadernos de Educación N°17*, 56-66. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/25297>
- Acin, A., Castagno, M., y Madrid, B. (2016). La educación pública en contextos de privación de libertad en Argentina y en Córdoba: balance de una década. *VII Encuentro Internacional de Investigadores de políticas educativas*, 17-24. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69771/39311>
- Actis, C. y Kostenwein E. (2012). Apenas un estudiante: breves crónicas sobre educación y tratamiento en las cárceles bonaerenses. En Gutiérrez Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro, 27-40.
- Aliani, H., Chiponi, M., Invernizzi, E., Manchado, M., Mir, L., y Routier, E. (2017). *Prácticas socio-educativas y culturales en contextos de encierro. El acceso a la educación superior de detenidos varones en unidades penitenciarias del sur de la provincia de Santa Fe (Argentina)*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso ALAS, Montevideo, Uruguay. <https://cdsa.aacademica.org/000-018/43.pdf>
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En *Estrategias de investigación cualitativa* (107-151). <https://tallerdepracticasprofesionalescouso.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/ameigueiras.pdf>
- Anitua, G. (2018). La necesidad de investigar la prisión (desde afuera y desde adentro) para transformarla. Sobre unas modestas experiencias en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 8 (1), 179-194. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2018/08/doctrina46932.pdf>
- Anitua, G. (2023). *Castigo, cárceles y controles*. Didot
- Bassotti M. (2022). Reflexiones sobre el derecho a la educación en ámbitos carcelarios, *Revista Pensamiento Penal*, 428, 1-7. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/Reflexiones%20sobre%20el%20d>

- erecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20%C3%A1mbitos%20carcelarios%20%20-COLUMNA.pdf
- Bravo, O. (2017). La cárcel como institución social límite. *Revista Jurídica Precedente*, 11, 83-9. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2017/12/doctrina46072.pdf>
- Bustelo, C. (2020). *Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. [Tesis de Doctorado, UBA]. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/82949/CONICET_Digital_Nro.0cadd0e3-f2a3-485d-84a5-5fd8b9fa0b5a_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Caimari, L. (2012). *Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Siglo XXI.
- Calcagno, P. J. y Cucut, L. A. (2012). Ave Fénix. Una estrategia de intervención en cárceles. *Revista de Extensión de la UNC*, 1(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1493>
- Camiletti, T. (2019). *El acceso a la educación de las personas privadas de su libertad: la cuenta pendiente del Estado argentino en materia Internacional*. [Monografía] <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2019/10/doctrina48175.pdf>
- Chiponi, M. y Manchado, M. (2023). *Impllosionar, desbordar, soltar: Artefactos teóricos-políticos para la intervención en cárceles*. Colección artefactos liminares, Cuadernos sobre prácticas educativas y culturales en cárceles. UNR Editora.
- Correa, A., Acin, A., León Barreto, I., Castagno, M., Herranz, M. y Paez, J. (2017). El espacio carcelar: una construcción de sentido. *XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*, Montevideo. <https://cdsa.aacademica.org/000-018/185.pdf>
- Christie, N. (1981). Los límites del dolor.
- Correa, A., Perano, J. y León Barreto, I. (2012). Derecho a la educación en la cárcel. Monitoreo de educación de nivel primario. Servicio penitenciario Córdoba capital. *Revista Interferencia*, 1 (3), 35-52. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/Revista%20Interferencia%20Ndeg%203.pdf>
- Daroqui, A. (23 de febrero de 2012). *De la resocialización a la neutralización e incapacitación*. <https://www.pensamientopenal.org/de-la-resocializacion-a-la-neutralizacion-e-incapacitacion-por-alcira-daroqui/>
- Enrico, L. (2021). General López. 31. En Enrico, L. y autores varios. 31. Historia de los pueblos y ciudades del departamento General López (11-18).

- Feans, L. (2018). *La prisionización como búsqueda de un ideal de reinserción y su fracaso ¿Hacia dónde se pretende dirigir la reconfiguración del encarcelado? Aproximación sociológica y criminológica.* <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/46540-prisionizacion-busqueda-ideal-reinsercion-y-su-fracaso-hacia-se-pretende-dirigir>
- Fernández D. (2012). El ideal resocializador y los desarrollos educativos en contextos de privación de libertad. En Gutiérrez, M. *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*, (181-192). Editores Del Puerto.
- Ferreyra, H. A. y Vergara Fregoso, M. (2013). *La política educativa, más allá del concepto: una experiencia de escritura académica en contextos formativos.* <https://redpece.cl/wp-content/uploads/2016/07/Pnesar-y-hacer-educ.pdf>
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión.* Gallimard.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo de tensión.* Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. <https://redpece.cl/wp-content/uploads/2016/07/Pnesar-y-hacer-educ.pdf>
- García, M. (2023). Reseña. En Victoria Aued, Luciana Morini, Camila Pérez, Francisco Scarfó y Natalia Zapata (Comp). Educación, cárceles y derechos humanos. 20 años de militancia de GESEC. *Revista de Historia de las Prisiones*, (17), 73-77. <https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2023/12/073-077-RHP-17-Julio-Diciembre-2023.pdf>
- Gatti, S. (2021). Melincué. En Enrico, L. y autores varios. 31. Historia de los pueblos y ciudades del departamento General López (21-32).
- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de la cultura*, 19-40. Gedisa. <https://ens9004-inf.mendoza.edu.ar/sitio/arqueologia-antropologia/upload/07-%20GEERTZ,%20C.%20LIBRO%20-%20La%20interpretacion%20de%20las%20culturas.pdf>
- Goffman, E. (2001). *Internados.* Buenos Aires. Amorrortu.
- González Alvo, L. (2022). *Faros y Pantanos: una historia de las prisiones provinciales argentinas (Córdoba, Santa Fe y Tucumán, 1853-1946).* Editorial Dykinson.
- Guber, R. (2001). La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad en *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, (pp.75-100). <https://antroporecursos.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

- Guerrero Rivera, B., Mora Troncoso, C., y Zavala Aránguiz, C. (2022). Programa de integración en contexto de encierro: Dificultades y propuestas para un mejor abordaje de los procesos de trabajo. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(46), 363-376 https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622022000200363
- Gutiérrez, M. (7 de Junio de 2011). *Derechos y Sistema Penal*. Conferencia en el Establecimiento Penitenciario N°2 de San Martín [Primer Encuentro], Córdoba. <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/31478-primer-encuentro-derechos-y-sistema-penal-conferencia-mariano-gutierrez>
- Gutiérrez, M. (2011). *La inclusión de la educación dentro de la Ley de ejecución: un retroceso*, 4-14. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2011/10/doctrina31688.pdf>
- Gutiérrez, M. (2012). El jardín de los senderos que se entrecruzan. Las dificultades de los garantistas para entender la educación como derecho. *Question/Cuestión*, 1(36), 29-44. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1653/1389>
- Gutiérrez, M. (2012). *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Del Puerto.
- Gutiérrez, M. (10 de Julio de 2013). *La educación en cárceles: ¿política criminal o política educativa?*. <https://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-c%C3%A1rcel-%C2%BFpol%C3%ADtica-criminal-o-pol%C3%ADtica-educativa>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (1997). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n_sampieri.pdf
- Jack T. y Trigo M. (2016). La llave que nos da la libertad. Educación en contextos de encierro en Complejos Penitenciarios Federales. *Revista Debate Público – Reflexión de Trabajo Social*, 6 (12), 123- 138. https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/12/12_Jack-1.pdf
- Kalinsky, B. (2016). La cárcel hoy. Un estudio de caso en Argentina. *Revista de Historia de las Prisiones*, (3), 19-34. <https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2016/12/3.pdf>
- Lestage, A. (1982). *Analfabetismo y alfabetización*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133942>
- Llop, J. E. (2024). Cárcel y educación, una contradicción necesaria. *Diálogos sobre educación*, 15 (29), 1-9. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1481>

- Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A., & Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 22-34. <https://www.redalyc.org/pdf/275/27501803.pdf>
- Manchado, M. (2023). Prácticas educativas, gubernamentalidad y legitimación del orden carcelario en las prisiones contemporáneas. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*, (61). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1517>
- Manchado, M. (2024). “El sistema te come un poco”. Prácticas educativas y moralidades del cuerpo profesional en prisiones. *Diálogos sobre educación*, 29 (15), 1-25. <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1404>
- Manchado, M. C. (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*, 6(1), 125-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268318>
- Manchado, M., Routier, M. y Chiponi, M. (2019). ¿Suspendidos y ejercidos?: Dilemas del acceso y ejercicio del derecho educativo en cárceles argentinas. *Alquimia Educativa*, 6 (I), 148-166 . <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/150880>
- Mansilla Pérez, M. N. D. L. M., 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*, (61), 1-25. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1534/1622>
- Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Matkovic, P. (2011). *Ley 26.695, de educación en contexto de encierro: educación para todos: aciertos, problemáticas y desafíos*. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2011/10/doctrina31688.pdf>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Comp), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp.65-105). https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mendizabal_nora_los_componentes_del_diseño_flexible_en_investigación_cualitativa_cap_2_en_estrategias_de_investigación_cualitativas_.pdf
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001>

- Minayo, M. C. D. S. (2009). La artesanía de la investigación cualitativa. In *La artesanía de la investigación cualitativa* (pp. 334-334).
- Minayo, M. C. S. (2010). Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, 6 (3), 251-261. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348002.pdf>
- Miner, A. (2012). Educación en contexto de encierro. Programas de educación de adultos en las Cárcel es de Mendoza desde el año 2007 hasta la actualidad. [Tesis]. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4776/mineraymara-educacionencontextodeencierro.pdf
- Muñoz, V. (2009). Informe sobre el derecho a la educación de las personas privadas de libertad. *Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación (2004-2010)*.
- Pandolfi, C., (2015). *La vulneración de los D.E.S.C. de las personas privadas de la libertad. El litigio judicial frente al gobierno de la penalidad y la vulneración de derechos: Tres respuestas posibles*. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36855.pdf>
- Papili, G. y Marioni, L. (2022). *Aspectos éticos*. Repositorio Material FCJyS. [Archivo PDF]
- Papili, G. y Marioni, L. (2022). Metodología. Repositorio Material FCJyS.
- Papili, G. y Marioni, L. (2022). *Plan de Análisis de Datos*. Repositorio Material FCJyS. [Archivo PDF]
- Papili, G. y Marioni, L. (2022). Teoría Fundamentada. [Repositorio Material FCJyS. [Archivo PDF]
- Papilli, G. (2022). Referente Empírico. Repositorio Material FCJyS. [Archivo PDF]
- Ribeiro, G. L. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de antropología social*, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 2(1), 65-69. http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_ts_mat_bibliografico/ANTROPOLOG%C3%88DA%20PLAN%20UNSAM/01_01_Lins_Ribeiro_Descotidianizar.pdf
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. Revista IIDH, 201-223. <https://www.corteidh.or.cr/tabcas/r34228.pdf>
- Rodríguez, E. (2012). La educación en los pantanos punitivos: isletas de organización. En Gutiérrez, M.(Comp.), *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*, (259-277). Del Puerto.

- Routier, M. E. (2021). Transitar la cárcel y la escuela. Experiencias educativas y vida cotidiana de jóvenes y adultos en las prisiones de Santa Fe (Argentina). *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 15(2), 85-111.
- Routier, M. E., Manchado, M. y Alberdi, M. C. (2020). Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Arg). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 31-40.
- Routier, M. E., Manchado, M., & Alberdi, M. C. (2020). Educar y castigar. Demandas, accesibilidad y trayectorias socio-educativas en una prisión de máxima seguridad de la provincia de Santa Fe (Argentina). *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 30(2), 31-40. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852020000200031
- Routier, M.E. (2023). *Acá hay escuela. Experiencias de escolarización secundaria de jóvenes y adultos en unidades penitenciarias de Santa Fe*. Prohistoria Ediciones.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf>
- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH*, 36, 291-324. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>
- Scarfó, F. J. (2006). Educación Pública de Adultos en las Cárcel: garantía de un derecho humano. *Revista Decisión, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe*, 14, 21-25. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf>
- Scarfó, F. y Castro, J. (2016). Estado, educación y cárceles. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, Universidad Nacional de la Plata, 13 (46), 409-425. <https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/article/view/4014/3836>
- Scarfó, F., Lalli, F. P. y Montserrat, I. (2013). Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárcel de la Argentina, *Educação & Realidade*, 38, 71-92. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227369006.pdf>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. EDULP

- Sirvent, M. (2006). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), noviembre-diciembre, 2006, 120-139. <https://www.redalyc.org/pdf/269/26940706.pdf>
- Sirvent, M.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras, UBA. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf
- Sirvent, M. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 12(6), 12-27. <http://repositorio.filos.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/5944>
- Sozzo, M. (2007). ¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto normalizador, populismo punitivo y “prisión-depósito” en Argentina. *Revista Latinoamericana de estudios de Seguridad*. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/urvio/article/view/88-116/1628>
- Sozzo, M. (2009). Populismo punitivo, proyecto normalizador y “prisión-depósito” en Argentina. Sistema penal & violencia, 1(1). <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2019/05/doctrina47685.pdf>
- Sozzo, M., & Somaglia, M. (2017). Prisión preventiva y reforma de la justicia penal. Una exploración sociológica sobre el caso de la Provincia de Santa Fe, Argentina. *Derecho y Ciencias Sociales*, (17), 7-43. <https://revistas.unlp.edu.ar/dcs/article/view/4069>
- Tedeschi S. (2012) Los derechos sociales de las personas privadas de libertad y el sistema penitenciario. En Gutiérrez, M. *Lápices o rejas: pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro* (193-210). Editores Del Puerto.
- Venezky, R. L. (2005). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura (1). *Lectura y vida*, 26(1), 62-65. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA140410077&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=IFME&sw=w&cookieConsent=true&analyticsOptout=false&userGroupName=anon%7E40e4eaf6&aty=open-web-entry>
- Vidarte Asorey V. Refrente Empírico en Díaz Ledesma, L. G., Giordano, C. J., Migliorati, M. A., Otrocki, L., Palazzolo, F., Souza, M. S. y Migliorati, M. (2013). *Hacia la tesis*. Instituto de Investigaciones en Comunicación (IICOM). <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/tpm/wp-content/uploads/sites/35/2020/03/Hacia-la-tesis.-EL-REFERENTE-EMPIRICO.pdf>

Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria: Segunda edición ampliada*. Ediciones Manantial. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/03/doctrina40773.pdf>

Documentos analizados

CIDH. (2011). *Informe sobre los derechos humanos de las personas privadas de libertad en las Américas*. Doc. 64. <https://www.oas.org/es/cidh/ppl/docs/pdf/ppl2011esp.pdf>

Decreto Provincial 295 del 2019. [Ministerio de Educación]. 30 de Diciembre de 2019. Boletín Oficial

Decreto Provincial 164 del 2023. [Ministerio de Educación]. 22 de Diciembre de 2023. Boletín Oficial

Dirección General del Servicio Penitenciario de Santa Fe. (2008). *Protocolo de Intervención Equipos de Acompañamiento para la Reintegración Social*, Unidades Penitenciarias, Provincia de Santa Fe. [Archivo PDF]

Dirección Provincial de Educación en Contexto de Privación de la Libertad. (2023). Condiciones para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro (cfr. artículo 56, inc. a) de la Ley N°26206). Documento de Trabajo N° 2. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ckfinder/files/CPL%20DOC%202.pdf>

Dirección Provincial de Educación en Contexto de Privación de la Libertad. (2023). Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Documento de Trabajo N° 1. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ckfinder/files/CPL%20DOC%201.pdf>

Dirección Provincial de Educación en Contextos de Privación de la Libertad. (2023). Informe de Gestión 2020 – 2023. [https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ckfinder/files/INFORME%20DE%20GESTION%202020-2023%20DECPL\(1\).pdf](https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/ckfinder/files/INFORME%20DE%20GESTION%202020-2023%20DECPL(1).pdf)

Ganón y otros (2014). Informe del Monitoreo sobre Centros de Detención Policiales de la Pcia. De Santa Fe - SPPDP

Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2011). *Historia de la Policía de Santa Fe*. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/121984/603338/file/Antecedentes%20hist%C3%B3ricos%20Polic%C3%ADAde la provincia.pdf>

Gobierno de la Provincia de Santa Fe, Ministerio de Seguridad y Secretaría de Asuntos Penitenciarios. (2008). *Hacia una política penitenciaria progresista en la Provincia de*

Santa Fe.	Documento	Básico.
https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/56511/274496/file/Descargar.pdf		
Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (28 de febrero de 2020). La provincia garantiza educación de calidad en las instituciones en contextos de encierro. https://www.santafe.gob.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=234299		
Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (4 de febrero de 2022). La provincia brindará una especialización para docentes de la modalidad Educación en Contexto de Privación de la Libertad. https://www.santafe.gob.ar/noticias/noticia/273741/		
INECIP. (2024). <i>Ranking Provincial de personas encerradas en comisarías.</i> https://inecip.org/wp-content/uploads/2024/08/INECIP-Presxs-en-comisarias_220824.pdf		
Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de Diciembre de 2006. Publicada en Boletín Oficial el 28 de Diciembre de 2006 https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf		
Ley 26.695 de 2011. Ejecución de la pena privativa de la libertad Ley 24.660 – Modificación. 27 de Agosto de 2011. Publicada en Boletín Oficial el 29 de Agosto de 2011 https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26695-186022		
Ministerio de Justicia de la Nación, Secretaría de Justicia, Subsecretaría de Política Criminal, Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. (2021). <i>Informe Anual de Personas Detenidas en Comisarías o Destacamentos de Fuerzas de Seguridad.</i> https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/10/informe_sneep_argentina_2021_5.pdf		
Ministerio de Justicia de la Nación, Secretaría de Justicia, Subsecretaría de Política Criminal, Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. (2022). <i>Informe Anual de Personas Detenidas en Comisarías o Destacamentos de Fuerzas de Seguridad.</i> https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/09/informe_sneep_argentina_2022_0.pdf		
Ministerio de Justicia de la Nación, Secretaría de Justicia, Subsecretaría de Política Criminal, Dirección Nacional de Política Criminal, Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena. (2021). <i>Informe Anual Santa Fe.</i> https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/10/sneepsantafe2021.pdf		

- Procuración Penitenciaria de la Nación. (2018). *Informe Anual*. <https://www.ppn.gov.ar/pdf/ejestematicos/DESC/Capitulo-DESC-Informe-Anual-2018.pdf>
- Reali, C. (1991). Fortines y la conquista del desierto en el sur santafesino. 1er. Congreso de la historia de los pueblos de la Pcia. de Sta. Fe, II parte, Dpto. Gral. López, UNL
- Resolución 127 de 2010. [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Documento “La educación en contextos de privación de libertad en el Sistema Educativo Nacional”. 13 de diciembre de 2010 <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/127-10.pdf>
- SPPDP. (2014). *Informe del Monitoreo sobre Centros de Detención Policiales de la Pcia. De Santa Fe.* <https://www.defensasantafe.gob.ar/institucional/monitoreo-lugares-detencion/informe-dependencias-provincial-2014.pdf>
- SPPDP. (2021). *Informe Anual*. Registro Provincial de Violencia Institucional. <https://www.defensasantafe.gob.ar/publico/violencia/informes/provincial/informe2021.pdf>

Sitios Web consultados

- El Litoral (13 de diciembre de 2021). "31", un libro sobre la historia de los pueblos y ciudades del departamento General López. https://www.ellitoral.com/regionales/31-libro-historia-pueblos-ciudades-departamento-general-lopez_0_cOw5WhUloG.html
- El Litoral. (28 de abril de 2021). "Cárceles pantano", la historia penitenciaria de Santa Fe durante los años veinte. https://www.ellitoral.com/informacion-general/carceles-pantano-historia-penitenciaria-santa-fe-anos-veinte_0_6qR404Qx3R.html
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe.
- <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/bienvenidas-os-al-blog/>
- <https://bdigital.uncu.edu.ar>
- <https://cdsa.aacademica.org>
- <https://cfe.educacion.gob.ar>
- <https://dialnet.unirioja.es>
- <https://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx>
- <https://doi.org>
- <https://inecip.org>
- <https://perio.unlp.edu.ar>
- <https://redpece.cl>
- <https://repositorio.filos.uba.ar>

https://revistas.flacsoandes.edu.ec
https://revistas.unc.edu.ar
https://revistas.unlp.edu.ar
https://ri.conicet.gov.ar
https://seer.ufrgs.br
https://sinectica.iteso.mx
https://trabajosocial.sociales.uba.ar
https://unesdoc.unesco.org
https://www.argentina.gob.ar
https://www.corteidh.or.cr
https://www.defensasantafe.gob.ar
https://www.fceia.unr.edu.ar
https://www.oas.org
https://www.pensamientopenal.com.ar
https://www.ppn.gov.ar
https://www.redalyc.org
https://www.revistadeprisiones.com
https://www.santafe.gov.ar
https://www.unc.edu.ar
https://www.unicen.edu.ar

Redacción Aire Digital. (07 de Agosto de 2022). ¿Cómo es el acceso a la educación en cárceles de la provincia? <https://www.airedesantafe.com.ar/santa-fe/como-es-el-acceso-la-educacion-las-carceles-la-provincia-n347508>

Anexos y figuras

Imágenes correspondientes al edificio de la Alcaidía Regional VIII de Policía de la Provincia de Santa Fe

Figura 1



Placas conmemorativas ubicadas en el hall central de ingreso en la Regional VIII de Policía.

Figura 2



Figura 3



Captura de pantalla registrada desde la web de Google Maps, donde se aprecian dependencias de la Regional VIII de Policía, del Poder Judicial y de la Alcaidía de Melincué.

Imágenes registradas en la visita al Archivo de la Regional VIII de Policía de la Provincia de Santa Fe, en fecha 09 de Octubre de 2023 (se han eliminado nombres personales).

Figura 6



Figura 4



Figura 5



Figura 8

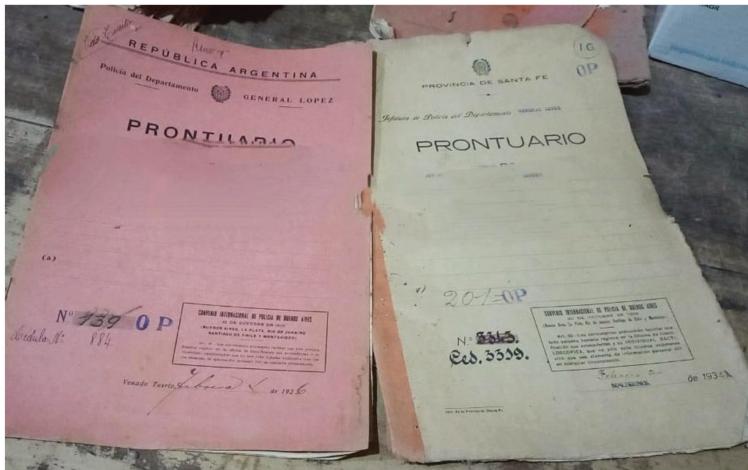


Figura 7



Prontuarios.

Figura 9



Prontuarios con fechas 1926 y 1935.

Figura 10

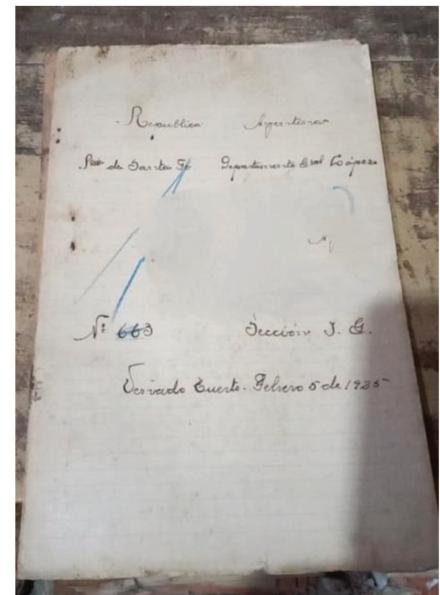
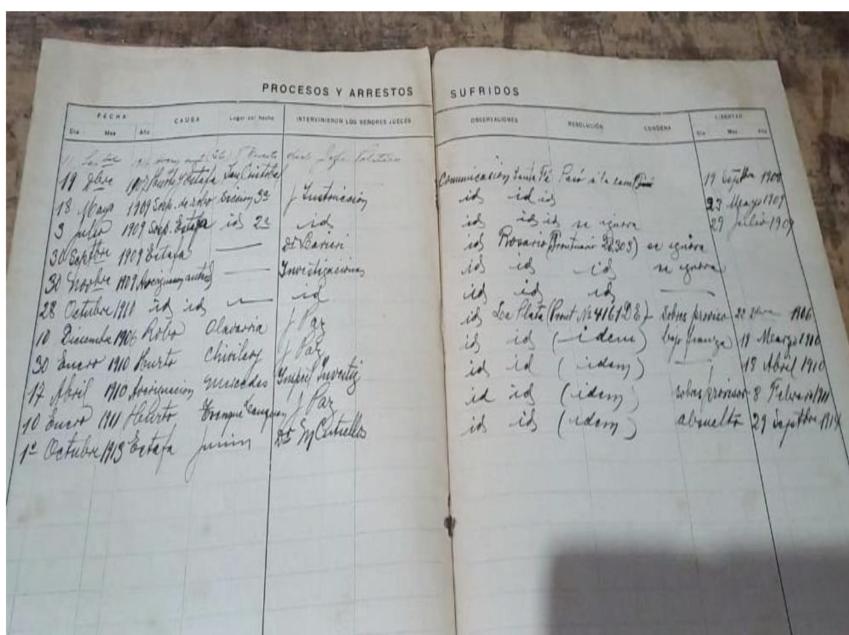


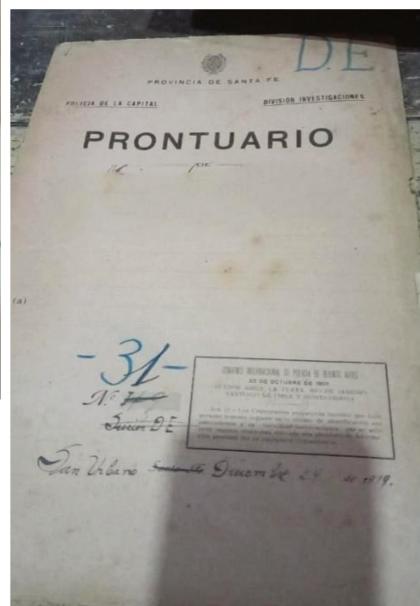
Figura 11



Fojas de procesos y arrestos.

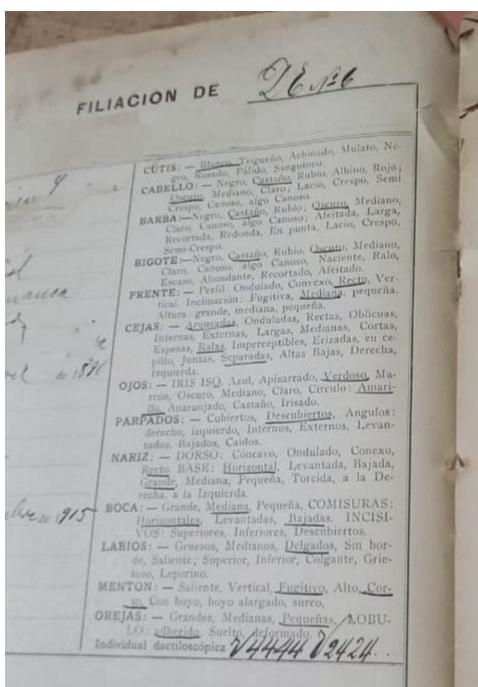
Años 1908 a 1914.

Figura 12



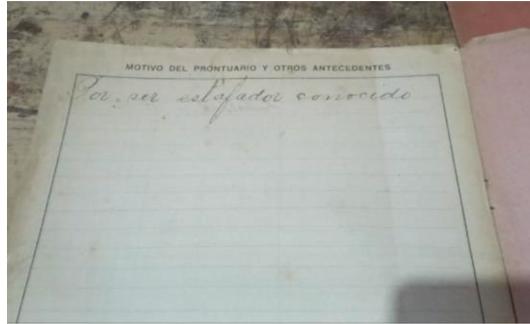
Prontuario con fecha 1919.

Figura 13



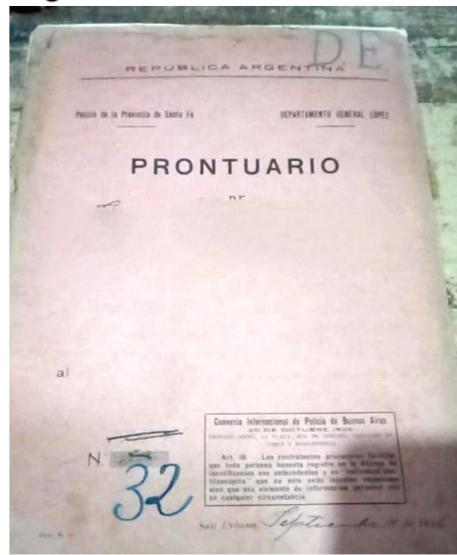
Descripción física de sujeto con prontuario, año 1915.

Figura 16



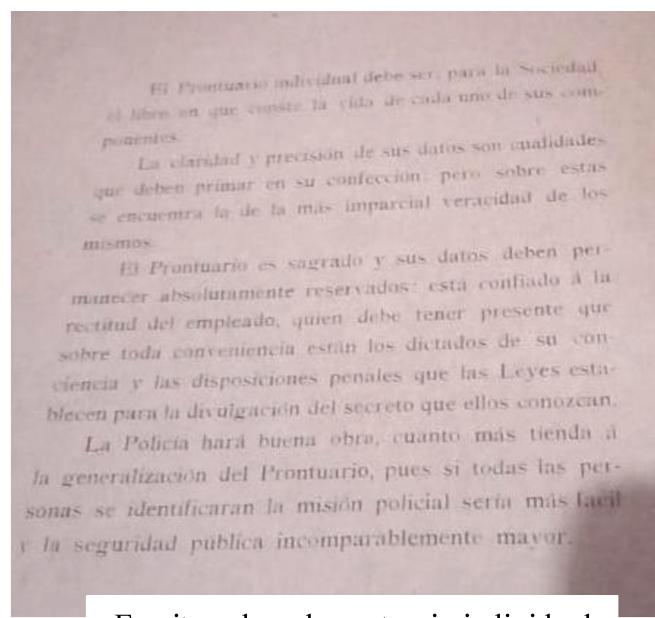
Escrito sobre el prontuario individual ubicado en la última hoja, año 1915.

Figura 14



Prontuario con fecha 1916.

Figura 15



Gráficos referidos a los relevamientos efectuados desde el SPPDP en Alcaidía de la Regional VIII de Policía de la localidad de Melincué.

Figura 17 Rangos etarios - Alcaidía Masculina - Total: 93 - Junio 2021

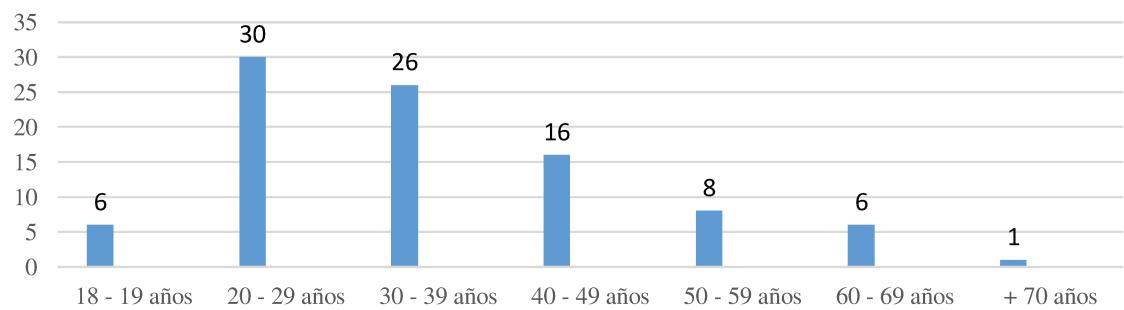


Figura 18 Rangos etarios - Alcaidía Femenina - Total: 05 - Julio 2021

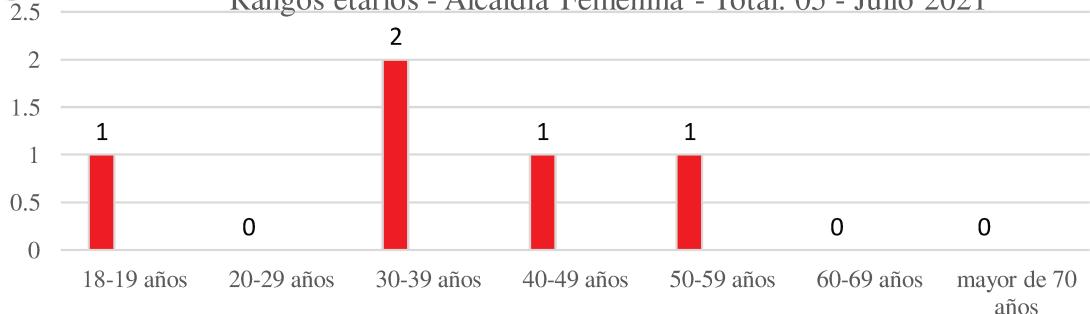


Figura 19
Situación educativa
Alcaidía de Melincué - Julio 2021
Total entre Alcaidía Masculina y
Femenina: 99 personas

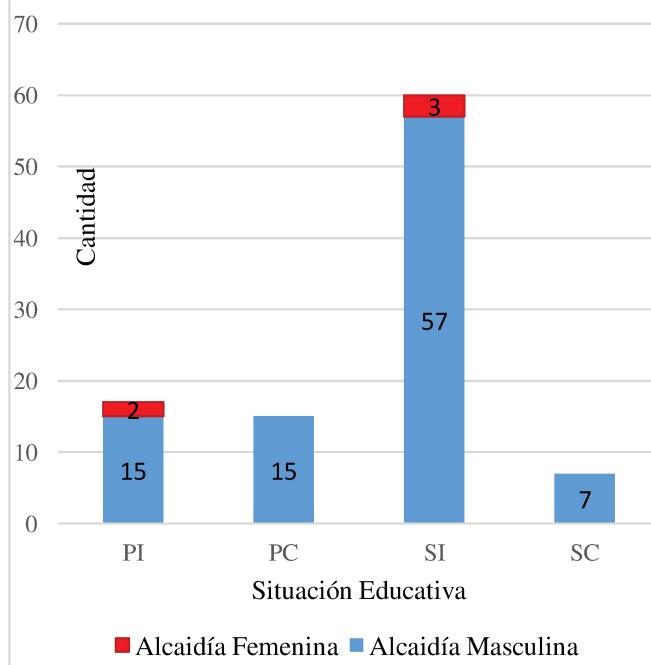
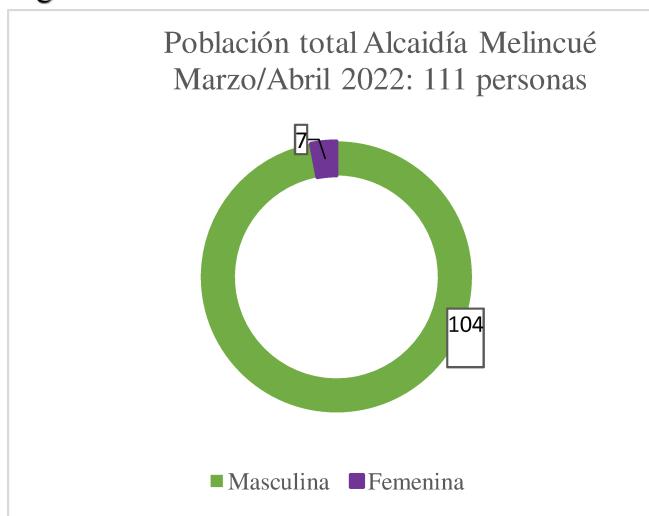
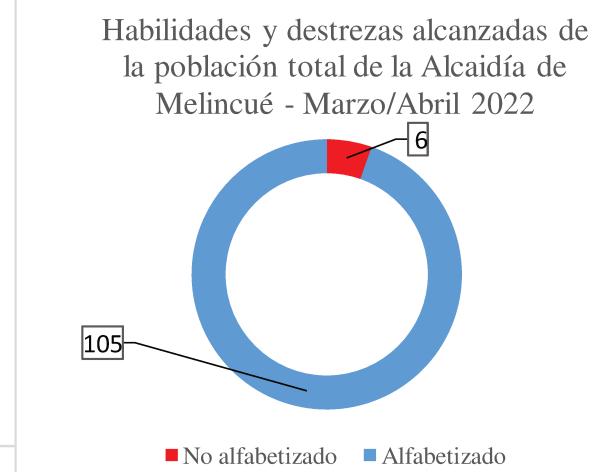
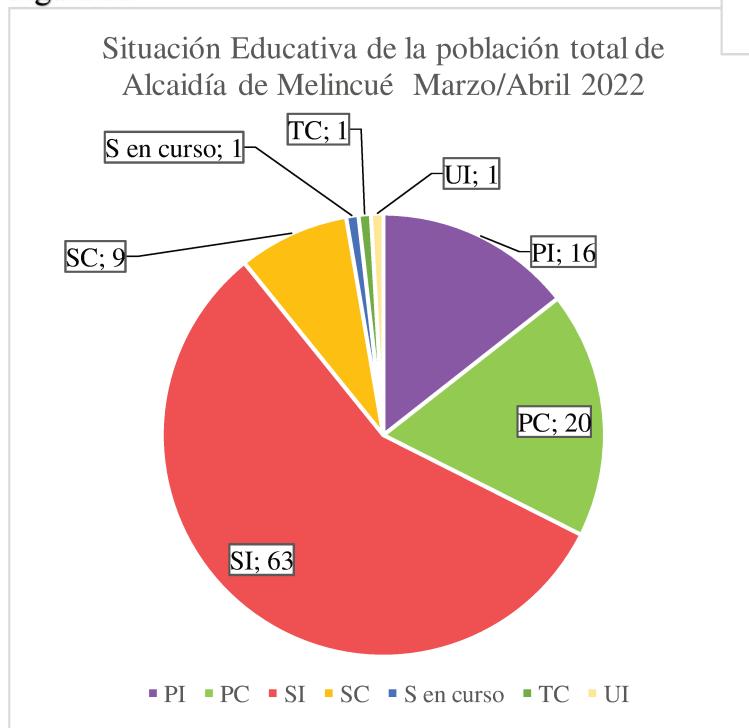


Figura 20**Figura 21****Figura 22****Figura 23**