

**E. E. M. Nro. 9, Instituto Superior Juan XXIII, Fundación UNISAL**

**MAESTRO, ¿CÓMO SIGUE LA COSA AFUERA?.**

**EL TRABAJO PEDAGÓGICO EN CONTEXTOS DE ENCIERRO.**

Juan Pablo Aires Cunha, [juanpabloairescunha@hotmail.com](mailto:juanpabloairescunha@hotmail.com)

Florencia Marfía, [flormarfia@fibertel.com.ar](mailto:flormarfia@fibertel.com.ar)

Héctor Rausch, [hectorybeatriz@speedy.com.ar](mailto:hectorybeatriz@speedy.com.ar)

Núcleo temático: “Construyendo posibilidades de educar”

### **Algunas preocupaciones para comenzar**

Desde hace varios años trabajamos en la tarea de la enseñanza y el aprendizaje junto a personas en contextos de encierro.<sup>1</sup> Se trata de jóvenes y adultos que concurren a la escuela secundaria a lo largo de cuatro años. En su mayoría, han fracasado en sus trayectorias escolares anteriores y provienen de sectores sociales en contextos de pobreza. A esta situación se agrega la privación de la libertad y el consiguiente proceso de institucionalización propio del sistema penitenciario de nuestro país.

En la interacción cotidiana nos surgen varias preguntas que orientan esta ponencia: ¿Qué tipo de trabajo pedagógico es el más adecuado para estas prácticas? ¿Cuál es la voz y la reflexión de los alumnos que decidieron volver a estudiar? ¿Cuáles son sus experiencias? ¿Qué tipo de acción pedagógica es la que favorece el desarrollo personal, cultural, social, político y comunitario? ¿Qué concepciones podemos sostener los profesores? Pensamos que el registro escrito de los alumnos de tercero y cuarto año nos inspirará para construir nuevos interrogantes para mejorar y problematizar nuestra tarea.

### **El sentido del trabajo pedagógico en estos contextos.**

“Los procesos pedagógicos tienen carácter constitutivo y no meramente mediador” (Dirección Gral. De Cultura y Educación, 2003:31). La escuela en estos ámbitos comparte con el resto de las instituciones educativas este rasgo productor. ¿Hasta qué punto se diferencia del trabajo típico de otras escuelas de

adultos?. El documento antes citado agrega otra pregunta: “¿Cuáles son los discursos y prácticas por los cuales nos vamos constituyendo específicamente alumnos y docentes al interior de una institución escolar enclavada en una institución total como la cárcel? (Dirección Gral. de Cultura y Educación, 2003: 31).

En este sentido, es interesante revisar los numerosos y disímiles modos de nombrar a los sujetos que frecuentan la institución carcelaria: “interno, preso, delincuente, procesado, privado de la libertad, alumno” y muchos otros que se elaboran en la cotidianeidad. Los nombres no son inocentes y siempre refieren a una historia, a una trayectoria social e histórica, a expectativas de superación o no del presente, a posibles mapas para seguir el recorrido o la sensación de que “estamos jugados y muy poco/nada se puede perder”.

Símbolo de las representaciones del “afuera” y el “adentro”. ¿Cómo siguen las cosas afuera?, maestro. Esta pregunta se reitera en las aulas. “El docente dentro de la institución carcelaria representa la posibilidad de abrir una brecha en la barrera que la institución levantó entre el interno y el mundo exterior, con todo lo que ello implica” (Dirección Gral. de Cultura y Educación, 2003: 33). Es clave la reflexión respecto del papel social y político, que sin dejar de ser pedagógico, la educación puede generar. En estos espacios se desarrolla la posibilidad de construcción de alternativas a través del conocimiento que las diferentes áreas del saber pueden proporcionar. Quizá no haya que perder de vista la perspectiva de un tipo de educación que contemple todos los derechos y deberes típicamente ciudadanos.

Compromiso, ¿con qué?, ¿con quién?. Silvia Brusilovsky y su equipo, trabajan desde hace varios años las posibles orientaciones que puede adquirir el trabajo pedagógico con los adultos. (Brusilovsky, 2006). En un trabajo reciente recuperan con preocupación el concepto de contención asistencial y contención pedagógica. En la conclusión afirman:

“En síntesis, el uso de la categoría contención, en educación de adultos, no es una situación aislada y su enfoque asistencial tiene larga historia en el tratamiento de la pobreza. Nos parece preocupante, hoy, su extensión en el sistema de educación, en particular, porque en política y, en especial, en políticas sociales tiene un

sentido ligado a beneficencia o a control social y punición, más que a la transformación de condiciones de desigualdad social y al cumplimiento de derechos ciudadanos”. (Brusilovsky, S., Cabrera, M. E. y Kloberdanz, C, 2010: 38).

Las autoras en varias producciones publicadas (Brusilovsky, S., 2006: 45 y ss, Cabrera, M. E., 2010: 121 y ss.) recuperan, entre otras, dos orientaciones de las instituciones y los docentes dedicados a la educación de adultos: la comprometida con el desarrollo del conocimiento crítico y la comprometida con una práctica crítica. Se tiene en cuenta como datos muy importantes: las condiciones objetivas, los alumnos pertenecientes a los sectores populares y la existencia de los obstáculos para el aprendizaje pero también la posibilidad de superación con un trabajo pedagógico pertinente.

“Por ello, las funciones asignadas a la escuela son el desarrollo de autonomía cognitiva, la formación general que permita continuar estudios, la preparación para el desempeño en relación con las necesidades laborales y la preparación para la ciudadanía y la democracia” (Cabrera, 2010: 122).

En la segunda orientación la función de la escuela está atravesada por dos líneas claves: resistencia al modelo social dominante y la construcción de un modelo que suponga “nuevo sujeto social”. La autora asigna para ello “tres dimensiones complementarias”:

- a) La construcción de un espacio social participativo, solidario, articulado con otras organizaciones populares.
- b) La formación de sujetos políticos,
- c) La contribución a generar alternativas laborales que respondan a un modelo de economía solidaria.

### **Algunas conclusiones provisionarias<sup>ii</sup>**

A partir del análisis e interpretación del registro escrito de los alumnos podemos aproximar una serie de categorías que nos permiten reflexionar y problematizar nuestra práctica, como así también vislumbrar los significados subyacentes a la misma en el discurso de los alumnos.

- Dimensión de la constitución subjetiva: dentro de esta categoría ubicamos la percepción de los alumnos respecto a los cambios surgidos a raíz de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En algunos casos tiene que ver con expectativas de nuevas tramas de vida y con la posibilidad de recorridos alternativos.

Algunas de las afirmaciones que podemos destacar al respecto son:

- *“Vengo a la escuela para aprender a ser una mejor persona y el día de mañana un buen padre”* (varón, 28 años).
- *“(vengo a la escuela) para que el día de mañana, cuando alguien me pregunte algo sobre alguna materia en especial, sepa qué contestar, y también para dejarle un buen ejemplo a mis hijos”* (varón, 26 años).
- *“Aprendí a escuchar a las personas y a respetar sus ideas, opiniones. Antes era lo que yo decía y lo demás no me importaba, no le daba validez. Cuando me visita mi sobrina que está estudiando el tercer grado de la primaria nos ponemos a hacer las tareas de ella y las mías. Compartimos temas que nunca imaginé, ya que en libertad no se me hubiese ocurrido estudiar”* (varón, 33 años).
- *Mi experiencia fue que mi hija ya de once años me pregunta algunas cosas sobre la vida de los animales y el sistema acuático. Hubo algo que me quedó y la pude ayudar en la tarea. Para mí fue algo que yo siempre tengo presente.* (varón, 22 años)
- Dimensión del desarrollo del conocimiento y la práctica críticos: recuperamos algunas de las ideas presentadas anteriormente en la reflexión llevada adelante por las autoras citadas. Si bien no aparecen mayoritariamente podemos interpretar algunos rasgos muy interesantes:
  - *“(…) cuando era libre pensaba que el estudio (no el ir a la escuela) era la forma más práctica de obtener poder (en todos los sentidos de la palabra).”* (varón, 33 años).
  - *“(vengo a la escuela) para aprender, para usar mi tiempo lo más adecuadamente posible, generar en mí nuevas perspectivas de estudio, trabajo, etc., renovando mi persona, creciendo, instruyéndome y a la vez instruyendo a mis hijos. No sólo voy a terminar el secundario, estoy viendo qué puedo estudiar y dar más y más de mí, voy a seguir un profesorado, por*

*ahora, en matemática. En el estudio puedo ver la realidad de que podemos cambiar y progresar. Saber que no todo está perdido...” (varón, 40 años).*

- Preeminencia del vínculo afectivo y relación de simetría<sup>iii</sup>: las diferentes cualidades que los alumnos asignan a sus relaciones con los profesores confluyen en la categoría de simetría. Si bien se recupera la riqueza y la necesidad de la interacción personal, pensamos que pueden generarse algunas dificultades en desmedro del hecho estrictamente pedagógico: transmisión de los saberes, valoración de la diferencias, entre otros. Encontramos un peligro en posibles vínculos, generados por los docentes, donde se acentúe la carencia; y por lo tanto se necesiten acciones “asistenciales”. Veamos algunos ejemplos:
  - *“Un buen profesor tiene que ser humilde y sincero, y el vínculo con el alumno debe ser de igual a igual” (varón, 28 años).*
  - *“El vínculo debería ser amistoso, de persona a persona, no tan profesor-alumno” (varón, 30 años).*
  - *“El profesor no tiene que ser muy extenso, y no subestimar el coeficiente del alumno, menos en este lugar que la mente de los mismos está capacitada por la experiencia más que por libros” (varón, 33 años)*
  - *“El vínculo con los alumnos tiene que ser de total sinceridad” (varón, 29 años).*
  - *“El vínculo es importante, más allá de que sea un profesor, es bueno que se genere como cierta amistad, confianza” (varón, 26 años).*
  - *“Los profesores nos tratan como personas, no como delincuentes. Con algunos compartimos un mate, una taza de té...” (varón, 33 años).*
  - *“(el buen profesor es aquel) que suma interés, voluntad, conocimiento y ganas de aprender y enseñar. No sólo un profesor: un amigo, una persona capaz de captar mi situación...” (varón, 40 años).*
  - *“Ser compañero, amable y humilde” (varón, 27 años).*
  - *“Amistoso, responsable, sincero” (varón, 26 años).*

## **Reflexión Final**

Nos animamos a emprender la reflexión acerca de la práctica docente en contextos de encierro escuchando la voz de los jóvenes y adultos. En este sentido, quisimos recorrer un camino pequeño, alternativo y quizá complementario de las autoras consultadas. Pudimos recuperar algunas

coincidencias en la categoría enunciada como “dimensión de desarrollo del conocimiento y prácticas críticas”. Avanzamos sobre otras categorías “dimensión de la constitución subjetiva” y “preeminencia del vínculo afectivo y relación de simetría”, en todos los casos intentamos problematizar estos hallazgos.

Queremos concluir con las palabras de Philippe Meirieu cuando dice:

“la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en no confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya crear espacios de seguridad en los que el sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo. (...) (2003: 85)

## **Bibliografía**

BRUSILOVSKY, Silvia. 2006. Educación escolar de adultos. Noveduc. Buenos Aires.

BRUSILOVSKY, Silvia; CABRERA, María Eugenia, KOLBERDANZ, Carina. 2010. “Contención. Una función asignada para las escuelas para adultos” en Revista Iberoamericana de Educación de Adultos, Año 32, Nro. 1, enero-junio de 2010

CABRERA, María Eugenia. 2010. El trabajo del Educador. Desafíos desde una práctica crítica. Colección Pensar y hacer educación en contextos de encierro, Nro.5, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

DIRECCIÓN GRAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BS. AS. 2003. Educación e institución en ámbitos carcelarios, Documento de apoyo para la capacitación, Módulo 1.

MEIRIEU, Philippe 2003. Frankenstein Educador. Laertes. Barcelona.

WATZLAWICK, P; BEAVIN, J. H.; JACKSON, D. 1974. *Teoría de la comunicación humana*. Editorial Tiempo Contemporáneo. Bs. As.

---

<sup>i</sup> Los autores del trabajo se desempeñan como docentes en la Escuela Media Nro. 9 que funciona dentro del Penal de Villa Floresta en la ciudad de Bahía Blanca. Comparten además la preocupación de la formación docente en el Instituto Superior Juan XXIII de la misma ciudad.

<sup>ii</sup> Se siguen los lineamientos propuestos por Barney B. Glaser y Anselm Strauss en un texto traducido por el equipo de cátedra coordinado por la Dra. María Teresa Sirvent: "Lecturas de investigación cualitativa I y II, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, año 2006.

<sup>iii</sup> De acuerdo a Paul Watzlawick et al. (1974) las interacciones simétricas suponen un tipo de relación en la cual los participantes tienden a igualar especialmente su conducta recíproca.