



FACULTAD DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVOS

TESIS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO:

“LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD  
PROFESIONAL DEL DOCENTE QUE  
TRABAJA CON MENORES PRIVADOS DE LA  
LIBERTAD”

ROLDÁN, ROMINA EDITH

SEDE: CENTRO

MES-AÑO: SEPTIEMBRE  
2011

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
Fundamentos Metodológicos.....	10
CAPITULO UNO.....	13
Paradigmas sobre la protección de menores en conflicto con la ley.....	13
El contexto de encierro de menores y la Escuela.....	19
CAPITULO DOS.....	32
Entre Rol Docente e Identidad Profesional.....	32
La práctica docente en contexto.....	38
La formación, actualización y acompañamiento ¿Cuán necesarias son en estos contextos?.....	43
CAPITULO TRES.....	47
La tarea de enseñar ¿con qué perfil de educando?.....	47
Entre la interacción, vinculación y la relación alumno – docente.....	53
¿Y ahora qué hacemos? Una propuesta para el docente que trabaja con menores en conflicto con la ley.....	58
PALABRAS FINALES.....	67
BIBLIOGRAFÍA.....	69
Bibliografía Citada.....	69
Bibliografía Consultada.....	73
ANEXOS.....	75

## Resumen

La presente investigación se orientó al análisis de aquellas experiencias de docentes que trabajan en contexto de encierro con menores. Para lo cual, nos hemos centrado en el estudio de docentes que desarrollan su tarea en el Centro de Recepción y Ubicación de Menores de Lomas de Zamora (CREU), que aloja menores en conflicto con la ley de entre 16 y 18 años, los cuales no han completado la formación primaria. Definimos el título de la misma como: “La construcción de la identidad profesional del docente que trabaja con adolescentes privados de la libertad”

Metodológicamente se trató de una investigación de tipo cualitativa que tuvo por objetivo: Conocer la identidad profesional del docente que trabaja con menores privados de la libertad. El alcance de la investigación ha sido tipo exploratorio, debido a lo novedoso del tema y se pretendió que sea éste el punto de partida a nuevas investigaciones. Se utilizó el tipo de muestreo no probabilística mientras que para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas.

Los resultados obtenidos arrojaron que la construcción de la identidad profesional de los docentes que trabajan en ámbitos de encierro es particular debido a las peculiaridades del escenario donde desempeñan su labor. Por lo cual se presenta la necesidad de formación inicial específica para los futuros profesionales; mientras que para los docentes en ejercicio, actualización constante e implementación de estrategias de acompañamiento y contención a partir de la creación de espacios colegiados mediados por equipos interdisciplinarios que promuevan la reflexión, la crítica e investigación de las prácticas pedagógicas en estos ámbitos.

## Palabras Claves

Docente – Identidad profesional docente – adolescente - contexto de encierro

## INTRODUCCIÓN

Enseñar en todos los tiempos se ha presentado como una actividad desafiante. En la antigüedad, con la aparición de los sofistas, enseñar se traducía a la adquisición de la competencia discursiva ya que al realizar esta práctica se llegaba al conocimiento. En ese sentido saber educar, es enseñar a acceder a las ideas. En el triángulo platónico la función del educador se centra en la capacidad de éste, para que a través de la competencia argumentativa pueda transferir el conocimiento. Con el advenimiento del Imperio Romano y luego el cristianismo encontramos que la palabra “Enseñar” representa portar una señal, un signo el cual es dado por Dios, por lo tanto el alumno (a = sin; lumen = luz), que permanece en la penumbra es alumbrado por la señal que el maestro dará en el hecho educativo a fin de vencer la ignorancia y la falsedad con el uso de la razón. En este sentido, se entiende que el hombre es un ser perfectible que se transforma en contacto con los otros, es decir estamos aquí ante una concepción de optimismo pedagógico. Ya hacia la Edad Media caracterizada por expansión territorial, la finalización del período de guerras de religión, expansión demográfica y el renacimiento de las ciudades relacionada a las actividades comerciales dan en consecuencia la necesidad de la aparición de la Institución Escuela, la cual tiene como objetivo primordial la conformación de ciudadanos que compartan criterios en la instauración de los Estados.

En la actualidad, sostenemos una educación orientada a formar pensadores críticos, conscientes de la realidad en la cual están inmersos de manera que puedan hacer uso responsable de obligaciones y derechos y se conduzcan como seres libres. Así lo declara la actual ley que regula la educación argentina (Ley de Educación Nacional), en su artículo 8º sostiene:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Ahora bien, el interrogante que se plantea es que, si al momento de pensar el hecho educativo, lo hacemos sosteniendo un ideal de alumno y de docente, ¿qué sucedería entonces, si nos proponemos pensar en Educación en Contextos de Encierro? Es decir, en personas que se encuentran privadas de su libertad y que cuentan con el derecho inalienable de la educación. La Ley de Educación Nacional en el artículo 55 establece que la Educación en Contextos de Privación de Libertad es una modalidad del sistema educativo que tiene por objetivo garantizar el derecho al acceso a la educación. Entre sus objetivos, asimismo, no sólo busca garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria –primaria y secundaria-, sino cubrir un espectro de formación más amplio: la modalidad técnico profesional, el acceso y permanencia en la Educación Superior u otras alternativas de educación no formal.

Estos términos nos remiten a pensar el funcionamiento de la Escuela en el marco de una Institución Cerrada que supone considerar una situación que puede caracterizarse como “fuera de lo común” y que por lo tanto requerirá de estrategias educativas diferentes. Si partimos de la premisa: “La escuela tiene por función la socialización de las personas”, entonces podemos decir que uno de los propósitos, de la escuela dentro de estos contextos será el de favorecer procesos de inclusión social de aquellos jóvenes que se encuentran en conflictos con la ley.

El Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad, se propone como finalidad estratégica “mejorar las condiciones educativas durante el tiempo de condena para que las personas privadas de la libertad puedan construir un proyecto de vida que les permita su inclusión social.” El documento sostiene, asimismo, que: la situación de la educación en establecimientos penitenciarios como campo de conocimiento en nuestro país, no escapa a la situación en el resto del mundo, un ámbito de investigación relativamente nuevo con escasos trabajos que no constituyen un cuerpo teórico sistemático.<sup>1</sup> Coincidimos en lo novedoso de estos temas y la necesidad de elaborar fundamentos teóricos. Es por esta razón que, hemos pretendido abordar nuestra temática delimitando la indagación de este campo a partir de la función del docente, que trabaja en esta área.

La presente investigación se orienta al análisis de aquellas experiencias de docentes que trabajan en Contexto de Encierro con Menores. Es por este motivo que al decir “contextos de encierro” en nuestro caso, nos referiremos a Centro de Recepción y Ubicación de Menores de la Provincia de Buenos Aires.

De modo que, esta tesis de grado se centra en el estudio de: “La construcción de la Identidad Profesional del docente que trabaja con Menores privados de la libertad”, para lo cual procuramos analizar y describir las experiencias/ vivencias de docentes que trabajan en Centros de Recepción y Ubicación de Menores.

Sostenemos que el contexto de encierro con menores privados de la libertad se constituye como un escenario complejo. A menudo se suele hacer hincapié sobre las condiciones que necesita el alumno para desarrollar de manera adecuada su formación, pero en muy pocas ocasiones se considera desarrollar investigaciones posicionadas desde las necesidades del docente que allí desarrolla su actividad. Siguiendo esta línea de pensamiento, creemos que el presente trabajo nos permitirá alcanzar nuestro objetivo que pretende: Conocer la identidad profesional del docente que trabaja con menores privados de la libertad. Este objetivo nos remitirá al análisis del proceso de configuración de su identidad profesional; sus expectativas, intereses, posibilidades, necesidades y la dinámica de interacción con la comunidad educativa.

En este sentido, podemos afirmar que, generalmente, al maestro se lo ve como la persona encargada de atender a un grupo de estudiantes y de brindarle las enseñanzas necesarias dependiendo del grado escolar en el cual se esté desarrollando la tarea, pero esto no es tan sencillo como parece. Para impartir clases, el maestro debe contar con diversas características que constituyen un perfil deseable, entre las cuales podemos mencionar: el lenguaje ya que, los conocimientos son impartidos por medio del lenguaje hablado a partir del cual se fomenta la organización de un sistema de comunicación dentro del aula que permite la adquisición como el análisis del conocimiento. El docente al ejercer su tarea esta en constante reflexión sobre su trabajo, analiza desde la metodología utilizada pasando por las estrategias y

las actividades evidenciando fallas y posibles mejoras. Del mismo modo, los tiempos que corren le exigen la capacidad de actualización y renovación con velocidad y prontitud ya que los nuevos conocimientos impactan con una velocidad jamás antes experimentada. Y si bien es habitual entender la función del docente como mediador, la crisis social, los altos índices de violencia en la cual desarrolla sus actividades hoy, le exigen poseer las herramientas y competencias a fin de mediar en la resolución de conflictos, que en ocasiones no tienen relación estrecha con lo pedagógico, pero que influyen en su labor.

Pues bien, si a todo esto le sumamos el contexto peculiar como son los Institutos de Menores, en el cual un docente que realiza su función pedagógico-didáctica se ve atravesado por variadas situaciones que no sólo podrían condicionar su accionar sino que lo configuran desde el plano subjetivo, personal y profesional, entendemos que detenernos en esa “cotidianeidad” cobra una real importancia.

En consecuencia, al plantear el tema del presente trabajo y continuando con la línea anteriormente expuesta, la ubicación en el contexto nos remitirá a la descripción de dos modalidades de educación configuradas en la Ley 26.206 para que al analizar este escenario podamos ajustar los diversos modos de construcción de la Identidad Profesional de los docentes que desarrollan su labor en estos espacios. Las modalidades que se articulan dentro de los Institutos de Menores son: la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la Educación en Contextos de Privación de Libertad. La primera destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista a quienes no la hayan contemplado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de la vida. Mientras que, la segunda esta destinada a garantizar el derecho a la educación a las personas privadas de su libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. Dichas modalidades dan cuenta del artículo N° 14 de la Constitución Nacional Argentina que afirma el derecho de enseñar y aprender a todos los habitantes de la Nación.

Al analizar estos últimos conceptos, se presentan las siguientes conflictivas ¿Es posible enseñar para hacer un uso correcto de la libertad a

personas que están privadas de su libertad? ¿Qué se pretende de la Institución Escuela dentro de los Contextos de Encierro? ¿Cómo serán los profesionales responsables de realizar dicha tarea? ¿Existirá diferencia alguna en la conformación del rol de estos docentes que ejercen su profesión en contextos de encierro con los que no lo hacen? Estos son sólo algunos de los interrogantes que se han planteado en el inicio del abordaje del tema que se pretende profundizar. Sin embargo, concordando con el objetivo principal de este trabajo, el interrogante que guiará la investigación será el referido a la función que cumple el responsable de la tarea de educar a la población escolar que se halla privada de su libertad. Considerando, de manera que, en la respuesta de éste se están incluyendo los aspectos anteriormente enunciados.

Una primera aproximación al campo seleccionado se concretó a partir de la realización de entrevistas informales a personas que trabajan en contextos de encierro a fin de poder construir una primer mirada sobre este escenario. Se incorporó, asimismo, la búsqueda de investigaciones afines a la temática que pretendemos desarrollar. Se conoce sobre la labor educativa dentro de cárceles, un antecedente a esta afirmación es la tesis de grado de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata “Una grieta en el muro” cuyas autoras Ximena Martel y Florencia Pérez Lalliz nos invitan a pensar cuestiones vinculadas a nuestro tema. En este trabajo se busco establecer cuál es el significado de lo educativo en las personas privadas de libertad visto desde los maestros. El universo quedó delimitado por el análisis de la educación básica para adultos (nivel primario) dentro de unidades penales de la provincia de Buenos Aires, mientras que la población con la que se trabajó se trató de varones, no abarcó a los colectivos de personas como niños y niñas ni adolescentes. Para la recolección de datos se utilizaron técnicas de entrevista cualitativa enfocada y de profundidad y, debido a que las autoras sólo pudieron acceder una sola vez a la cárcel, decidieron utilizar la técnica de observación participante. Para el tratamiento de la información se manipularon las siguientes técnicas: construcción de matrices de sistematización, relatorías de campo y confrontación en grupos de discusión.

Las conclusiones a las que arribaron sus autoras fueron las siguientes:

- ✓ Quedan puertas abiertas para debatir sobre educación y los contextos de encierro, de modo que es necesario hablar del tema con profundidad.
- ✓ La cárcel es el reflejo y una consecuencia inmediata de un modelo político - económico y social del cual todos formamos parte.
- ✓ La cárcel es una segunda instancia de exclusión.
- ✓ Los sujetos en cárceles deben ser privados de su libertad ambulatoria pero deben continuar poseyendo otros derechos como, estudiar, trabajar, poseer asistencia medica y afianzar vínculos afectivos.
- ✓ Pensar que la escuela dentro de la cárcel tiene la función de reeducar o resocializar es un error, porque si bien la educación trae aparejados cambios en el sujeto de la acción educativa, estos se dan por los efectos mediadores que posee la educación, los cuales se dan tanto fuera como dentro de la cárcel y que no sólo vienen de la mano de la educación formal.
- ✓ La educación se vuelve transformadora al momento de otorgar al individuo la posibilidad de resignificar su experiencia personal y, partir de allí, elegir modificarla o reafirmarla.
- ✓ El docente, le ofrece al sujeto un abanico de oportunidades que no le fueron dadas con anterioridad a la prisionalización. teniéndolas en frente, el alumno decidirá qué hacer con ella: si tomarlas o dejarlas.
- ✓ El encierro, conlleva grandes efectos sobre todos los actores que participan en el sistema penitenciario. De esta forma, tanto alumnos como docentes, y por lo tanto la escuela, están condicionados por este contexto que trae aparejadas, implícita y explícitamente, situaciones de violencia que, muchas veces, no están vinculadas con fricciones físicas entre dos o más sujetos, sino con cuestiones relacionadas con lo somático y lo psicosocial.

Así también, nos remitiremos a otro trabajo de investigación elaborado por la Oficina de Investigación y Estadísticas político-criminales de la Procuración General de la Nación, el cual intenta lograr un acercamiento a la problemática referida a los delitos cometidos por niños y adolescentes en la Ciudad de Buenos Aires, a partir del estudio de los casos ingresados al sistema judicial en los cuales se encuentran menores de edad como imputados de la comisión de

delitos<sup>3</sup>. Queremos aclarar que si bien este trabajo se enmarca dentro del paradigma que no regula en la actualidad a los niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley, los datos allí recolectados, nos resultan significativos. Ya que el objetivo central del trabajo es el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos sobre las siguientes variables: edad de los menores que infringen la ley, nivel de educación, lugar de residencia y nivel socio-económico, merecen ser tenidos en cuenta ya que dan cuenta de las características del alumno con el cual los docentes trabajan día a día. La investigación consistió en un trabajo exploratorio de tipo descriptivo, tomando como base los expedientes judiciales y tutelares en trámite ante dos de los siete juzgados de menores que existen en la Ciudad de Buenos Aires.

Los resultados obtenidos son los siguientes:

- ✓ En cuanto a la edad de los niños y adolescentes que cometen delitos en la ciudad, se destaca que la mayor franja corresponde al segmento de 16 y 17 años (40%), siguiendo en importancia la de 14 y 15 (37%), mientras que la franja de 12 y 13 años es el menor porcentaje 23 %
- ✓ En términos generales la mayoría de los hechos corresponden a delitos contra la propiedad (48% representado por hurtos y robos simples) seguido por delitos contra personas (22% en su mayoría dolosas) y contra la libertad (7% prácticamente en su totalidad representado por amenazas).
- ✓ El perfil de los imputados menores de edad puede sintetizarse del siguiente modo: en su mayoría se trata de varones, domiciliados en la Ciudad de Buenos Aires, de nivel socio económico medio-bajo, con un nivel educativo incompleto (sea primario o secundario , encontrándose un mínimo porcentaje de analfabetos

Si bien los antecedentes encontrados son de valor para nuestro trabajo, en nuestro caso, hemos decidido hacer foco en los contextos de encierro de Provincia de Buenos Aires, donde se alojan adolescentes de entre 15 a 18 años que aún no han sido alfabetizados o no concluyeron la formación primaria. Es decir que, en nuestro caso, la relación será adolescentes y nivel primario. Al decir nivel primario, haremos referencia al ciclo elemental de formación, comprendida en los seis primeros años de la educación formal. Vale aclarar que en el Régimen Especial de Jóvenes y Adultos, la misma se

organiza por ciclos. Quedando así agrupados el 1º, 2º y 3º año en el Primer Ciclo de la EGB mientras que 4º, 5º y 6º año en el Segundo Ciclo de la EGB.

Consideramos que tanto la temática como el objetivo planteado son de directa incumbencia del campo de las Ciencias de la Educación ya que, el conocimiento profundo y fundamentado de los mismos, nos habilita hacia el abordaje de las posibles intervenciones y asesoramiento desde una perspectiva holística. En este punto, nos visualizamos frente a una puerta que sólo posee empuñadura del lado de adentro, al abrirla seguramente nos encontraremos con nuevos desafíos, lo relevante es dar el primer paso. Pensamos que con sumo respeto, tesón y coraje lograremos adentrarnos, transitar y comprender el camino.

El marco teórico que sostendrá y guiará nuestro recorrido exploratorio será aquel referido al proceso de construcción de la identidad profesional que entendemos como un proceso no acabado y en permanente estructuración. Coincidimos con Francisco Álvarez Martín en sostener que la identidad profesional “es concebida como una entidad individual construida en relación al trabajo y al grupo profesional de referencia. También, en un sentido amplio, como un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas<sup>4</sup>”.

Para lo cual, comenzaremos planteando el escenario partiendo desde una perspectiva macro estructural para luego detenernos en aspectos más específicos. Coincidimos con Lidia Fernández al definir el término Institución, ella postula: “una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder”<sup>5</sup>, “es una unidad social dotada de espacio, instalaciones y personal. Funciona de un modo organizado, según ciertas metas y programas de acción, y asegura su dirección, ritmo y calidad de producción a través de la regulación del comportamiento y las interacciones.”<sup>6</sup> Es por eso que nos parece relevante, en primera instancia detenernos a exponer cómo se configura el Centro de Recepción y Ubicación de Menores y la Escuela que allí se emplaza. Seguiremos transitando este camino, haciendo un primer alto para observar al profesional de la educación dentro de éste contexto particular, definiendo

conceptos centrales que lo atraviesan desde la práctica y la formación específica, capacitación, entre otros.

Finalmente nos detendremos para analizar lo desafiante que resulta la labor de éste docente. Para lo cual, delimitaremos los principales rasgos del alumno, incluyendo características etáreas, sociales o bio-psíquicas, como también, analizaremos formas de vinculación familiar y social de los mismos, como sostienen Duschastzky y Corea (2008) "Puesto que una subjetividad no es otra cosa que su capacidad enunciativa. De donde se deduce que el análisis de las condiciones actuales de la enunciación escolar es la clave para comprender en qué consiste la subjetividad –si es que acaso se produce- en la escuela"<sup>7</sup> es por eso que, desentrañar las características subjetivas de este actor nos permitirá reconocer los modos de interacción y vinculación en la díada docente-alumno. Una vez definida esta relación culminaremos con un apartado que pretende orientar al docente a reflexionar sobre este escenario, para esto nos basamos en autores como Paulo Freire y Antonio Gomes da Costa a fin de poder pensar en una metodología adecuada a la población como así también proponer una mirada de tipo esperanzadora.

## Fundamentos Metodológicos

La metodología de la investigación se desarrollará desde la perspectiva cualitativa, cuya lógica inductiva permitirá buscar las especificaciones, las características y los factores que intervienen en el proceso de configuración del rol de los docentes que trabajan en Institutos de Menores de la provincia de Buenos Aires; así, nos referiremos a la construcción de la identidad profesional. Éste enfoque al tener como características fundamentales ser abierto, flexible, sin una dirección previamente fijada permitirá recolectar, seleccionar, comprender, entender y analizar el tema investigado; para finalmente poder trabajar en la profundización de los datos a partir de la interpretación del contexto, ambientes y experiencias. Su desarrollo circular permitirá al investigador interactuar en cada etapa del trabajo a fin de profundizar en los significados y lograr un trabajo de mayor calidad.

El alcance de la investigación será de tipo exploratorio ya que se tenderá a examinar el tema debido a que no se han encontrado antecedentes en relación con el problema de investigación. Se pretenderá identificar conceptos, variables y establecer prioridades para futuras investigaciones.

El tipo de muestreo no probabilística, parte de una inmersión inicial de docentes que trabajan en el Centro de Recepción y Ubicación de Menores de Lomas de Zamora que a partir de reformulación de la Investigación podría llegar a una muestra final en la cual se incluyan otros profesionales y/o expertos en el tema.

Con referencia a las técnicas de recolección de datos, se prevé la utilización de entrevistas semi-estructuradas que se aplicarán a los docentes y otros actores que desarrollan su tarea en el Centro de Recepción y Ubicación de Menores de Lomas de Zamora (CREU), que aloja menores en conflicto con la ley de entre 16 y 18 años los cuales no han completado la formación primaria, razón por la cual se ha sostenido anteriormente que es una institución en la que se conjugan dos modalidades, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y la Educación en Contextos de Privación de Libertad.

Finalmente queremos enunciar que, para el abordaje de la temática, el trabajo se organiza en tres capítulos que pretenden situar al lector primeramente en las diversas concepciones y paradigmas de la niñez, la adolescencia y la minoridad, como de las Instituciones que los alojan. Un segundo capítulo se centrará en el análisis del docente, como un profesional circunscripto en el contexto de encierro, utilizaremos las voces de los mismos actores para ir armando un recorrido que juntamente con lineamientos teóricos permitan comprender de una manera más completa, esta realidad. En tanto, en el capítulo tres pretendemos analizar el desafío de impartir la enseñanza en esta área, para ello comenzaremos describiendo al alumno, es decir un adolescente y allí plantearemos temas como la etapa evolutiva de los jóvenes hasta configuraciones familiares para luego comprender las formas de vinculación que el alumno establece con el docente. Finalizando el trabajo exponemos una propuesta que intenta conducir al docente hacia la reflexión de su realidad y sugerir un posible accionar.

De este modo comenzamos a transitar este camino, parafraseando a Antonio Machado intentaremos dejar nuestra huella y construir nuestro camino al andar, convencidos plenamente, que cada lector podrá abrir nuevas vías, nuevas sendas, nuevos canales que lo conducirán a lugares inexplorados.

## NOTAS

<sup>1</sup>Programa Nacional "Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad" (2007) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular Y Formación Docente

<sup>2</sup>Martel, X. y Pérez Lalli, F. (2007) "Una grieta en el muro. La escuela en las cárceles" Tesis de grado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Buenos Aires. Argentina

<sup>3</sup>"Los menores de edad infractores de la ley penal. Estado actual del sistema". Investigación realizada por la Oficina de Investigación y Estadísticas Político Criminales de la Procuración General de la Nación a cargo del Dr. Adrián Marchisio e integrada por la Dra. Laura Giuliani, Eduardo Vega, Pablo Martínez y Daniela Gallo.

<sup>4</sup>Álvarez F. (2004) "Perfeccionamiento Docente e Identidad Profesional". Revista docencia (pp 69-76).Chile

<sup>5</sup>Fernández, L. (1994): "Instituciones Educativas" Cap. Las instituciones, protección y sufrimiento. Ed. Paidós. Buenos Aires, p.17

<sup>6</sup>Fernández, L. (1994): "Instituciones Educativas" Cap. Los resultados institucionales. Ed. Paidós. Buenos Aires, p. 206

<sup>7</sup>Duschatzky, S. y Corea, C. (2008) "Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones" Ed. Paidós.

## CAPITULO 1

### Paradigmas sobre la protección de menores en conflicto con la ley

El abordaje de la problemática planteada inicialmente merece una mirada totalizadora, es por lo cual que pretendemos comenzar comprendiendo los conceptos macro para luego ir desentrañando el objetivo central del presente trabajo. Es en este sentido que, comenzar haciendo historia de las diversas concepciones que se han sostenido en los últimos años sobre la niñez, se convierte en nuestro punto de partida.

Las nociones de infancia y adolescencia, así como las creencias e ideas asociadas a estos conceptos, no son “naturales”, sino que han ido construyéndose a través de la historia, modificándose al calor de las luchas sociales, los avances de las ciencias, los cambios políticos y económicos y otros.

Un paradigma es, precisamente, un conjunto de creencias, conceptos científicos, formas de percibir los hechos. Es por esto que los integrantes de una sociedad comparten determinados paradigmas en cada momento histórico. Pero los paradigmas no son sólo teorías, también suponen una forma de actuar que se manifiesta en congruencia con esas ideas.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, comienza una nueva etapa centralizada en los derechos inalienables que los hombres poseen y que se han de fundar en la libertad, la justicia y la paz mundial. Desde entonces, se han aprobado una serie de tratados, convenios que marcan un camino de extensión de la noción de derechos humanos. Es en este marco, desde la década de los cincuenta que aparece una nueva representación de la niñez: el niño como principal destinatario de la protección del mundo adulto.

Dando cuenta de esta mirada y con la intención de contribuir al impulso de acciones concretas, las Naciones Unidas aprueban en 1959, la Declaración Universal de los derechos del Niño, bajo el lema “primero los niños”, expresando de alguna forma la imagen de niñez que fue instalándose socialmente. Desde este instrumento, se intenta propiciar la inclusión educativa universal, la asistencia alimenticia, la cobertura sanitaria desde la primera infancia y la protección de los niños frente a conflictos bélicos y otras formas de violencia.

Hasta aquí un paradigma de infancia: el niño como “objeto de protección”. Una persona en desarrollo, que por ser visto como “inmaduro e incompleto” debía (debe) ser protegida por el Estado hasta alcanzar su propio desarrollo físico, moral y espiritual. Esta forma de ver a niños y jóvenes se tradujo en políticas públicas que, si bien significaron un avance pues tendieron a satisfacer sus necesidades básicas, distaban aún de concebirlos como sujetos plenos de derecho.

Paralelamente fue tomando cuerpo otra forma de concebir a la infancia y adolescencia en situación de mayor vulnerabilidad, la llamada “Doctrina de la Situación Irregular”, que tiene la particularidad de aplicarse, a aquellos niños que no han alcanzado los 18 años y que viven en situación de abandono, o en peligro, o que han cometido infracciones ante la ley. Esta doctrina surge como un intento de llevar a cabo una precisión sobre aquellas situaciones que afectan a la infancia y la adolescencia y determinan la intervención judicial, policial y técnico-administrativa.

La calificación “menores en situación irregular” determina un cambio en el tratamiento proporcionado a los “menores”, al menos desde el lenguaje. Efectivamente, esta caracterización no apunta al “menor”, sino al contexto en que se encuentra < irregulares son sus circunstancias ><sup>8</sup>

Esta doctrina fuertemente apoyada y sostenida de manera predominante en América Latina hasta los años 80, se basa en la idea de que es necesario proteger a los niños, a través de una tutela organizada por las instituciones del Estado (los institutos de minoridad son el ejemplo más claro), que “reeducan”,

“resocializa” al niño separándolo de manera inmediata del ámbito que contribuye a su desviada “formación”, con el pretexto de evitar que se convierta en un delincuente cuando llegue a ser adulto. Aquí es donde cobra fuerza la categoría de “menor”

En Argentina la denominada Ley del Patronato de Menores, ley 10.903 fue sancionada en 1919, cuando el país presenciaba y vivía tiempos violentos como: la semana trágica, las represiones a las luchas obreras, las deportaciones por la ley de Residencia en 1902, es en este tiempo histórico donde fue diseñado este entramado jurídico, dejando de lado la realidad de los Jóvenes.

“Menor” será entonces toda persona que tiene menos de 18 años y se encuentre en “situación irregular”. Se entiende desde esta perspectiva, como “situación irregular”, a los peligros materiales o morales que pueda sufrir los niños. Así, los niños y adolescentes abandonados, aquellos que frecuentan sitios inmorales, o que son incitados por sus padres a realizar actos perjudiciales para su salud, o practicaran la mendicidad, la vagancia o hayan cometido infracciones a la ley pasarían a estar en esta “situación irregular”<sup>9</sup>. Es entonces que el Estado tendría así la función de hacerse cargo de ellos, de convertirse en tutor, a través del juez de menores, quien cumpliría el rol de “un buen padre de familia”.

Entendemos que este modelo, en lugar de fortalecer a la familia cuando ésta no está en condiciones de garantizar a niños, niñas y adolescentes una adecuada vida, la reemplaza por las instituciones, generando a lo largo de muchos años una poderosa maquinaria de instituciones que han sustituido a las familias y a la comunidad en el cuidado de los niños y adolescentes que viven en situación de vulnerabilidad. Los institutos asistenciales y penales, las instituciones psiquiátricas, las escuelas albergue, las comunidades terapéuticas, son entonces las instituciones que se reparten a los niños en “situación irregular”.

Ahora bien, a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, se fortalece otra idea, otra manera de concebir a los niños, niñas y adolescentes,

otra forma de imaginar las relaciones entre niños y adultos, y también, otra noción acerca de las responsabilidades de los Estados en relación con las necesidades de la infancia.

Esta perspectiva se conoce como “Doctrina de Protección Integral de la Infancia”, y que, como diferencia fundamental, fortalece la visión de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Esto significa, que reconoce las necesidades de los niños, niñas y adolescentes como derechos exigibles y como parte de sus derechos humanos, lo que obliga al mundo de los adultos, no sólo a satisfacer estas necesidades en forma urgente, sino a intervenir en cuanta oportunidad se evidencie que los derechos están siendo vulnerados.

Básicamente, significa que los niños, niñas y adolescentes tienen derechos a la igualdad de oportunidades, al acceso a servicios de calidad, a ser educados en la participación, a exigir el cumplimiento de sus derechos. Las instituciones del Estado, la comunidad y en general la sociedad civil deben garantizar los mismos. En consecuencia se afirma que, los derechos de los niños son obligaciones de los adultos.

Otra diferencia fundamental con las concepciones anteriores, es que dentro del conjunto de derechos reconocidos se enfatiza el de desarrollarse plenamente en el seno familiar, en un ambiente sano y libre de violencia, siendo el Estado quien garantice a la familia la mayor posibilidad de ejercer su rol en el cuidado, educación y transmisión de los valores a los niños, niñas y adolescentes.

Y en el plano de los hechos concretos, en relación a los documentos anteriores, la Convención sí tiene carácter vinculante para todos los Estados parte; es decir, que los compromete a adecuar legislaciones y a desarrollar políticas públicas que se condigan con esta visión. Y prevé sanciones para el caso de incumplimiento.

En nuestro país, en este sentido, la ley del Patronato fue derogada con la nueva ley 26.061 “Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes que se sancionó en 2005. Es así que, niños antes de los 16

años, no son punibles penalmente, pero materialmente sí, eso implica que pueden ser privados de su libertad y destinados a instituciones públicas o privadas por medio de acuerdos con el Estado nacional, provincial o municipal. En el caso de los adolescentes, si bien no se les puede aplicar la punibilidad plena, son encarcelados preventivamente y destinados a distintos lugares de reclusión, a esto se lo llama internación o medida de protección.

En palabras de la Dra. Gladys Acosta Vargas, representante de UNICEF:

En el plano normativo, Argentina ha recorrido un largo camino desde la incorporación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) a su derecho interno: otorgamiento de jerarquía constitucional; sanción de nuevas legislaciones provinciales que garantizan los distintos roles y actuación administrativos, judiciales y el debido proceso; una creciente y sostenida aplicación de los principios de la CDN por parte de la jurisprudencia local; y la aprobación en 2005 de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Así, las bases fundamentales tenidas en cuenta al emprender este análisis sobre la situación actual de los adolescentes en el sistema penal a nivel nacional han sido la nueva normativa nacional, la nueva institucionalidad organizativa, la planificación intersectorial plurianual y el establecimiento de sistemas de diagnóstico y monitoreo periódico<sup>10</sup>

Podríamos sostener, entonces que estamos en presencia de un nuevo paradigma. Pero los paradigmas no se suceden el uno al otro de manera brusca. Tampoco los cambios legislativos traen de manera inmediata los cambios en las maneras de hacer las cosas. En la mayoría de los casos los cambios son graduales.

Por lo tanto, podemos decir que actualmente conviven dos paradigmas de infancia, el paradigma tutelar y el paradigma de desarrollo integral de niño y del adolescente. Estos paradigmas coexisten en la sociedad y en todas las instituciones que albergan a niños y jóvenes.

Recapitulando, el paradigma tutelar, pone el acento en lo que le falta para estar en condiciones de interactuar dentro del mundo de los adultos. Desde esta perspectiva, el niño no ha completado el desarrollo de las capacidades intelectuales y emocionales que les permitirían discernir entre el

bien y el mal, y por lo tanto, requiere de la presencia tutelar del adulto para que lo guíe, lo proteja del entorno e incluso de sí mismo.

En consecuencia, esta visión considera al niño como objeto de protección. La familia es en primera instancia quien debería cumplir dicho rol y si, por algún motivo no pudiera hacerlo, será el Estado quien deberá tomar los recaudos para garantizar el cumplimiento de la protección tutelar.

Este enfoque trasciende el ámbito jurídico y rige las relaciones niño/adulto en cada espacio social en el que interactúen. Se suele referir al niño como “menor” precisamente por el énfasis que se le da a su condición de minoría de edad, de estado de transito respecto de un grado de desarrollo pleno que sería el estadio adulto.

Mientras que el enfoque de Protección Integral rescata la idea de niños y adolescentes como sujetos, que, por estar creciendo, lejos de verse privados de derechos, tienen aún más, los derechos especiales por su condición de seres en crecimiento.

Supone obligaciones del Estado de adecuar sus políticas públicas para garantizar no sólo el desarrollo integral de niños y adolescentes sino también el ejercicio de todos sus derechos, replanteando las obligaciones de cuidado y protección hacia niños, niñas y adolescentes, y dotando de contenidos pero también de sentidos a las acciones que se deben desarrollar.

## El contexto de encierro de menores y la Escuela

Concordando con la muestra que hemos seleccionado para el presente trabajo, y la descripción del contexto en el que interactúa diariamente nuestro docente, en este momento es donde presentaremos al Centro de Recepción y Ubicación de Menores y la Escuela N° 705 perteneciente al Régimen de Jóvenes y Adultos a partir de la normativa que regula cada una de estas instituciones. Para comprender, cómo se organizan los mismos iremos describiendo los organismos que los nuclea.

Para encuadrar el Centro de Recepción y Ubicación de Menores (CREU), haremos referencia a la ley 26.061 sancionada en 2005 ya que en esta se establece la organización del sistema.

El Título I trata del objeto de la ley, que se consigna en el Art.1

Esta ley tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte.

En el Título IV, la ley crea y organiza los órganos administrativos de protección nacional y federal y deja a la determinación de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en uso de su autonomía, la creación y organización de los organismos locales. En el orden Nacional se crea y organiza la Secretaría Nacional y se determinan sus funciones, en lo federal se crea y organiza el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia. Real importancia cobra el funcionario unipersonal creado por esta ley, que es el Defensor de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, cuya finalidad es velar por la protección y promoción de sus derechos conforme a lo establecido en la Constitución Nacional y las leyes nacionales. En el Título VI deroga la ley de patronato 10.903, se dejan sin efectos los Arts 234 y 238 del Código Procesal respecto de la guarda de los menores.

El Ministerio de Desarrollo Social de la Nación es el encargado de llevar a cabo la reformulación y resignificación de las políticas sociales. Las mismas tienen como imperativo ético-político generar condiciones para la realización de la vida digna, la justicia social y la sustentabilidad intergeneracional.

En el documento anteriormente citado: Adolescentes en el Sistema Penal que éste Ministerio elaboró conjuntamente con la Universidad de Tres de Febrero y UNICEF, se sostiene:

En el marco de las políticas específicas para adolescentes infractores a la ley penal, desde la Secretaría Nacional comenzamos a desarrollar una política federal en la materia. Hemos logrado un importante avance institucional con la creación de la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores a la Ley Penal. Por primera vez, el Estado Nacional crea una dependencia rectora de las políticas públicas en la materia, dedicada específicamente a asistir y monitorear a las jurisdicciones provinciales en el abordaje del presente tópico.<sup>11</sup>

De manera que, en la provincia de Buenos Aires dentro del Ministerio de Desarrollo Social convergen las siguientes secretarías y subsecretarías:

- ✓ Secretaria de Coordinación y Monitoreo Institucional
- ✓ Secretaria de Economía Social
- ✓ Secretaria de Organización y Comunicación Comunitaria
- ✓ Secretaria de Gestión y Articulación Institucional
- ✓ Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia
- ✓ Secretaria de Deporte

Su organigrama así lo grafica



Fuente: [www.desarrollosocial.gob.ar](http://www.desarrollosocial.gob.ar)



Fuente: [www.desarrollosocial.gob.ar](http://www.desarrollosocial.gob.ar)

En el documento también se sostiene que:

(..) la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) fue creada por imperativo legal y es el “organismo especializado en materia de niñez, adolescencia y familia” del Poder Ejecutivo Nacional (art. 43 Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061). En el marco de una estrategia de construcción gradual y progresiva de las instituciones creadas por la nueva legislación, la Secretaría Nacional asumió no sólo las competencias asignadas por la citada Ley, sino que hizo propias otras, relacionadas con las funciones que venía desarrollando con anterioridad el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (ex Consejo Nacional del Menor y la Familia). En otras palabras, si la Ley N° 26.061 asignó a la SENNAF misiones relacionadas con la promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, el Gobierno Nacional, ejerciendo facultades que le son propias, determinó que dicho organismo asumiera también otras labores<sup>12</sup>

Dentro de ésta última se organiza el Consejo Federal de Niñez, Adolescencia y Familia (COFENAF) y la Dirección Nacional para Adolescentes Infractores a la Ley Penal, dependencia rectora de las políticas públicas en la materia, dedicada específicamente a asistir y monitorear a las jurisdicciones provinciales en el abordaje del presente tópico.

Dentro de otros tipos y modalidades de tratamiento y asistencia para los adolescentes en conflicto con la ley, solamente nos remitiremos al Centro de Recepción y Ubicación de Menores, ya que es donde hemos delimitado nuestro estudio. Diremos en referencia a éste que es un centro de régimen cerrado ya que los adolescentes no pueden salir del mismo por sí solos o acompañados. Concordamos con el documento Adolescentes en el Sistema Penal al definir al establecimiento cerrado como: aquel que presenta barreras, alambrados, muros, puertas cerradas, personal de seguridad –armado o no –, que impiden la salida voluntaria de los niños/as, adolescentes y jóvenes allí alojados<sup>13</sup>

A fin de poder terminar de situar al lector en el contexto haremos una breve descripción de nuestra primera vista al CREU e iremos cotejando lo que observamos con lo que la vigente ley 26.061 prescribe.

Al ingresar la fachada del edificio nos remite a la composición de un hospital y una escuela, es más nos resultó difícil identificarlo ya que frente al edificio del Centro de Recepción y Ubicación de Menores funciona una escuela secundaria, que es más extenso a nivel espacial, era simple observar que el terreno es mucho más amplio y en la semejanza de ambos edificios, pensamos en una primera instancia que la escuela era el lugar que íbamos a visitar, dándonos cuenta luego que nuestra percepción era errónea. Salimos de nuestro equívoco al leer en la puerta principal del edificio, las siguientes siglas: CREU y debajo la aclaración a las mismas, “Centro de Recepción y Ubicación de Menores”.

Un primer cerco de alambre es el que separa el terreno físico del CREU con la vereda, un portón de alambre abierto, apenas unos 30 metros de camino nos separan de la entrada principal, algunos jóvenes cortando el pasto

delantero es lo que primero percibimos. Muy lejos esta escena se contrapone a nuestros preconceptos de encierro. Nos hacen ingresar por una puerta lateral. Son aproximadamente las 13.00 hs. observamos unos jóvenes trabajando en la cocina, nos saludan amablemente. El Asistente de Minoridad que nos acompaña, nos dice: "Estos son buenitos" se suceden algunas bromas entre ellos. Subimos unas escaleras, nos cruzamos con algunas personas más (adultos) vestidas de forma ocasional, no vemos uniformes; llegamos a una especie de oficina, donde nos espera el coordinador educativo.

En ese espacio, encontramos una docente de unos 30 años aproximadamente, quien conversa algunos temas con el coordinador y se despide, conversamos algunos minutos allí con el coordinador, llegan nuevos docentes. Dos mujeres, una de ellas de aproximadamente unos 45 años y la otra de unos 58 años. Buscan algunos materiales en ese lugar. Es la hora de recibir al primer grupo y comenzar a dar clases.

Nos invitan a observar. Somos conducidos por unos pasillos, bajamos escaleras y llegamos a un Salón de Usos Múltiples, en el medio una especie de oficina abierta o "pecera" -cómo allí se lo llama-, dos personas en su interior mirando. No observamos armas o algún otro tipo de elemento "amenazador". Llega un tercer docente, en esta ocasión es un hombre de unos 35 años aproximadamente

En ambas alas observamos mesas, de un costado mesas y sillas definiendo que allí desarrolla su tarea un solo grupo, mientras que en la otra ala las mesas se observan organizadas para dos grupos diferentes. Nos indican que de un lado funciona el tercer ciclo de la EGB y en frente un grupo conforma el primer ciclo, mientras que el otro el segundo ciclo de la EGB.

Comprendemos que en el ala donde están el primer ciclo y el segundo ciclo de la EGB es el hall de entrada, o lugar para recibir visitas, y a la vez donde funciona la escuela.

Los docentes se ubican, se abre una puerta lateral angosta, ingresan los alumnos. Los jóvenes saludan con un beso a todos los docentes y aún a

nosotros, sin preguntar quienes somos. El clima es cordial, nos sentimos dentro de una Escuela pero seguimos dentro del CREU.

Las clases comienzan a desarrollarse, transcurren los minutos y luego de una hora y media aproximadamente, el primer grupo se despide e ingresan los alumnos del segundo turno, la rutina es la misma.

No recorrimos, más espacios. Pero sí nos comentan que el primer piso del edificio se ubican dos módulos y el segundo piso otros dos módulos más. Detrás del edificio un patio.

Nos retiramos por la puerta principal, otros jóvenes limpiando el sector del frente, nos saludan. Un patrullero estacionado.

Al regresar a los documentos que regulan estos establecimientos encontramos la siguiente descripción sobre los Centros de régimen cerrado y encontramos absoluta coherencia con nuestra observación, en este sentido se expone:

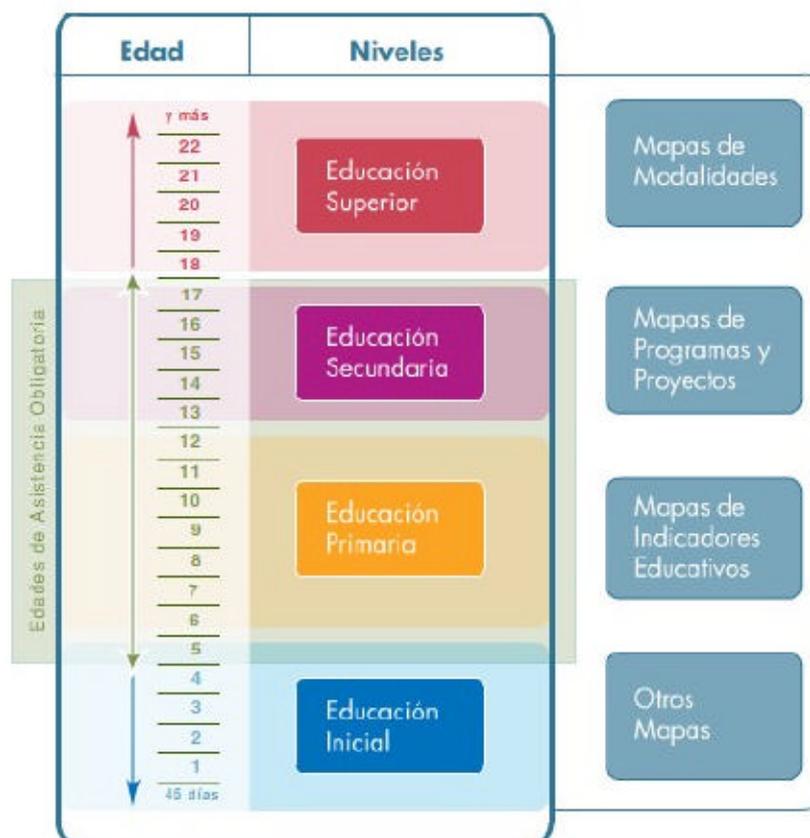
El Centro socioeducativo de régimen cerrado es el dispositivo para la aplicación de la medida de privación de la libertad impuesta a adolescentes menores de 18 años, infractores y presuntos infractores de la ley penal, dispuesta por juzgados y tribunales especializados de competencia provincial y federal. Las medidas socioeducativas aplicadas en los Centros deben tender a construir junto con el adolescente un escenario que lo aleje de la transgresión de la norma penal. Es decir que estimule su capacidad de ejercer derechos, tanto como la de respetar los derechos de los otros y asumir obligaciones en relación con una tarea (de aprendizaje, de capacitación, de convivencia) junto a un grupo de personas, en el marco de la institución. Muy especialmente, los Centros deben trabajar desde el principio en función de las alternativas de egreso de los jóvenes, para lo cual resulta esencial que los residentes trabajen sobre los aspectos convivenciales de manera prioritaria, a fin de obtener una progresiva autonomía personal en dispositivos menos restrictivos. Por este motivo, es conveniente que los Centros para adolescentes infractores sean del menor tamaño posible, evitando su disposición en "pabellones" o estructuras similares. La realidad indica que el diseño de los Centros existentes y los costos para su mantenimiento conspiran contra esta propuesta. Una posible solución a este problema consiste en el diseño de varios módulos de no más de 20 plazas en un mismo ámbito, que permita la

centralización de los servicios comunes tales como salud, cocina, servicios educativos, seguridad perimetral, traslados y otros, y que mantenga características diferenciadas en relación a la edad de los adolescentes, los márgenes –mayores o menores – de autonomía admitidos y los regímenes de salida, si los hubiere.<sup>14</sup>

El Centro debe procurar proveer un ámbito donde los jóvenes alojados puedan, aun con los inevitables condicionamientos que impone la medida de encierro, esbozar sus propios proyectos de vida y adquirir algunas herramientas básicas necesarias para su desarrollo.<sup>15</sup>

Ahora bien, nos detendremos para encuadrar la Escuela N° 705, en este caso haremos referencia a la actual ley de Educación Nacional, ley 26.206 que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender certificado en el artículo 14 de la Constitución Nacional.

Primeramente para una mejor comprensión, queremos graficar la organización del Sistema Educativo Nacional, en sus diferentes niveles:



Fuente: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Sistema-Educativo-Argentino>

En tanto con el propósito de garantizar la igualdad de derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas en sus

diferentes niveles, el Sistema Educativo Argentino cuenta con ocho modalidades, que son:



Fuente: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Modalidades>

Por lo tanto, volvemos a mencionar las dos modalidades que se articulan en el CREU que son: el de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la cual legaliza la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente. Según la 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas se entiende por educación de adultos: "...el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. La educación de adultos comprende la educación formal y la permanente, la educación no formal y toda la gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica" (5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. CONFINTEA. 14 - 18 de Julio 1997, Hamburgo). Y la Educación en Contextos de Privación de la Libertad, destinada a garantizar el derecho de la educación a todas las personas privadas de la libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. Esta modalidad tiene por objetivo contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural. En este mismo marco, también regula la educación de aquellos niños y niñas que, habiendo nacido en estos contextos, deben recibir educación inicial desde los 45 días. El

marco legal sobre los Derechos de los Niños y Niñas de nuestro país se incluye a partir de 1994 en la Constitución Nacional a través de la Ley 23849, sancionada por el Congreso Nacional. Si bien, dentro del Centro la oferta educativa abarca tanto el nivel primario como el secundario, en nuestro caso hemos decidido delimitar nuestro análisis al Nivel Primario o Educación Básica.

Entendemos por educación básica adhiriendo a la Declaración Mundial sobre la Enseñanza para Todos, en su artículo 1º: ... “aquella que incluye tanto los instrumentos esenciales de la enseñanza ( saber leer y escribir, expresión oral, nociones de cálculo, solución de problemas) como el contenido de la enseñanza básica (conocimientos, aptitudes, valores y conductas) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones con conocimiento de causa y continuar el proceso de aprendizaje...”<sup>16</sup>

Trabajamos sobre la hipótesis que los adolescentes/jóvenes privados de su libertad configuran uno de los grupos sociales más vulnerables y abandonados de la población. Sujetos de múltiples exclusiones, suman a la marginación sociocultural de origen, la marginación socio-educativa y laboral, de sus trayectos de vida, y, a partir de su ingreso al Contexto de Encierro, una nueva marginación, objetivada en el hecho de la privación temporal de la libertad, la que se constituye finalmente en un estigma indeleble ante las posibilidades de reinserción social y laboral del sujeto al finalizar su condena, a este colectivo es al que se orienta la modalidad educativa que estamos describiendo. Entendemos que el abordaje que se realice con los adolescentes y jóvenes durante el tiempo que dure su privación de la libertad, condicionará las posibilidades de reinserción en la misma sociedad en la cual delinquiró.

En este sentido la tarea que se realice con la finalidad de mejorar las condiciones educativas durante el trayecto de condena, será un aporte significativo en varios sentidos:

a) Como Derecho Público, en tanto es el Estado el garante y responsable de resguardar, hacer cumplir y construir las estrategias para que se promuevan y efectivicen los Derechos Humanos en todos los ámbitos.

- b) Como atención y fortalecimiento del tratamiento de los Derechos Humanos per se, dado que el encarcelamiento, aunque se considere un castigo justificado, no debe llevar consigo una privación adicional de derechos civiles, entre los que figura el derecho a la educación.
- c) En tanto estos procesos aporten a mejorar las condiciones para la reinserción y la disminución de la reincidencia, será una contribución decisiva al mantenimiento de la seguridad pública.

Al mismo tiempo, es necesario tener presente el campo de tensiones inherente a esta problemática, dado por dos factores fundamentales, primero el entorno restrictivo de la Institución Cerrada y su lógica de disciplinamiento y, segundo la finalidad educativa que se propone, en tanto proceso de construcción de autonomía y parafraseando a Paulo Freire como “práctica de la libertad”<sup>17</sup>. Nos encontramos entonces, con un ámbito de discrepancias entre dos lógicas contradictorias; las restricciones de la vida en el encierro, impuestas por razones de seguridad, supervisión y control y las posibles implicaciones de una educación liberadora y orientada al desarrollo de los sujetos en el marco de una vida socialmente aceptable. De esta manera el desafío es tanto teórico como político, y la necesidad de consolidar las acciones que posibiliten la construcción de nuevos sentidos para los actores involucrados es impostergable a la hora de pensar políticas de mayor inclusión.

Es en este sentido, en el que sostenemos que es un campo complejo y objeto de luchas. Por lo cual, el lugar de la Educación de Jóvenes y Adultos se halla emplazada en la Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Las cuales se han ido constituyendo a lo largo de los años con aportes y reflexiones que provienen de diversos campos y disciplinas vinculados a lo educativo: el campo de la psicología de la educación, de la sociología de la educación, la educación popular, la política educativa, etc.

Es por esto que tener presente la finalidad estratégica de la educación en Contextos de Privación de la Libertad, nos permitirá más allá de las tensiones y complicaciones que pueda presentar este campo conducir nuestros pensamientos, en el sentido de, Mejorar las condiciones educativas durante el tiempo de condena para que las personas privadas de la libertad puedan

construir un proyecto de vida que les permita su inclusión social. En palabras de una docente que trabaja dentro del CREU, esta tensión parecería disolverse:

“Yo estoy trabajando en un centro cerrado pero tengo espacio y libertad para enseñar y que mis alumnos aprendan, como así también para expresarme”

Finalmente, nos resta detallar aspectos organizativos de la Escuela N° 705, si bien los lineamientos curriculares<sup>18</sup> establecen una organización a partir de Ciclo Formativos, que en el nivel primario debieran fraccionarse en:

- ✓ Ciclo de alfabetización
- ✓ Ciclo de formación integral
- ✓ Ciclo de formación de proyectos

En este caso, como explicábamos en el comienzo de este apartado, también en el aspecto organizativo-educacional conviven dos paradigmas ya que la organización que nosotros encontramos en el CREU, responde a la Ley Federal de Educación (que ya no está en vigencia) una vez más sostenemos, que como todo paradigma el traspaso de uno a otro no se sucede de un día a otro, sino que es la resultante de variados procesos.

Por lo tanto, remitiéndonos a la recolección de datos realizados podemos explicitar que la escuela N° 705 que se emplaza dentro del CREU posee la siguiente estructura:

- ✓ El 1° CICLO (comprendido por 1°, 2° y 3° año) posee una matrícula del 20 % de la población, en su mayoría analfabeto.
- ✓ El 2° CICLO (comprendido por 4°, 5° y 6° año) posee una matrícula del 60 % de la población
- ✓ El 3° CICLO (comprendido por 7°, 8° y 9° año) posee una matrícula del 20 % de la población.

Los turnos se organizan en mañana y tarde, en diferentes horarios. Durante la mañana un primer turno abarca desde las 9:00 hs. a 10:30 hs. y el segundo turno comienza 10:30 hs. y finaliza a las 12:00 hs. Para lo cual se cuenta con 4 docentes que trabajan con 5 alumnos por turno. Haciendo un total de 40 alumnos en el turno mañana

Mientras que durante la tarde el primer turno abarca desde las 14:00 hs. a 15:30 hs. y el segundo comienza 15:30 hs. y finaliza a las 17:00 hs. En este caso, hay 5 docentes que trabajan con 5 alumnos por turno llegando a una matrícula de 50 alumnos en esta sección. El porcentaje de asistencia es casi del 100% entre los tres ciclos

Como ya se había anticipado, hemos decidido centralizar el estudio en el 1° y 2° Ciclo, ya que en estos es dónde está comprendida la formación básica (EGB o Nivel Primario). Entendemos que una vez descripto el ámbito institucional estamos en condiciones de poder avanzar en nuestro eje central. A continuación haremos referencia de cómo trabaja nuestro docente en este escenario.

## NOTAS

<sup>8</sup>Revista Delito y Sociedad. Año 8/ N° 13/ 1999, Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido desde una perspectiva crítica. Alicia Daroqui y Silvia Guemureman. Pág. 62

<sup>9</sup> Véase Ley 10.903 Art. 21

<sup>10</sup>Ministerio de Desarrollo Social, Universidad Nacional de Tres de Febrero y UNICEF (2008) "Adolescentes en el Sistema Penal". Situación actual y propuestas para un proceso de transformación". Recuperado el 5 de Julio de 2011 de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/FamiliaArgentina/10.%20Adolescentes%20en%20el%20sistema%20penal.pdf>

<sup>11</sup>Ministerio de Desarrollo Social, Universidad Nacional de Tres de Febrero y UNICEF (2008) "Adolescentes en el Sistema Penal". Situación actual y propuestas para un proceso de transformación". Recuperado el 5 de Julio de 2011 de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/FamiliaArgentina/10.%20Adolescentes%20en%20el%20sistema%20penal.pdf>

<sup>12</sup> Op.cit

<sup>13</sup> Op.cit.Cap 2 pág 41

<sup>14</sup>Ministerio de Desarrollo Social, Universidad Nacional de Tres de Febrero y UNICEF (2008) "Adolescentes en el Sistema Penal". Situación actual y propuestas para un proceso de transformación". Recuperado el 5 de Julio de 2011 de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/FamiliaArgentina/10.%20Adolescentes%20en%20el%20sistema%20penal.pdf>

<sup>15</sup> Op.cit

<sup>16</sup> Declaración Mundial de Educación para Todos, Jomtien, 1990.

<sup>17</sup> Freire Paulo, ITIRA, Santiago de Chile,1970

<sup>18</sup>Consejo Federal de Educación (2009) "Lineamientos Curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y Adultos".

## CAPITULO 2

### Entre el Rol Docente y la Identidad Profesional

Volvemos a sostener el siguiente postulado: Enseñar no es un arte menor. Entendemos que el enseñar exige un trabajo permanente de apropiación de las herencias, una consulta incesante de archivos, de memorias, es un no ceder. Por lo tanto un profesor/maestro es alguien que tiene algo para enseñar, pero no queda en la intención sino que lo enseña. Tiene que enseñarlo y no puede dejar de llevar a cabo esta tarea. En el devenir de este trabajo, el sujeto que enseña se presenta como un sujeto que guía, orienta y ayuda a los alumnos a construir sus aprendizajes. Es decir, que la docencia posee una especificidad que se centra en la enseñanza, entendida como una acción intencional, ya que en cada intervención que el docente realiza durante el proceso de construcción del objeto de conocimiento, existe una dirección e intencionalidad determinada, esta acción se encuentra mediada por la trasmisión de la cultura. Es por este motivo que diremos que la enseñanza es una acción compleja, requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones sociales, políticas, históricas, culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares por parte del educador para luego poder transmitirla a los educandos.

El realizar esta labor implica autonomía y responsabilidad por parte del docente, ya que cada una de sus decisiones impactará de manera satisfactoria o no sobre los sujetos que aprenden. Por otra parte, requiere del ejercicio de la autoridad pedagógica, entendida como un profesional que es reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y en sus propuestas educativas. Para lo cual, será necesario que este sujeto sea capaz de analizar su práctica cotidiana incorporando las dimensiones del contexto en el cual desempeña su tarea, en función de realizar mejoras continuas a la enseñanza.

Nos preguntamos si estos postulados ¿son suficientes para desarrollar la labor educativa dentro del CREU? y nos encontramos con las siguientes palabras en uno de sus actores, que se refieren a las características que debe tener un docente en estos contextos:

“Yo creo que hay que tener características especiales. En primer lugar tener capacidad de adaptarse, sensibilidad, capacidad de escucha, flexibilidad, ser una persona que conoce los parámetros necesarios para abordar aprendizajes adecuados a los estadios y necesidad de los chicos y además amarlos y comprenderlos”.

Estas palabras nos hacen pensar que ser docente dentro del CREU trasciende en la especificidad del rol, como transmisor, guía o ayuda de conocimientos que anteriormente enunciábamos, requiere tener en cuenta las características del sujeto que aprende, sin ella y sin la suficiente flexibilidad, parecería que la tarea es infructuosa.

“Porque si yo tengo una docente excelente, que conoce todo pero es un témpano, no sabes la distancia que provoca al trabajar con estos chicos”

Estas reflexiones nos hicieron pensar en que en que significa ser un buen docente en este contexto, con su rol perfectamente constituido y es por eso que decidimos avanzar en el concepto de Identidad Profesional.

Primeramente diremos que la Identidad Profesional al igual que cualquier tipo de rol, es producto de una construcción sostenida en una ocupación y tiempo determinado.

Para entender el concepto de Identidad profesional es necesario situarse en el contexto en donde los actores implementan sus acciones de manera implícita o explícita y donde aparezcan tanto las concepciones como herramientas conceptuales que sustentan su práctica. Ahora bien, conceptualizar este término nos conduce a sostener que el sentido de Identidad Profesional comienza a configurarse desde el nacimiento de la persona a partir de las relaciones que ésta va desarrollando con su propio cuerpo, con el medio y, fundamentalmente, con sus padres. Incluso antes del nacimiento ya se da

una determinada existencia en el imaginario de los padres, imaginario que orientará, en cierta forma, procesos inconscientes generadores de la conciencia de sí. En este plano, Lipiansky (1992) cita a Winnicott para relevar el carácter intrínsecamente interactivo del proceso identitario, señalando particularmente la función de espejo que cumple la mirada de la madre hacia su hijo: cuando el niño mira el rostro de su madre “generalmente lo que ve es él mismo. En otros términos, la madre mira al bebé y aquello que su rostro expresa está en relación directa con aquello que ella ve” (Winnicott, 1975, citado por Lipiansky, 1992, pp. 29).

Si bien la identidad se concibe como una entidad que presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, para una mayor comprensión del concepto señalamos dos elementos centrales: el primero se refiere a que hay que entender la identidad como un proceso resultante de permanentes interacciones con otros; mientras que el segundo, a entender la identidad en continua construcción o re-construcción.

Es propio del concepto de identidad su carácter dinámico y de transformación permanente. Contextos de transición o de cambio, situaciones amenazantes, nuevos referentes, nuevas experiencias, los permanentes intercambios con el medio que realiza el sujeto y sus necesidades de adaptación, llevan a las personas a reacomodar aspectos de su identidad, tratando siempre de mantener una cierta coherencia y valorización de sí (Camilleri, 1999). “La identidad es entonces una entidad a la vez dinámica, en evolución permanente y relativamente estable, coherente, generando el sentimiento de continuidad y de unicidad” (Tap et al, 1990, citado por Cohen-Scali, 2000, pp. 44)

Otro de los autores que ha subrayado el carácter individual y social del proceso de construcción de identidad es J.M. Barbier (1996), quien sostiene que la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros hacen de un sujeto (identidad construida por otro), y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo (identidad construida por sí). Sin embargo, estas dos dimensiones de la identidad, si bien distintas, no son independientes por cuanto la identidad personal se configura a partir de

un proceso de apropiación subjetiva de la identidad social, es decir, de las categorías de pertenencia y por su ubicación en la relación con los otros. La identidad, entonces, se entiende como el resultado de relaciones complejas entre la definición que otros hacen del sujeto y la visión que él mismo elabora de sí.

Pues bien, a lo anteriormente expresado añadiremos que la construcción de la Identidad Profesional del docente se inicia cuando éste puede realizar un trabajo reflexivo, investigativo y colegido del contexto en el cual desempeña su tarea, es decir, la escuela y más complejo aún en nuestro caso diremos, la escuela situada en el CREU.

Sabemos que la escuela es una realidad social intrincada ya que se compone por diversidad de actores, los procesos formativos que en ella se suceden son difíciles y compleja su organización en planes, programas, grados, ciclos, reglamentos, como así también puede presentar diversos conflictos, presiones inherentes a la complejidad y a la diversidad de tensiones que en ella se alojan. Si a esto le sumamos las tensiones que nuestra escuela debe soportar al estar dentro de un centro cerrado, mucho más dificultoso se configura nuestro escenario. Dentro de éste, es donde nuestro docente debe responder a diversas exigencias laborales orientadas a formar personas, establecer la vinculación entre diversos saberes que convergen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre todos los actores del CREU para formar a los jóvenes, en un mismo sentido.

La identidad profesional docente constituye el “mecanismo mediante el cual profesores se reconocen a sí mismo y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992:12). Como decíamos esta identidad no surge espontáneamente, es el producto de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo. Ésta es la resultante de la instauración de colectivos críticos que se articulan a partir de una reflexión compartida de los sistemas simbólicos, de las experiencias y de las representaciones subjetivas que se anclan en la escuela en la cual trabajan.

Ahora bien, lo que se pone en juego en este momento son las significaciones subjetivas y su incidencia en el modo de operar dentro de la realidad escolar. Esta complejidad es la que permitirá reflexionar de manera conjunta cada una de las representaciones. A partir de sus voces, los docentes podrán expresar auténticamente sus ideas, experiencias, descubrir que es lo que tiene en común, lo que esperan de su profesión y lo que realmente hacen. La reflexión conjunta es pues, la que permitirá trabajar colaborativamente ya que a partir de develar y analizar los sistemas representativos podrán transformar las prácticas en pos de mejores estándares de calidad para los estudiantes. Es decir, permite al docente vencer con el tradicional aislamiento, fortalecer su desempeño profesional y convertirse en reconstructores de sus saberes y prácticas.

Nos resulta relevante hacer hincapié en este sentido ya que a lo largo de nuestra investigación encontramos, docentes aislados, solitarios y hasta podríamos decir “sitiados”. Sin bien en nuestra observación pudimos percibir un buen clima laboral, el sentido de soledad y de no acompañamiento aparece en sus rostros y discursos:

“No, eso es para Discovery Channel. Los psicólogos son para los alumnos. Lo que vos me preguntas es para un programa televisivo de Norteamérica. Si llegas a tener algún problema que resolver...andá a Terapia a fin de mes y gracias a Dios si podes. No en absoluto.”

Es por eso que, pensar en fomentar espacios de reflexión crítica favorece a los docentes a cuestionarse “la cotidianeidad” de las situaciones escolares, permite enfrentarlas y analizar sus contradicciones, disonancias y dicotomías mientras que a la vez derriba la creencia de que todo lo que acontece en la escuela es inerte u objetivo. En consecuencia, si decimos que el aprendizaje es una construcción social que no se da en solitario, que por el contrario está enmarcado en un contexto social; asimismo la práctica de la reflexión crítica docente, permite tomar conciencia sobre la enseñanza, entendiendo que es un proceso que por una parte, se relaciona con la reflexión intersubjetiva y por otro lado, por los contextos físicos, sociales y culturales en los cuales se construye esa actividad. Es decir, que ésta reflexión ofrece la oportunidad para razonar aprendiendo a adquirir información acerca de la realidad y descubriendo sus antagonismos, lo cual permite abrir las mentes de

los docentes hacia nuevas formas de ver, ser, pensar y actuar. Por ende, la oportunidad de desarrollar este tipo de prácticas reflexivo críticas le permitirá a los profesores/maestros comprender que la enseñanza y el aprendizaje construyen problemas a reflexionar e investigar de manera permanente y continua en el transcurso de su vida profesional.

Ahora bien, para que las investigaciones, que mencionamos anteriormente, contribuyan de manera real a la construcción de la identidad profesional deberá ser realizada por los mismos actores, construyendo y reconstruyendo su saber y hacer profesional y que en virtud de su experticia puedan decidir e impulsar cambios educativos.

La colegialidad esta asociada a estos procesos de participación responsable y toma de decisiones, la colegialidad requiere como condición sine qua non la reflexión entre pares, generando comunidades de trabajo que permitan alcanzar acuerdos. Es decir, aprenden unos de otros, se potencian las capacidades individuales y se desarrolla el sentimiento de cohesión e identidad, al focalizar en la tarea común, emerge la responsabilidad compartida y disminuye el aislamiento.

## La Práctica docente en contexto

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación a través del Programa Nacional de Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad en su documento “Problemas significativos que afectan a la Educación en establecimientos penitenciarios” sostiene:

Se entiende por “prácticas docentes” al amplio espectro de cuestiones que atraviesan su tarea cotidiana y que se vinculan tanto con la enseñanza, como con las situaciones institucionales y usos organizacionales. Las relaciones sociales, las formas del trabajo, los intercambios comunicativos, la peculiaridad de lo cotidiano, también configuran las prácticas docentes. Este concepto nuclea un cúmulo de haceres y sentidos que exceden a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto supone también la posibilidad que las prácticas pueden estar en tensión entre sí.<sup>19</sup>

A la definición que precede queremos agregar la voz de uno de los actores que dan cuenta que la “práctica docente” dista mucho del concepto que habitualmente manejamos:

“(…)los que trabajamos allí tenemos que terminar adaptándonos a todo, hasta en estas situaciones de alto estrés, por ejemplo: una vez los chicos empezaron a golpear las rejas de las celdas tanto que el techo parecía que se caía pero yo estaba tranquila, ya sabía....pero un colega mío se puso pálido como un papel... y todos los auxiliares corrieron. Pero uno tiene que adaptarse a eso. Tampoco es lo mismo que trabajar en “un privado...”

Esta es una muestra clara de que lo cotidiano en esta “práctica docente” se vuelve particular. También esta práctica se ve atravesada por la tarea de otros actores institucionales, en palabras del Director del CREU, los define en:

“(…) Existe el Área de tratamiento que se compone por un director, un subdirector y un administrador. Después por otro lado tenemos al Equipo técnico acá sí hay profesionales que se encargan de las evaluaciones de los pibes. Y tenemos Asistentes Sociales, Psicólogos y Abogados. Por otra parte esta el personal administrativo que se encarga tanto de papelería de los chicos como del personal que trabaja aquí. También tenemos una enfermería con 2 enfermeros y un médico de guardia

permanente. Y finalmente, la unidad de Traslado con un chofer y un acompañante”.

Podríamos sospechar que este entramado de relaciones y funciones interrumpe en algún modo la tarea del docente, sin embargo pudimos observar que en los discursos de los docentes, nuestra duda era equívoca:

“Cuando llegas, te saludan todos. Ya hace 4 años que estoy ahí, te conocen todos. Vos mantenés tu postura.”

(...)hay un reconocimiento desde todo el personal... desde administrativos o los maestros, como los llaman los chicos que son los asistentes de minoridad, ellos te apoyan te escuchan, esa para mi es una fortaleza muy grande que proviene de tus compañeros, es sentir que hay un equipo de trabajo. Hay un equipo técnico formado por psicólogos y asistentes sociales que te ayudan cuando hay chicos que no aprenden o que tienen alguna dificultad para ser incluidos en el ámbito escolar. Se les puede consultar en todo momento, hay una buena interacción. Somos un equipo, hay mucha conciencia de eso, desde el respeto o el saludo o el “Hola ¿Cómo estas?” porque entre nosotros sabemos cual es la función de cada uno y nos respetamos entre sí. Estamos cada uno con su tarea.

En este sentido coincidimos con la definición de grupo que mantiene Pichon Rivière al decir que éste es un “conjunto restringido de personas, que ligadas por constantes de tiempo y espacio, y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma implícita o explícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles”<sup>20</sup>. Es decir, para este autor el hablar de grupo, es abordar el concepto a partir de la afirmación que los grupos son operativos ya que un grupo se constituye en el operar, el obrar, se define en la especificidad que tienen con el hacer. En esta idea del hacer, como praxis el autor define “la tarea” como eje convocante que constituye al grupo, la cual podrá ser explícita o implícita y que se encuentra íntimamente relacionada con los roles de cada integrante del grupo, los vínculos establecidos, los determinados estilos de comunicación, las ansiedades, los obstáculos que aparezcan al operar y la estrecha relación entre lo manifiesto y lo latente. Bajo esta línea de pensamiento, tarea que cada actor desarrolla dentro del CREU, se puede visualizar por medio de las acciones que cada actor despliega, las cuales se presentan pertinentes a la diversidad de funciones que existen allí

dentro y aún más al establecer vínculos (representaciones internas) en toda la pluralidad que compone el CREU, haciendo que la tarea no se convierta en un obstáculo sino por el contrario alcance su cumplimiento.

Si bien la preocupación y buena disposición de los docentes que trabajan en estos ámbitos es comprometida; una insuficiencia, en relación a la tarea docente, que hemos detectado en nuestro caso, es la falta de formación profesional especializada (decimos en nuestro caso, porque los docentes que hemos entrevistado sólo poseen una especialización en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos no así en Educación en Contextos de Privación de la Libertad, a los cual haremos mención en el próximo apartado) Sostenemos que ésta es una debilidad, debido a que, es necesario que se prepare al docente para ampliar sus conocimientos en relación a particularidades del rol docente, los tipos de organizaciones, las lógicas de las Instituciones cerradas, entre otros, a fin de fortalecer sus prácticas.

El docente dentro del CREU aborda el proceso de enseñanza a partir de la instauración y revalorización de los saberes previos e intentando facilitar el avance de los alumnos.

Mi trabajo es indagar en qué nivel está y darle elementos que le permitan adquirir nuevos conocimiento a través del trabajo elevar su autoestima, por eso es importante que el docente le diga ¡Qué bien lo hiciste! ¡Lo sacaste solo!, que le hagas notas, que redactes informes y que se los leas...levantarlo como sujeto...es algo muy lindo...Tal vez, ese lugar de sujeto que nunca encontré, nunca, en absoluto, nunca jamás.

En este marco, los pensamientos de Ausubel y Vogostky al afirmar que en el proceso de aprendizaje es de vital importancia la estructura cognitiva previa del alumno. No sólo identificando la cantidad de información que se posee sino cuales son los conceptos y proposiciones que el alumno maneja con mayor estabilidad, para que a partir éstos el sujeto pueda ensamblar con aquello nuevo que debe aprender. En tanto este anclaje será significativo si las ideas, conceptos o proposiciones nuevos se presentan como relevantes, novedosas y están adecuadamente claros y disponibles. Es así que la lógica que utilizan los docentes dentro del CREU es sumamente trascendental, ya que el indagar sobre su historia pedagógica y detectar cuál es el cúmulo de

saberes previos que posee el alumno constituye el primer eslabón que le permitirá al docente comenzar con su tarea de enseñar, pero más aún le permitirá al alumno sentir seguridad y motivación al enfrentarse nuevamente al mundo de las palabras y los conceptos.

En cuanto a la organización áulica, se observó (previamente se explicó la organización del CREU, en donde describimos cómo se ubicaban espacialmente los alumnos) al docente actuado de manera individualizada, donde cada educador respetaba los distintos tiempos de aprendizaje de los jóvenes y las distintas trayectorias escolares.

“Nos organiza las listas y los turnos que son de: 14.00 a 15.30 y de 15:30 a 17:00 hs. Nos divide los grupos, no más de 5 chicos por turno”

“(…) cuando tenemos a un grupo de chicos, para poder trabajar le realizamos una evaluación. De acuerdo a esa evaluación y al interrogatorio que se le hace para conocer sobre su pasaje por las Instituciones Educativas, su vida escolar lo ubicamos en un 1º o 2º ciclo”

Así es que, las trayectorias educativas de los estudiantes pueden presentar fuertes carencias, muchas veces determinadas por sus historias pedagógicas previas, selladas por múltiples fracasos dentro del sistema escolar que por lo general culminan en el abandono. Es por eso que, esta población presenta altos grados de frustración en relación a la dificultades en la lectoescritura y con ella derivan otras dificultades relacionadas como interpretación de consignas, relación de saberes previos con los nuevos, carencia de hábitos de estudio y lentitud de aprendizaje. Las palabras de una docente del CREU, definen lo que expusimos de la siguiente manera.

“Alfabetizar a un chico no es lo mismo que alfabetizar a un adolescente y tampoco es lo mismo que alfabetizar a un adulto ya que se trabaja con el aporte de lo que el alumno ya conoce El tema en alfabetizar es muy complejo porque hay que indagar mucho tiempo en los saberes previos, no existe un analfabeto puro, salvo que exista un compromiso cognitivo. Estos chicos son analfabetos funcionales porque el chico hizo en algún momento uso de la lengua escrita y luego por X motivo dejó.”

“(…) y de pronto llegas a fin de año y te encontrás con que el analfabeto puede leer un mensaje de texto a sus hermanos, es algo emocionante...pensás: para algo sirvió, algo se modificó y encontré en la escuela un lugar de pertenencia”

El escenario sigue siendo complejo, y del aspecto específico que caracteriza al alumno haremos mención con mayor profundidad, en la próxima sección. Sin embargo en las últimas palabras de los actores volvemos a encontrar un fuerte compromiso y sentido de pertenencia que hace que la tarea cotidiana pueda presentarse sumamente desfavorable y aunque haya docentes a quienes no les interese trabajar en estos ámbitos, por temores o prejuicios. Contrariamente, existe otro grupo que desea, cree y sostiene el profundo valor gestionar esta tarea, simplemente porque quienes la reciben, están esperando esa posibilidad que antes les fue negada, interrumpida o obturada y esa es la razón suficiente para que día a día el deber sea cumplido. Cuando dialogábamos con los docentes y preguntábamos dónde miden ellos el reconocimiento de su función, nos contestaban lo siguiente:

“En una cartita de un chico analfabeto, en un “muchas gracias”, en especial en un “¿mañana venís?” ir a un lugar donde una persona me necesita para mi es lo máximo”.

“Es todo un tema la escuela en sentido de acompañamiento ya que el chico cuando baja sabe que alguien lo está esperando, es decir, les estas dando una oportunidad de una visión de vida, que antes nadie se la dio”

Por todo lo expuesto hasta aquí, decimos que la práctica docente en estos contextos, requiere algo más que una profunda convicción o vocación profesional, es por eso que en el siguiente apartado nos preguntaremos si realmente es necesaria una formación especializada, la actualización constante y el acompañamiento al docente.

## La formación, actualización y acompañamiento ¿Cuán necesarios son en estos contextos?

En congruencia con nuestras premisas previas, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se afirma lo siguiente:

La formación docente inicial, tiene la finalidad de formar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con otras culturas y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71)

Es decir, que a nivel nacional la meta en la formación de docentes se conjuga no sólo en la adquisición conceptual y específica de los niveles o modalidades sino que se propone un docente reflexivo crítico (como antes mencionábamos) a fin de poder construir una identidad profesional profunda y certera. En el caso del docente que trabajará con adolescentes/jóvenes en conflicto con la ley podemos añadir que su formación deberá centrarse en diversas propuestas que le permitan el análisis, la reflexión y experimentación en distintos contextos sociales en los que transcurren los procesos de enseñanza- aprendizaje, es decir, los contextos de encierro. De modo que, una vez concluido el trayecto formativo, el docente pueda contar con las herramientas necesarias para educar en contextos diversos, para la práctica laboral y la práctica ciudadana.

En esta modalidad como en cualquier otra del desempeño profesional del educador sostenemos que los espacios de actualización, son imprescindibles. Si trabajamos sobre la premisa que la sociedad actual está experimentando procesos de profundas transformaciones sociales, culturales, económicas, políticas cuyos efectos se manifiestan de manera evidente y cruzan y tensionan todas las Instituciones de la sociedad, es entonces que afirmamos que el docente no puede carecer de éstas proposiciones y debe estar en una continua actualización que le permita identificar y analizar de manera más integral los espacios donde desempeña su rol.<sup>21</sup>

Si bien en el aspecto de la actualización académica la oferta es reciente, y a pesar de que los actores con los cuales delimitamos nuestro trabajo no tenían conocimiento de las mismas, encontramos que los docentes que trabajan dentro del CREU tienen una fuerte predisposición hacia el avance y el perfeccionamiento de su tarea, en palabras de los docentes:

“Y mira la capacitación es opcional y paga. Yo fui a un curso/congreso de Adultos en Córdoba. “Trabajo en condiciones del alto riesgo en ámbitos educativos”, no solamente se habla de lo que pasa sino del marco legal al cual tenemos que atenernos, por ejemplo cuando llega un chico armado a la escuela ¿qué debemos hacer? O llega un padre con amenaza verbal ¿Qué hacemos? O cuando llega un chico con quemaduras ¿Cómo proceder? ...cosas que hoy en día están pasando... y con eso ¿qué hacemos? Hay una escuela y una escala Jerárquica que debemos conocer, hay gente que no está bien interiorizada en el tema por ejemplo: una directora perdió todos sus bienes por un mala intervención (...) entonces hay que conocer de estos temas y tener muchísimo cuidado”.

“(...) hice un posgrado en Lectoescritura en la Universidad de Lanús, por eso me ubican para el 1º ciclo”

“Concurse y salí bien pero ¿por qué uno concursa? Uno concursa para ver un montón de material o de documentación que vos como docente no ves nunca y también porque te ubica desde el otro lado, desde el lado de la supervisión y ahí sí podés entrometerte con elementos de crítica y después podés ir a tu trabajo y decir bueno acá falta tal y tal cosa”

Y si bien es loable esta disposición que manifiestan los docentes que trabajan en el CREU, creemos que la actualización académica del docente debe ser permanente, que pueda concretarse en capacitación en servicio y de capacitación continua, para que el docente disponga de dispositivos más acabados para poder afrontar al sujeto en su diversidad y participar en proyectos educativos que respondan a las necesidades del CREU.

Finalmente queremos hacer mención del acompañamiento que debería recibir el docente que trabaja con adolescentes en conflicto con la ley, este supuesto lo queremos simplemente esbozar, debido a algunas frases que

escuchamos en nuestras entrevistas. Para los docentes son habituales, pero a nosotros nos permitieron reflexionar sobre la importancia, para el sujeto que enseña, de contar con un acompañamiento específico:

“Cuando salen de la Primaria, pasan a la Secundaria en CENS, uno que tenemos en frente a nuestro edificio y podemos seguir la evolución. Pero si se va a la casa, con libertad condicional, No. En este casa se encarga el Departamento de Servicio Social y lo más factible es que perdamos el contacto, de tal manera que hay chicos que se van y ni siquiera se despiden...se van y no los volvemos a ver, a no ser que vuelvan (Al CREU) pero nosotros preferimos que no regresen...los queremos muchos...nos duele...a veces los tenemos 2 meses a otros 1 año...ellos están de paso”.

“Al principio te desconcierta, porque se fue y lo tuviste sólo 2 meses y ni siquiera se despidió... después te acostumbras...entendés que las cosas son así y el alumno en cualquier momento se va. Así que me mentalizo y ejercito en que él se va, es el Sistema”.

Trabajar con un alumno que “esta de paso” parecería ser lo habitual. El docente lo toma como algo frecuente y seguramente es así, pero estas palabras a nosotros nos hicieron pensar, que en este entramado de relaciones, no sólo el adolescente es quien debe contar con espacios de apoyo terapéutico, sino que el docente también debe contar con estos espacios. Quien enseña, requiere para dicho ejercicio establecer vínculos con los sujetos que aprenden, entonces nos preguntamos ¿Qué pasará con estos docente que trabajan estableciendo vínculos con alumnos “que están de paso”?

Tal vez, el acompañamiento para este grupo de profesionales de la educación deba estar definido desde otra perspectiva. Pero claramente observamos que los aspectos subjetivos y emocionales repercuten en su persona. Quizás sea viable pensar que a las comunidades colegiadas (que sosteníamos al comienzo de este apartado) a las cuales se las pueda fortalecer con el equipamiento de mecanismos interdisciplinarios, que incluyan la mayor cantidad y diversidad de profesionales exclusivos, donde cada uno desde su especificidad le permita a los docentes, en diferentes espacios de intercambio y reflexión, resignificar, analizar e interpretar sobre la práctica y sus cotidianidades, de manera que en esta interacción enriquecer no sólo el

posicionamiento del docente sino que también los procesos de enseñanza y aprendizaje, generando dentro de los ámbitos cerrados verdaderos espacios de contención y libertad. Dicha actividad sostenida en un tiempo prolongado puede dar como resultado cierto desgaste, agotamiento que es inherente a la exposición continua de condiciones adversas que el docente sobrelleva en las contradicciones propias de de la educación en los establecimientos cerrados.

El docente no sólo se ve interpelado por los saberes específicamente escolares, sino también desde el posicionamiento frente a los dilemas actuales, las condiciones del sujeto que aprende y la escuela, la función de la escuela en estos lugares. Es por eso que, los maestros que trabajan en escuelas dentro de centros cerrados deben tener conocimientos generales de administración de la enseñanza correccional, enseñanza especial, formación profesional y enseñanza secundaria, y deben especializarse en por lo menos una de esas esferas. Cabe observar que ello, va más allá de la capacitación referida a ser maestros de escuela o los maestros de adultos en general, implica cierta especificidad del contexto

#### NOTAS

<sup>19</sup>Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional de Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (2004) "Problemas significativos que afectan a la Educación en establecimientos penitenciarios". Argentina

<sup>20</sup>Jasiner, G. Woronowski, M. (1992): "Para pensar a Pichon" Cap. ¿Tiene vigencia el grupo operativo? Ed. Lugar. Buenos Aires, p. 97

<sup>21</sup>Cuando iniciábamos los primeros pensamientos sobre el apartado actualización encontramos noticias, que informaban sobre el Postítulo de Especialización de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro. El mismo está destinado a docentes en ejercicio en Escuelas Cárceles, Instituto de Menores o con Causa Judicial o en Centros de Atención en Adicciones; Escuelas Receptoras de alumnos en conflictos con la ley o Internados Vinculantes a los distintos Centros de Contexto de encierro y semi-encierro. Busca jerarquizar la tarea del docente y mejorar la calidad educativa de los que están privados de su libertad

### La tarea de enseñar, ¿Con qué perfil de educandos?

Pretendemos en este capítulo, analizar el hecho educativo pensando en el desafío de impartir la enseñanza en esta área, para ello comenzaremos describiendo al alumno. Entendemos que describir al sujeto que aprende, será el puntapié inicial para poder entender de manera más acabada, la función del docente que trabaja en estos ámbitos cerrados. Para ello, aspiramos primeramente a especificar rasgos característicos del alumno, es decir, el período de la adolescencia y sus peculiaridades

Adolescencia es un término corriente que se utiliza para designar la franja etárea entre los 12 a 25 años. Sin embargo su condición conceptual varía según los contextos culturales y tiempos socio – económicos y es por tal motivo que el concepto está en revisión permanente, tanto desde el punto de vista de las prácticas sociales que lo tienen como objeto; como así también desde la perspectiva de los marcos teóricos que sustentan esas prácticas.

Convenimos con Kaplan<sup>22</sup> en que entre los momentos finales de la infancia y la futura adultez existe una época ambigua que se llama adolescencia, que a diferencia del término pubertad (condición biológica de haber adquirido la madurez genital y la capacidad funcional de reproducirse) éste término engloba todas las incertidumbres connotativas de crecimiento emocional y social. Del mismo modo, la realización de la misma, dependerá además de los factores fisiológicos y sociales, de la pugna con diversos conflictos psíquicos. La tarea fundamental de la adolescencia es medida por la tramitación de diversos duelos, entre ellos mencionamos:

- ✓ Duelo por el cuerpo infantil: el adolescente sufre cambios importantes en su cuerpo y por momentos hasta llega a sentir su cuerpo como ajeno.

- ✓ Duelo por el rol infantil: la pérdida de la identidad infantil debe reemplazarse por una identidad adulta de modo que este traspaso provoca angustia, producto de no tener aún una identidad clara.
  
- ✓ Duelo por los padres de la infancia: el adolescente debe renunciar a la imagen de los padres perfectos, las figuras de protección absoluta e ilusoria se colisionan con el visualizar y aceptar las debilidades y envejecimiento de sus padres.
  
- ✓ Duelo por la bisexualidad infantil: el adolescente comienza a transitar el desarrollo y maduración de la identidad sexual.

De modo que, el adolescente tiene dos cualidades o dos características esenciales: una que condensa y refleja, más que cualquier otro período de la vida, la “condición humana”; otra que también y más que en cualquier otro período de la vida, condensa y refleja las condiciones socio-históricas, políticas, económicas y culturales de su época.

Desde el psicoanálisis, la problemática adolescente, se refiere a un sujeto que se encuentra transitando las vicisitudes del torbellino de la pubertad, es decir, el sujeto está abocado a la tarea de enfrentar una serie de cambios reales que plantea un importante esfuerzo y trabajo para su psiquismo. Por tanto, se piensa a la adolescencia como una encrucijada crítica en la vida de un sujeto que plantea la exigencia de procesos de identificación y de des-identificación, procurando lograr un lugar para sí, es decir, un lugar simbólico propio, intentando descubrir su propio deseo. Implica el abandono de los viejos emblemas narcisistas, procesar dolor (en cuanto a la existencia y traspaso de los duelos), agresión y diferentes juegos de amores y odios. Desde esta perspectiva no se piensa la adolescencia como una etapa de desarrollo normal del sujeto o como una secuencia de movimientos esperables, en el mejor de los casos, de algo previamente enrollando o envuelto, que se desenrollará o desenvolverá más o menos de la misma manera en todos los sujetos. Partiendo de esta concepción, la adolescencia entonces, no sólo se refiere al crecimiento orgánico o corporal sino que comprende desde el plano psíquico

una serie de transformaciones que a través de una evolución conducirá al sujeto a la adultez.

En este sentido, la adolescencia se puede considerar como un fenómeno individual, familiar y social. Esta complejidad se pone en evidencia con sólo observar los movimientos que se producen en los propios padres ante la irrupción de un extraño-familiar o hijo adolescente. Es por eso que, queremos aclarar que en la raíz del término adolecer, no hay falta de algo, que se deba proveer sino por el contrario entendemos que el término implica un “ir en aumento”, “un crecer” o “un arder”, como lo postula José Barrionuevo.

Ahora bien, si regresamos a nuestro sujeto de aprendizaje, deberíamos a todo lo que expusimos inicialmente hacer alusión al concepto de “adolescencia en riesgo”. El concepto lo que pretende señalar es la existencia de variaciones con respecto a la norma o “lo normal”, que implica siempre hacer una referencia al contexto en el que se inscribe la norma y se describen sus variaciones. Es decir, que cuando las condiciones no están dadas para que el adolescente pueda construir proyectos realistas de vida y así pueda devenir en un adulto responsable, entonces estamos en presencia de una adolescencia en riesgo. Las manifestaciones son conocidas: dificultades o deserción escolar, trabajo precario precoz, prostitución, accidentes, intentos de suicidios, comportamientos violentos, consumo de drogas u otras sustancias adictivas, robos, etc.

Coincidimos con Oscar Terminiello al precisar el término como: “Se llama Grupos de Riesgo debido a la proximidad de un daño para sí o para terceros, o una consecuencia, deseada o no, de cierta actividad humana”<sup>23</sup>, el autor expone que estos grupos son la consecuencia de la desorganización social, la frustración, el deterioro familiar, el desarraigo individual, la marginalidad y el debilitamiento e incluso la ausencia total de valores morales fundamentales. En general estos grupos de adolescentes tienen pocas oportunidades de desarrollo personal, con lo cual se les dificultan sus posibilidades de cumplir un rol protagónico en la sociedad. Al quedar por fuera de los procesos de transformación y sin el reconocimiento por parte de los mayores, se nuclean en estos grupos asociados a las prácticas delictivas, la

drogadicción, la violencia, el descontrol entre otros, a fin de encontrar un lugar de pertenencia.

Del mismo modo, Gabriel Kessler, sostiene que “los lazos primordiales de los adolescentes son la familia, la escuela y el grupo de pares”<sup>24</sup> es en este sentido que queremos exponer los vínculos o entramados familiares de estos adolescentes. En tanto Silvia Duschatzky y Cristina Corea en su libro “Chicos en banda” al indagar las figuras de la autoridad familiar afirman que: “el primero es la madre, que nutre, cuida, brinda afecto, toca, habla. En ese encuentro este otro introduce algo de otro orden que la mera asistencia física y que será el motor del psiquismo humano (...) el modo específico de constitución familiar basado en el orden jerárquico se inscribe en las lógicas sociales de carácter general. La organización paterno-filial dependía de un orden específico –la sociedad burguesa- que confería en la familia la tarea de construir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos. La desarticulación del universo de la familia nuclear se inscribe en la alteración de una serie de alteraciones basadas en el principio jerárquico. La caída del Estado- nación en el marco de la emergencia de nuevas lógicas sociales basadas en la noción de red vacía de relaciones familiares de una referencia anclada en las jerarquías simbólicas”<sup>25</sup> Si bien en las entrevistas realizadas a los actores-alumnos no indagamos en sus historias familiares (solamente nos detuvimos en sus trayectos formativos-escolares) una pequeña aproximación a este entramado lo realizamos partiendo de lo que ellos mismos les cuentan a su maestros, es así que uno de los docentes, sostenía en función de las tramas relacionales-familiares, lo siguiente:

“(...) las familias son de alto riesgo, disgregadas...el padre formó otra pareja y la madre está encargada de 5 o 6 hermanitos, es la única que trabaja...entonces los chicos van a la escuela y concurren a ciclos complementarios pero al no tener parámetros en todo sentido y al estar carentes de todo, por ejemplo: desnutrición, higiene, etc. Suelen desobedecer y no responden a las conductas esperadas en la escuelas, ya que no tienen referentes validos y sus padres no pueden proveerles las cosas necesarias para ir a la escuela. Hay casas con madres prostitutas, padres adictos y esto va cada día peor. En este sentido, el alumno que tengo yo cumple, la mayoría de las veces, dentro de estas familias cumplen el rol de padre, es quien se ocupa de que sus hermanos menores tengan comida y para eso terminan delinquiendo y demás cosas no?, a lo cual se

suma que cuando están acá encerrados, los llamados de sus madres los violenten aún más porque ellas reclaman su presencia y los culpan de que por no estar en sus casas no tienen el sustento necesario. Son situaciones familiares muy desdibujadas y complejas”.

Se puede advertir en estos testimonios que los vínculos familiares se presentan heterogéneos, nuevos modos de vinculación familiar que nos presentan otros tipos de familias, desde la perspectiva sociológica podemos decir que estamos frente a familias monoparentales, ensambladas, ampliadas muy contrapuesto al concepto de las configuraciones familiares que responden a la autoridad simbólica de la estructura jerárquica. Los lazos afectivos se presentan carentes, roles que los adultos deben sostener y que finalmente los terminan asumiendo los adolescentes (casi por imposición o por supervivencia), adicciones, etc. Además los escenarios sociales, culturales, económicos, políticos en los cuales viven sufragan a la necesidad de “colaborar económicamente” en sus hogares, de modo que este adolescente se ve en la necesidad de delinquir; no pretendemos con esta aseveración trazar un resultado que siempre las causas que detallamos dan como resultado que el adolescente delinque por necesidad, pero nos preguntamos, ¿cómo hace este adolescente en plena ebullición de diversos traumas y cambios acelerados normales y propios de su edad, sin roles de adultos establecidos certeramente y con necesidades familiares reales, en entornos marcados por la miseria y donde las drogas ocupan un lugar preponderante, para poder decidir correctamente sus acciones?

Sus historias de vida están marcadas de carencias, desprecios, ausencias y necesidades no satisfechas:

“(…) Están acostumbrados a mendigar, a ser golpeados físicamente, hasta hay casos de abuso deshonesto, maltratos...”

Así también se afirma en el Documento Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad:

La mayor parte de la población privada de la libertad pertenece a grupos sociales provenientes de sectores altamente desfavorecidos, cuyas condiciones de vida están enmarcadas en una cultura caracterizada por la

pobreza, el desempleo, la violencia, las adicciones y la inasistencia sanitaria, entre otros se refleja su bajo nivel cultural y educativo”<sup>26</sup>

Este es el perfil del adolescente con el convive en su cotidianeidad de enseñar, el docente que trabaja en espacios cerrados. El documento anteriormente citado, sostiene en relación a este aspecto:

La población escolar presenta fuertes carencias educativas determinadas por sus biografías pedagógicas previas. El alto índice de analfabetismo y el muy bajo nivel de instrucción, construye el indicador de los procesos de escolarización previos, signados por múltiples fracasos dentro del Sistema Educativo, largos periodos fuera de la escuela y finalmente el abandono. (...) Como consecuencia, la población escolar es heterogénea, con variadas características cognitivas y culturales, reflejada en una diversidad de estilos, diferentes tiempos para el aprendizaje y ritmos discontinuos de asistencia a la escuela<sup>27</sup>

Algunos de los alumnos confirman lo anterior:

“Sí al principio me costaba ir, empecé a ir después dejé y bueno después pude terminar la primaria en el CREU”

“Y bueno así fue, una vez y no pude, la segunda tampoco y la tercera también termine dejando”

“Cuando estaba en la calle fui hice hasta 5 año. Iba todos los días porque mi familia me mandaba, pero igual no me interesaba mucho”.

Ahora a este primer suelo debemos añadirle que el alumno se encuentra privado de su libertad, lo que repercute primeramente en su condición de sujeto y en consecuencia en su condición de alumno.

## Entre la interacción, vinculación y la relación alumno – docente

Si nos remitimos al significado de la palabra interacción o más específicamente al verbo que denota el acto de interactuar, diremos que éste término implica ejercer una relación recíproca, es la situación entre dos o más acciones que se realizan entre dos seres humanos. En nuestro caso, diremos que la interacción entre el docente y el alumno se puede detectar a través del tipo de comunicación, incluidos los gestos que se establece entre ambos actores. Es así que, no existe proceso de enseñanza y de aprendizaje si no hay comunicación, un encuentro, un compartir, un trabajar en equipo. Si bien estas interacciones no sólo son mediadas por el docente, sino que en un espacio de aprendizaje las interacciones entre pares también tiene un papel fundamental, diremos que el papel de docente es relevante ya que el educador es el encargado de facilitar el aprendizaje, como también de proveer un clima emocional que le brinde seguridad al estudiante en el acto cognitivo.

Como venimos sosteniendo en esta delimitación de la función del docente que trabaja en contextos de encierro, al lo anterior agregamos que éstos docentes frecuentemente presentan un alto compromiso con la tarea y una buena disposición para adecuarse a las diversas circunstancias que se manifiestan al momento de enseñar ya que a la dificultad propia de elevar el nivel de aprendizajes, se suma la asunción de un rol de contención emocional. Así lo identificamos en los siguientes fragmentos:

“Es todo un tema la escuela en sentido de acompañamiento ya que el chico cuando baja sabe que alguien lo está esperando, es decir, les estas dando una oportunidad de una visión de vida, que antes nadie se la dio”

“Que no solamente hay que enseñarle a través del contenido sino que el aprendizaje que le proveas lo haga sentir feliz, que le permita potenciar sus posibilidades. Mi trabajo es indagar en qué nivel está y darle elementos que le permitan adquirir nuevos conocimiento a través del trabajo de elevar su autoestima...”

El sentido de contención en la intervención docente es un riesgo para el educador ya que la exposición permanente a estas conflictivas puede

conducirlo a volcar más energía en generar los espacios de contención y restarle el tiempo que demanda la tarea de enseñar.

Pues bien para avanzar en el concepto de vinculación nos enmarcaremos en la Teoría de la vinculación de la Psicología Social. Según Pichón Rivière el vínculo es “la unidad mínima de análisis”<sup>28</sup>, es decir, que el estudio de Psicología Social, se centra en el análisis de cómo un sujeto se vincula con un objeto/sujeto y viceversa. Es por eso que la Psicología Social estudia “los efectos subjetivos que tiene el encuentro con el otro.”<sup>29</sup> Otro de sus supuestos centrales es: El sujeto no es sin los otros.

Si avanzamos ahora en el concepto de vinculación coincidimos con Pichón Rivière en que, toda vinculación normal existe comunicación y aprendizaje. En referencia a la primera debe ser permanente, franca, directa y dialéctica, es decir, que los dos sujetos del vínculo, por el solo hecho de estar en relación, se modifican el uno al otro y viceversa. En tanto que el segundo, es la consecuencia del primero, ya que siempre que hay comunicación, se aprende algo del otro. Así, el autor sostiene: “Podemos definir el vínculo como una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto.”<sup>30</sup>

Por lo tanto, podemos decir que producto de las interacciones personales, puede marcar pautas positivas en pro de la participación más fluida de los estudiantes creando ambientes placenteros para el aprendizaje. Para lograr este cometido, conviene que los docentes establezcan una relación de empatía, donde el afecto, la confianza, el respeto, el diálogo y la comprensión estén siempre presentes, con el fin de crear un ambiente positivo basado en el afecto y la autoridad. Sin embargo, en el primer encuentro que suele tener el docente con su alumno es estos ámbitos, suele presentarse de la siguiente manera:

“Bueno a ver, el chico que está en el CREU es un chico que tiene mucha necesidad de escucha. Yo de pronto no puedo llegar a ellos, no establezco una relación de empatía, no me presento, no les converso, no les explico de que la escuela es una oportunidad como para poder

vincularnos, eso es imposible pero...por lo menos charlamos yo doy lugares y espacios de escucha”

Estas palabras nos advierten que en una primera instancia la relación docente- alumno necesariamente deber presentarse como algo distante, pero que con el suceder de los encuentros se va transformando, y generando un vínculo de mayor profundidad:

“Se los días que ellos están mal, de la visita que no viene, del llamado que no pudieron hacer o de un montón de factores que pueden condicionarlo mal pero tengo una muy buena recepción con ellos por lo menos yo lo siento así. Nos divertimos, esta cosa de distenderse y divertirse”

Hasta aquí la voz del docente, pero nos interesaba tener la percepción de esta relación y vinculación en la díada docente-alumno o educador- educando desde la lente de los adolescentes y hacia allí nos dirigimos. Tuvimos la oportunidad de conversar muy distendidamente con tres adolescentes/jóvenes que transitaron parte de su escolaridad en el CREU con el fin de poder confirmar o no nuestras percepciones en relación al docente que allí desarrolla su tarea. En dos de los tres casos entrevistados la relación que establecen los chicos con sus docentes es calificada como “muy buena”, en palabras de ellos:

“Es una relación muy buena, porque te escucha”.  
“Diría que es muy buena, por las clases que hace”

“Y que a pesar de haber estado encerrado, me ayudó, me dio consejos y además lo que me enseñó yo creo que me va a servir, es para el bien mío, para el día de mañana.”

“Porque ella fue importante para mí. Es una persona que aparte de dar clases se pueden hablar cosas que no tienen nada que ver con la escuela, puedes hablar tranquilo, te puede ayudar. Es bueno porque conseguís conejo de los demás, de gente grande”

“La ayuda que te dan, ellos vienen para que nosotros aprendamos, nos dan esa ayuda. Con la escuela en el CREU tuve oportunidades que afuera nunca tuve, por ejemplo participar en un feria de ciencias y otros proyectos que a mí me gustaron mucho y la verdad es que afuera nunca tuve esa posibilidad y adentro del CREU sí, y eso es algo valioso para mí”.

En el caso que exceptúa lo anterior, necesitamos aclarar que Sebastián es un adolescente al quien no le interesa la escuela. En tanto, él define la relación con su maestra del siguiente modo:

“Nada es que yo no puedo decir nada de ella. Ella intentó ahí, hizo lo que tenía que hacer y bueno en cierta forma y era yo el que no lo hacía porque no me gustaba”

En términos generales los alumnos valoran no sólo la posibilidad de aprendizaje que el maestro le acerca, valoran los momentos en que estos actores los escuchan -tal vez sin miradas acusadoras- los consejos que ellos puedan darles o simplemente las oportunidades de nuevas experiencias, posibilidades, vivencias. Podemos observar, relacionando los supuestos teóricos enunciados con anterioridad que cada vínculo “tiene una significación particular para cada individuo”<sup>31</sup>, incluyendo los vínculos con los otros como así también con los objetos.

Es en este sentido que sostenemos, que no puede ser obviada la mirada particular de vinculación y relación que se establece entre este docente y alumno, sino por el contrario se debe valorar como elemento calificador e incluir y fortalecer al docente en la especificidad de esta área.

Finalmente para exponer el concepto de relación docente- alumno diremos que la relación educativa tiene los siguientes rasgos:

- Es intencional y orientada
- Es asimétrica y temporal
- Se presenta bajo una configuración triangular
- Supone una relación contractual<sup>32</sup>

Coincidimos con la perspectiva de M. Poggi al sostener que la intencionalidad del docente está explícita en la intervención que éste hace en el proceso de aprendizaje del alumno que deriva en una serie de decisiones orientadas en función de favorecer el aprendizaje, asimismo el docente es quien traduce y adapta la propuesta curricular prescripta hacia una intencionalidad programada.

Esta relación posee la característica de la asimetría ya que el docente no solo es quien sabe más sobre alguna disciplina sino que es él quien tiene la “responsabilidad de organizar situaciones de enseñanza que promuevan aprendizajes en los alumnos”<sup>33</sup>. Entonces deberá anticiparse a situaciones didácticas y gestionar de manera óptima los tiempos del proceso enseñanza- y de aprendizaje.

Decimos que esta relación es triangular ya que en ella se conjugan el docente, el alumno y el conocimiento o saber a enseñar, los cuales están en constante interacción. Y finalmente la relación educativa es una relación contractual ya que en los contratos didácticos se representan las actuaciones de los docentes y comportamiento de los alumnos esperados.

Estas características se han observado entre los actores, ya que los docentes planifican sus propuestas pedagógicas, se observa que los alumnos respetan y reconocen el lugar del docente. Hay una relación con el saber, ya que los alumnos aprenden y si bien no existe un contrato pedagógico explícito, las obligaciones de docentes y alumnos son conocidas y realizadas. Por ejemplo: los adolescentes saben que si no cumplen con alguna tarea al otro día no pueden asistir a clases. No quisiéramos cerrar este apartado sin dejar de mencionar que, a pesar de que los docentes planifican sus clases, se hace necesaria la presencia de directivos que puedan guiar, orientar, sugerir en función de las necesidades reales como así también la posibilidad de pensar, ensayar y promover trayectos formativos más flexibles, de modo que ante el traslado de algún joven el proceso de aprendizaje no se vea obturado.

¿Y ahora qué hacemos? una propuesta para el docente que trabaja con menores en conflicto con la ley.

Si bien el presente trabajo está orientado a conocer las vivencias de los docentes que trabajan en contextos de encierro con menores, entendemos que luego del recorrido realizado y analizando una muestra de la realidad, dejar plasmado una propuesta concreta que le sirva a este docente es relevante. Es por esos que este último apartado lejos de querer capacitar al docente es una invitación a la reflexión conjunta, colegiada (como sostuvimos) a fin de poder accionar con mejores instrumentos.

En el origen de las condiciones que encaminan a numerosos jóvenes hacia la a-socialización y la delincuencia se encuentra un sentimiento de abandono, de (des)vinculación, de (des)encuentro, de soledad, de aislamiento, de (in)comunicabilidad. Cada adolescente en dificultades intenta, a su manera: disimular, compensar, protestar. Y se encuentra con una escuela que aún posee características modernas con su promesa de que a través de la razón el hombre lograría hacer efectivo el ideal de progreso indefinido. Donde los dispositivos de la sociedad disciplinaria se siguen sosteniendo con fuerza, aún desde el plano arquitectónico del panoptismo. De manera que, la escuela por medio de sus procedimientos disciplinarios tiende a configurar en un tiempo evolutivo lineal a todos los alumnos, etapas que están orientadas a un punto final.

Para Paulo Freire, esta concepción se traduce en máquinas reproductoras de inequidad social al servicio de las clases dominantes. Es decir, para este autor el proceso educativo se asemeja a las relaciones bancarias en las cuales, alguien deposita algo en el otro sin ninguna interrelación. De modo que, el saber resulta ser una materia inerte, estática que pasa de un individuo a otro como una simple mercancía. El docente deposita un saber cerrado dentro de la mente del alumno, quien luego deberá reproducirlo. En contraposición, este pedagogo presenta un modelo educativo opuesto a la concepción bancaria. Formula en su postura la dialogicidad como esencia de la educación liberadora "El diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo"<sup>34</sup>, y se completa esta idea

cuando sostiene “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del mundo para transformarlo” <sup>35</sup>

En esta concepción problematizadora de la educación, las personas actúan para transformar el mundo, para modificar la relación entre opresores y oprimidos. Asimismo es fundamentalmente crítica y virtualmente liberadora, ya que al plantear al educando o al plantearse con el educando, la relación hombre-mundo como problema, le exige a éste una constante postura reflexiva, crítica y transformadora, actitud que no se detiene en el verbalismo sino que le exige acción.

Desde este pensamiento pretendemos delinear algunos tópicos haciendo hincapié en los conceptos de Antonio Gomez Da Costa, en relación a lo que este escritor denomina como Pedagogía de la Presencia.

El autor habla sobre la necesidad que tienen los adolescentes de una efectiva ayuda personal y social para la superación de los obstáculos que impiden su pleno desarrollo como personas y como ciudadanos. Cuanto más cuando hablamos de la necesidad que tienen los adolescentes en conflicto con la ley.

Sostiene que el primer paso, y el decisivo para vencer las dificultades personales es la reconciliación del joven consigo mismo y con los otros. No se trata de resocializar, sino de ofrecerle al joven la posibilidad de socialización que le permita concretar un camino más digno y humano para la vida. Entendiendo que, está socializado el joven que da importancia a cada miembro de su comunidad y a todos los hombres, respetándolos en su persona, en sus derechos, en sus bienes. El actuará así, no sólo por una ley promulgada o por medio de sanciones, sino por una ética personal que determina al otro como valor en relación a sí mismo.

Entiende que las omisiones y transgresiones violentan la integridad del adolescente y desvían el curso de su evolución personal y social. Cuando esos pedidos de auxilio se enfrentan con la indiferencia, la ignorancia y los juicios preconcebidos, el adolescente se encierra en un mundo propio. De manera

que, el mundo del adolescente se torna limitado y denso, y su experiencia es cada vez más difícil de ser penetrada, comprendida y aceptada.

Por lo tanto, “hacerse presente” en la vida del educando es el dato fundamental de la acción educativa dirigida al adolescente en situación de dificultad personal y social. La presencia es el concepto central, el instrumento clave y el objetivo mayor de esta pedagogía. Sostiene, asimismo, que la capacidad de hacerse presente en forma constructiva en la realidad del educando, es una aptitud posible de ser aprendida, mientras exista, por parte de quien se propone aprender, la disposición interior (apertura, sensibilidad, compromiso) por ello. Este aprendizaje es una tarea de alto nivel de exigencia, ya que requiere la implicación entera del educador en el acto de educar. Sin ese compromiso, su estar-junto-al-educando no pasará de ser un rito despojado de significación, y se reducirá a la mera obligación funcional, sin atribuirse, en forma realmente efectiva y en una acción eficaz.

En tanto, en la relación educador-educando, esta manera de entender y actuar implica la adopción de una estricta disciplina de contención y despojo que corresponde, en el plano conceptual, a una dialéctica proximidad-distanciamiento. Por la proximidad, el educador se acerca al máximo al educando mientras busca identificarse con su problemática en forma cordial, empática y significativa, dentro de una relación de calidad. Mediante el distanciamiento, el educador se aparta en el plano de la crítica para percibir, desde el punto de vista de la totalidad del proceso, cómo sus actos se vinculan en el encadenamiento de los acontecimientos que configuran el desarrollo de la acción educativa.

El estar junto al educando es un acto que contiene consentimiento, reciprocidad y respeto mutuo. Freire diría: “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterno”.<sup>36</sup>

El adolescente espera del educador algo más que un servicio eficiente, en el que las tareas bien definidas se integren en un conjunto coordinado, técnicamente preparado. El servicio que el educador ejecuta, representa

apenas su campo de acción, pero no es la principal razón de su presencia junto al educando. La razón fundamental será siempre la liberación del joven, y ésta es una exigencia que se sitúa más allá de todas las rutinas, a pesar de que no deje de pasar por ellas.

En cada suceso, en cada acontecimiento, la tarea esencial y permanente del educador será siempre comunicar al joven los elementos que le permitan comprenderse y aceptarse y comprender y aceptar a los demás.

Así, el

adolescente irá sorteando los obstáculos que se interponen a su querer-ser, y su seguridad crecerá en la medida en que se sienta capaz de definir para sí mismo el camino a seguir y el comportamiento a adoptar para la realización de aquello que pretende.

En el devenir de esta práctica, el educador comienza a tomar conciencia de que no existe ningún método o técnica enteramente eficaz y satisfactoria, capaz de ser aplicada con éxito en todos los casos. A veces se tropieza con el reglamento y la estructuración del programa socioeducativo, otras veces se entra en colisión con el sistema política-institucional y la legislación vigente; hay también dificultades cuya superación pone en tela de juicio la propia estructura de nuestra sociedad. Esto podrá conducirle a interrogarse sobre el sentido de sus esfuerzos. Este tipo de cuestionamiento llevará al educador a darse cuenta de que su actuación no es sólo trabajo; ella es, también y fundamentalmente, lucha. La pedagogía de la presencia implica de forma amplia su existencia: ella convoca para la acción a la persona humana, al educador y al ciudadano.

Es así que, la conciencia del educador se abre, de este modo, a un amplio espectro de problemas. Además de tener una comprensión de las grandes cuestiones de la sociedad, él debe ser básicamente capaz de entender, aceptar y trabajar con comportamientos que expresan aquello que hay de íntimo y oculto en la vida de un joven en situación de dificultad personal y social.

Desde otro aspecto, la verdad de la relación educador-educando, desde el punto de vista de la pedagogía de la presencia, se basa en la reciprocidad. De manera que, la reciprocidad es entendida como una interacción en la que dos

presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza.

La reciprocidad es el factor que explica los éxitos que surgen de forma inesperada, cuando todas las esperanzas razonables ya habían sido descartadas. Detrás de estos resultados aparece siempre una persona clave, que consiguió mantener con el joven en dificultades una relación personal capaz de restituirle un valor en el que él mismo ya no creía.

Alguien

comprendió al joven y recogió sus vivencias, sentimientos y aspiraciones, se filtró a partir de su propia experiencia y le comunicó claridad, solidaridad y fuerza para actuar.

La introducción de la reciprocidad en las relaciones educador-educando es el factor capaz de llevar al joven a integrar normas y autoridades, revistiendo la relación educativa de su verdadero significado.

El educador debe crear en el trabajo cotidiano dirigido al joven en dificultades oportunidades concretas, acontecimientos estructuradores que evidencien la importancia de las normas y los límites para el bien de cada uno y de todos. Sólo así, el joven comienza a comprometerse consigo y con los otros. Cuando el educador puede estudiar la situación del adolescente, comprenderla y actuar constructivamente en relación con ella, dándole la posibilidad al joven para que se enfrente con su realidad de forma cada vez más madura, es la tarea que, en orden de importancia, antecede a todas las demás.

La pedagogía de la presencia es parte de un esfuerzo colectivo dirigido hacia una conceptualización y una práctica menos irreales y más humanas acerca de la educación de adolescentes en dificultades. Es por eso que, la presencia abierta y solidaria del educador junto al educando será efectiva y estará en conformidad, en la medida en que de sí nazca la reciprocidad que viene de su aceptación inicial por parte del educando; de las llamadas que él emite en dirección al educador, así como de la ampliación y de la profundización del contacto y de las respuestas que, a lo largo del proceso, el

joven vaya emitiendo. Sólo la reciprocidad garantiza el valor de la presencia y respeta la libertad del otro.

Hacerse presente, de forma constructiva, en la vida de un adolescente en situación de dificultad personal y social es la primera y la más primordial de las tareas de un educador que aspire a asumir un papel realmente emancipador en la existencia de sus educandos. Hay que destacar que se trata de una aptitud que puede ser aprendida en forma conceptual solo parcialmente; “saber hecho de experiencias”, la presencia es una habilidad que se adquiere fundamentalmente con el ejercicio del trabajo social y educativo. No obstante, sin una base conceptual sólida y articulada se hace mucho más difícil para el educador proceder a la lectura, la organización y el dominio de su aprendizaje práctico.

El trabajo social y educativo junto al adolescente en dificultades tiene como escenario lugares y circunstancias de las más variadas. Existe un conjunto constante de elementos que caracterizan la modalidad y la especificidad de la acción educativa: la presencia de un joven, en situación de dificultad personal y social que se refleja en su conducta, y la de un adulto que, basado en su experiencia, procura ayudarlo y orientarlo, para que él encuentre su camino en la vida

Es por eso que en el plano operacional, es necesario buscar caminos que permitan desarrollar en las personas que trabajan con estos educandos cotidianamente, aptitudes, hábitos, actitudes y habilidades favorables a la presencia.

Loffredi presenta diez características de la relación de ayuda. Estas características se refieren a la relación de ayuda de modo amplio, traspasando el ámbito de las llamadas profesiones de ayuda. Son ellas:

- 1) Sentimiento: la relación de ayuda tiene sentido porque está relacionada con determinada situación para la cual se busca solución, implicando un compromiso mutuo donde ocurre una interacción personal que exige cierto grado de profundidad.

- 2) Expresión de afecto: en la relación de ayuda se expresa afecto; a pesar de la relevancia de los factores cognitivos, son los factores afectivos lo que sustentan el proceso por la sensibilidad mutua de los participantes, garantía del equilibrio en la relación.
- 3) Totalidad: en la relación de ayuda se manifiesta la persona total. La totalidad es la cualidad reparadora de la relación, en el sentido de que los participantes se presentan y se aceptan tal como son, o sea, auténticamente.
- 4) Consentimiento mutuo: la relación de ayuda se da por consentimiento mutuo de los participantes. La relación de ayuda sólo se establece satisfactoriamente cuando ambos –quien da y quien recibe ayuda– participan de la relación libremente.
- 5) Expectativa: la relación ocurre porque la persona que pide ayuda necesita información, instrucción, consejo, auxilio, comprensión o tratamiento y espera que la otra persona puede ofrecerlo esto. La confianza en el conocimiento y en la competencia de quien ayuda es esencial a la relación.
- 6) Comunicación e interacción: la relación de ayuda se da por la comunicación y la interacción.
- 7) Estructuración: la relación de ayuda es una situación estructurada que comienza cuando, por consentimiento mutuo, las participantes se encuentran frente a frente y la persona que pide ayuda percibe que será un agente del proceso y no apenas un paciente que entrega a otro la responsabilidad por lo que vaya a ocurrir.
- 8) Cooperación: la relación de ayuda está caracterizada por el esfuerzo cooperativo; esta característica es consecuencia de la anterior, pues el esfuerzo cooperativo comienza por la percepción por parte de quien recibe la ayuda, de que el éxito del proceso depende también de él. Quien ayuda se coloca a disposición del otro, dándole la libertad de aceptar o rechazar lo que le parece apropiado, favoreciendo así, por la selección de recursos, el descubrimiento de formas más adecuadas de actuación.
- 9) Accesibilidad y seguridad: la persona que ayuda es accesible y se muestra segura. En verdad es accesible porque se siente segura y, por lo tanto, abierta al otro, siendo capaz de presentarse

constantemente estable, actuando como apoyo de aquel que se siente inseguro e inestable.

- 10) Orientación para el cambio: el objeto de la relación-de-ayuda es el cambio; la persona se modifica por el aprendizaje, a través de una nueva percepción de sí misma, de su situación y del ambiente, que se expresa en un cambio de actitud.

En este sentido es que proponemos a los docentes como “tutores de resiliencia”. Entendiendo el término “resiliencia”, como:

- ✓ capacidad humana para sobreponerse a la adversidad y construir sobre ella.
- ✓ Habilidad para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida significativa y productiva
- ✓ Capacidad humana para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas, salir fortalecido e incluso transformarlo positivamente.

Esto es personas capaces de integrar y potenciar un buen desarrollo de los alumnos, dándoles además, proyección, pese a las condiciones difíciles o traumas que hayan podido vivir. Jorge Barudy Labrin, sostiene que “Quien encuentra un lugar donde se siente aceptado y querido, aunque haya sido víctima de alguna injusticia o maltrato anterior, obtiene las herramientas para convertirse en alguien constructivo y con esperanza”<sup>37</sup> ¿por qué no pensar que la escuela dentro del CREU y la tarea que diariamente imprimen sus docentes puede tener tan satisfactoria resultante? Creemos que es esto lo que diariamente se proponen sus docentes.

## NOTAS

- <sup>22</sup> Kaplan, L. (1991) "Adolescencia, el adiós a la infancia" Ed. Paidós
- <sup>23</sup> Terminiello, O. (2006) "Anomia Juvenil. La adolescencia y el descontrol". Ed. Bonum
- <sup>24</sup> Kessler, G. (2004) "Sociología del delito amateur". Ed. Paidós.
- <sup>25</sup> Duschatzky, S. y Corea, C. (2008) "Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones" Ed. Paidós
- <sup>26</sup> Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional de Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (2004) "Problemas significativos que afectan a la Educación en establecimientos penitenciarios". Argentina
- <sup>27</sup> Op, cit
- <sup>28</sup> Pichón-Rivière. "Teoría del vínculo". Nueva Visión. 21ª edición, octubre de 2000. Buenos Aires.
- <sup>29</sup> Mejía, María Paulina. El ECRO y su concepción de sujeto en Enrique Pichón-Rivière. EN: Poiesis  
#5. Revista electrónica del Programa de Psicología con énfasis en Psicología Social de la Funlam.  
<http://di.amigomed.edu.co/poiesis>.
- <sup>30</sup> Pichón-Rivière. "Teoría del vínculo" Nueva Visión. 21ª edición, octubre de 2000. Buenos Aires
- <sup>31</sup> Pichón-Rivière. "Teoría del vínculo" Nueva Visión. 21ª edición, octubre de 2000. Buenos Aires
- <sup>32</sup> Poggi, M. (Comp.) (1995) "Apuntes y aportes para la gestión curricular" Cap. Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. Ed. Troquel. Buenos Aires, p. 80
- <sup>33</sup> Poggi, M. (Comp.) (1995) "Apuntes y aportes para la gestión curricular" Cap. Sobre continentes y contenidos: el aprendizaje escolar. Ed. Troquel. Buenos Aires, p. 82
- <sup>34</sup> Freire, P. (2005) "Pedagogía del Oprimido" México: Ed. Siglo Veintiuno.
- <sup>35</sup> Freire, P. (2005) "La educación como práctica de la libertad" Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno
- <sup>36</sup> Freire, P. (2005) "La educación como práctica de la libertad" Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno
- <sup>37</sup> Díaz, C. (2007) Los profesores deben tomar partido por sus alumnos [versión electrónica] Diario El Mercurio, serie "Educación y pobreza" recuperado el 22 de Julio de 2011 de <http://www.educarenpobreza.cl/portal.base/web/vercontenido.aspx?id=130906&guid=961b05b8-7725-4318-87c6-8750bb01e23f>

## Palabras Finales

Los docentes que trabajan en contextos de encierro con menores privados de la libertad, se encuentran hoy en sus “aulas” con nuevos alumnos, marcados por características sociales, culturales, vinculares inéditas. El escenario en el que éste docente se desenvuelve se presenta particular no sólo por sus actores sino también por el espacio arquitectónico que lo contiene, simplemente con el hecho de que el mobiliario específico de escuela (aulas, bancos, pizarrón, tizas, pósters, etc.) no existe.

Nos interesa en este punto reflexionar, primeramente sobre esta nueva cultura propia de estos adolescentes y jóvenes, sus formas de vinculación, la cultura que portan, las familias que los configuran como individuos resultan atípicas, es por eso que capacitar a los educadores en competencias actitudinales y cognitivas es inexorablemente importante, para que éste sea capaz de comprender, apreciar y “hacer dialogar”, a los alumnos con la institución escolar, en primera instancia, para que luego, una vez cumplida su condena, éste alumno pueda trasponer estos aprendizajes en la sociedad.

En segundo lugar, un docente que tiene la tarea de enseñar, realizar una transposición didáctica exitosa para que sus alumnos aprendan pero que desconoce del tiempo con el que cuenta para realizar su tarea, por lo imprevisto que es la estadía de los jóvenes en el CREU, se enfrenta a un obstáculo que puede terminar desalentando. De modo que, es necesario repensar en trayectos formativos diferentes, contar con trayecto flexibles, que beneficien a los alumnos pero a la vez le permitan a los docentes planificar y desarrollar sus clases con mayor ductilidad, de modo que si los alumnos son trasladados o reintegrados a la sociedad, la labor educativa realizada sea significativa para el alumno y para el docente.

En tercer y último lugar no podemos dejar de pensar en el plano subjetivo y emocional de este docente. Situaciones atípicas, desde el momento en el que ingresa al CREU donde la persona que le abre la puerta no es un portero sino un asistente de minoridad, las etapas de rejas que debe cruzar, la poca seguridad con la que cuentan al momento de la clase, el espacio donde

deben impartir sus clases (salón de usos múltiples-SUM), no poder enviar tarea a los alumnos ya que el material didáctico sólo puede ser usado en el tiempo de clase, como la población con la que interactúan diariamente, hacen relevante que estos docentes puedan contar con espacios colegiados de reflexión, donde no sólo ellos puedan repensar y compartir la “cotidianeidad” en la que desarrollan su tarea sino donde cuenten con otros profesionales del área que les permitan frente al obstáculo, hipotetizar, plantear estrategias superadoras, criticar aún sus prácticas a fin de no sentir que la labor que desarrollan es aislada o inútil sino que se vea enriquecida desde ellos mismos en compañía con los otros.

El recorrido del presente trabajo, nos ha cautivado desde un primer momento, pero al llegar a este momento entendemos que estamos ante el punto de partida. Hay mucha tarea para realizar por delante. Es nuestro deseo, que el presente más que un aporte, sea el punto de partida para la acción de las mejoras en este ámbito. De manera de poder favorecer, no sólo a los alumnos y docentes quienes han sido los principales actores este recorrido sino a la sociedad toda.

Finalmente, queremos plasmar un agradecimiento especial a quienes con su voz sincera, tanto en lo formal explicitado como en las charlas informales que hemos compartido, nos han permitido conocer su realidad, docentes, alumnos y personal del CREU de Lomas de Zamora, GRACIAS.

## Bibliografía

### Bibliografía Citada

- Argentina. Ley Orgánica. Constitución Nacional Argentina, Boletín Oficial del Estado, de 22 de Agosto de 1994.
- Argentina. Ley Orgánica 26.206/ 06 Ley de Educación Nacional, Boletín Oficial del Estado, de 27 de Diciembre de 2006.
- Argentina. Ley Orgánica 13.298/05 De la Promoción Integral de los Derechos de los Niños, Boletín Oficial del Estado, de 14 de Enero de 2005, N° 25090.
- Álvarez F. (2004) Perfeccionamiento Docente e Identidad Profesional. Revista docencia (pp 69-76).Chile.
- Daroqui, A. Guemureman, S. Revista Delito y Sociedad. Año 8/ N° 13/ 1999, Los menores de hoy, de ayer y de siempre. Un recorrido desde una perspectiva crítica. Pág. 62.
- Díaz, C. (2007) Los profesores deben tomar partido por sus alumnos [versión electrónica] Diario El Mercurio, serie “Educación y pobreza” Recuperado el 22 de Julio de 2011 de <http://www.educarenpobreza.cl/portal.base/web/vercontenido.aspx?id=130906&guid=961b05b8-7725-4318-87c6-8750bb01e23f>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2008) Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Fernández, L. (1994): Instituciones Educativas Cap. Las instituciones, protección y sufrimiento. Buenos Aires: Ed. Paidós

- Freire, P. (2005) La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. () Pedagogía del oprimido. México: Ed. Siglo Veintiuno.
- Gomes da Costa, A (1995) Pedagogía de la Presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades. Edición 1ª ed. Buenos Aires: Losada.
- Jasiner, G. Woronowski, M. (1992) Para pensar a Pichon. Cap. ¿Tiene vigencia el grupo operativo? Buenos Aires: Ed. Lugar.
- Kaplan, L (1991) Adolescencia, el adiós a la infancia. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Kessler, G. (2004) Sociología del delito amateur. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Martel, X. y Pérez Lalli, F. (2007) Una grieta en el muro. La escuela en las cárceles Tesis de grado, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Buenos Aires. Argentina.
- Marchisio, A. Los menores de edad infractores de la ley penal. Estado actual del sistema. Investigación realizada por la Oficina de Investigación y Estadísticas Político Criminales de la Procuración General de la Nación. Argentina. Recuperada el 3 de Marzo de 2011 de <http://www.argenjus.org.ar/argenjus/articulos/menoresdefinitivo.pdf>
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2009) Lineamientos Curriculares para la educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Resolución CFE N° 87/09, de 3 de Septiembre de 2009. Consejo Federal de Educación: Argentina.

- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2009) Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base. Resolución CFE N° 87/09, de 2 de Septiembre de 2009. Consejo Federal de Educación: Argentina.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (2007) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Resolución N° 24/07, de 7 de Noviembre de 2007. Consejo Federal de Educación: Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular Y Formación Docente (2005) Programa Nacional Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad. Mesa Nacional “La educación de Menores en conflicto con la Ley”. Informe de evaluación final, de 29 y 30 de Marzo de 2005. Buenos Aires: Argentina.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Programa Nacional de Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad (2004) “Problemas significativos que afectan a la Educación en establecimientos penitenciarios”. Septiembre 2004. Seminario Virtual. Buenos Aires: Argentina.
- Ministerio de Desarrollo Social, Universidad Nacional de Tres de Febrero y UNICEF (2008) “Adolescentes en el Sistema Penal”. Situación actual y propuestas para un proceso de transformación”. Recuperado el 5 de Julio de 2011 de <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/FamiliaArgentina/10.%20Adolescentes%20en%20el%20sistema%20penal.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social, Institucional. Recuperado el 15 de Mayo de 2011 de <http://www.desarrollosocial.gov.ar/institucional/Organigrama.aspx>

- Terminiello, O. (2006) Anomia Juvenil. La adolescencia y el descontrol. Argentina:Ed. Bonum.
- Tailandia (1990) Declaración Mundial de Educación para Todos, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, del 5 al 9 de Marzo de 1990 Jomtien: Tailandia.

## Bibliografía Consultada

- Cuba. Asamblea General de Naciones Unidas (1990) Directriz N° 45/112. Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil. Directrices del RIAD, 14 de Diciembre de 1990. La Habana: Cuba.
- China. Asamblea General de Naciones Unidas (1980) Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores. “Reglas de Beijing”, Resolución 40/33, 29 de noviembre de 1985. Beijing: China
- Argentina. Ley Orgánica 10.903 Ley del Patronato. Boletín Oficial de Estado, 21 de Octubre de 1919
- Argentina. Ley Orgánica 13.634 De los Principios Generales del Fuero de la Familia y del Fuero Penal del Niño. Boletín Oficial de Estado, 28 de diciembre de 2006.
- Asamblea General de Naciones Unidas Declaración de los Derechos del Niño, de 20 de Noviembre de 1959.
- Argentina. Ley Orgánica 24.195 Ley Federal de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 14 de Abril de 1993.
- Antello, E. (1999) Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Obiols. G. (1997) La escuela necesaria. Construir la educación polimodal. Buenos Aires: Ed. Kapeluz.
- Gritz, S. Grinberg, S. Abregú, V. (2007) La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aique.

- Imberti, J. Compiladora. (1997) Violencia y Escuela. Miradas y propuestas concretas. Buenos Aires: Paidós.
  
- Kremenchutzky, S. et al. (1997) Pero algunos quedarán. Los adolescentes que repiten: un desafío para todos. Buenos Aires: Ed. Aique.
  
- Conferencia Barudy, Jorge (2006 ) Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento
  
- Berentein, I (2004) Devenir con otro(s) Ajenidad, Presencia, Interferencia. Buenos Aires: Paidós.
  
- Fernández A. Compiladora (1999) Instituciones estalladas Cap VII Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad. Buenos Aires: Ed Eudeba.
  
- Díaz Baigorria, F. (2003) Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Recuperado el 27 de Junio de 2011 de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

# ANEXOS

Entrevista realizada a docente de la escuela N° 705 emplazada en el CREU. El día 4 de abril de 2010

¿Podría contarme su historia profesional? ¿En qué niveles trabajó?

¿Desarrollando qué funciones? ¿Que título/s posee?

Sí, tengo 50 años de edad, 29 años trabajando para la Dirección General de Escuelas. Soy Maestra Normal Superior, Profesora en Psicopedagogía y Profesor especializada en Educación de Jóvenes y Adultos. Trabajé como maestra primaria, estuve 2 años en la dirección de primaria, ocupé cargos de Direcciones de primaria en Escuelas de Almirante Brown y a esto llego por una necesidad. Yo en el año 2000 me divorcio, los listados de Psicología estaban saturados y de pronto aparece como una alternativa de trabajo. Hasta ese momento yo no había hecho la carrera de adultos y a hasta ese momento mi experiencia con adultos no la había tenido nunca, si bien entre el año 89 entré a trabajar en la Dirección de Psicología y Pedagogía Social a trabajar desde el área de Psicología con adultos. Se podría decir que ingreso a la modalidad de adultos fue por casi una necesidad.

Trabajé mi primero año (de Adultos) en el límite de Almirante Brown y Lomas de Zamora una zona altamente desfavorable, que no quería ir nadie. Y fue realmente hermoso porque conocí...digamos la experiencia en el trabajo con el adulto era totalmente distinta a la que había tenido hasta el momento. El adulto es la persona que después de trabajar va a buscar compartir con vos, porque quiere completar algo...una etapa de su vida que antes no puedo terminar por X circunstancia. El adulto establece una relación de empatía muy fuerte con el docente, agradece y mucho, manifiesta efectivamente ese agradecimiento de que vos llegues al él y es un vínculo totalmente distinto al que puedes llegar a ejercer con un chico que esta obligado a ir a la escuela. El adulto concurre por elección, porque necesita de pronto terminar una etapa que no pudo conseguir en su vida por X motivo.

La mayoría si hablamos de adolescentes, que va a la escuela de adultos, hablamos de chicos que están excluidos de las escuelas primarias, de las EGB. Este tema de "La escuela inclusiva" por ejemplo, es un discurso político porque en realidad, la escuela inclusiva no existe. Cuando aparece un problema de

conducta o de aprendizaje u otro tema que hace que después el chico termina en la calle y el que termina en la calle tarde o temprano termina mal, sabemos que hoy los padres tienen que salir a trabajar, los chicos están solos y ya sabemos que pasa con los chicos que tienen ese destino.

La experiencia en adultos me hizo crecer mucho como profesional y como persona porque esta cuestión que te agradezcan, te respeten y reconozcan y de tener el tema del aprendizaje desde otra mirada, con el aporte cultural de los alumnos, hay muchos de procedencia boliviana, paraguayos o mismo de alumnos del interior, del Norte...eso fue sumamente enriquecedor porque aprendí cosas que realmente ignoraba y a veces digo: "bueno estoy en una clase de antropología" porque a veces mis alumnos me están hablando en guaraní o escribiendo en guaraní o me están contando cosas que yo he ignorado por eso digo que es totalmente enriquecedor. Es una experiencia que yo digo: "bueno capaz que me puedo llegar a jubilar de los demás cargos pero de adultos no porque trabajo con gente sumamente enriquecedora" además el enfoque del aprendizaje es totalmente diferente.

Los chicos, los adolescentes también. En una oportunidad teníamos un adolescente por debajo de la edad que se puede admitir y nos dijo claramente "si Uds. me vuelven a la EGB yo me quedo en la calle" y bueno en vez de dejarlo en la calle sin personas responsables lo incluimos en este sistema y bueno todo muy lindo.

Después hice la carrera, tengo mi certificado, aún trabajando 3 cargos cursaba los sábados de 8:00 a 4:00 de la tarde, re intensivo 2 años y 1 cuatrimestre de práctica, este...pero bueno me gustó, me gustó y me gusta mucho. Concurse y salí bien pero no hay cargos y económicamente los tres cargos me convienen, pero no obstante ¿por qué uno concursa? Uno concursa para ver un montón de material o de documentación que vos como docente no ves nunca y también porque te ubica desde el otro lado, desde el lado de la supervisión y ahí sí puedes entrometerte con elementos de crítica y después puedes ir a tu trabajo y decir bueno acá falta tal y tal cosa.

¿Podría decirme cuál es la dependencia jurisdiccional y de gestión de esta escuela?

Pertenece a Lomas de Zamora a la EGB N° 705 yo ingresé en el año 2006 fui una de las primeras con otras compañeras más que ya no están y entré a trabajar con un grupo de adolescentes. El CREU se llama así porque es el Centros de Recepción y Evaluación de Menores en conflicto con la ley, alberga a menores de 14 a 17-18 años

¿Cómo está organizado el equipo de trabajo tanto de la Escuela o del CREU?

Nosotros en el CREU cuando tenemos a un grupo de chicos, que según Juan, nos designa para poder trabajar le realizamos una evaluación. De acuerdo a esa evaluación y al interrogatorio que se le hace para conocer sobre su pasaje por las Instituciones Educativas, su vida escolar lo ubicamos en un 1º o 2º ciclo. Cuando comencé estaba en 2º ciclo pero como soy Orientadora del Aprendizaje en un Gabinete Psicotécnico desde hace muchos años y bueno hice un posgrado en Lectoescritura en la Universidad de Lanús por eso me ubican para el 1º ciclo. Alfabetizar a un chico no es lo mismo que alfabetizar a un adolescente y tampoco es lo mismo que alfabetizar a un adulto ya que se trabaja con el aporte de lo que el alumno ya conoce.

Sucede que el 1º ciclo a diferencia de los otros ciclos, los chicos establecen una relación de mucha dependencia con la maestra. No aceptan otro maestro, yo cuando tengo que faltar nunca tengo suplente.

El tema en alfabetizar es muy complejo porque hay que indagar mucho tiempo en los saberes previos, no existe un analfabeto puro, salvo que exista un compromiso cognitivo. Estos chicos son analfabetos funcionales porque el chico hizo en algún momento uso de la lengua escrita y luego por X motivo dejó. Pero la predisposición que tenemos es excelente, yo jamás tuve un solo problema, jamás.

Entonces desde el 2006 estoy trabajando en la Institución como maestra de 1º ciclo.

¿Cómo establece el vínculo con ese adolescente que está aprendiendo a leer y a escribir?

Bueno a ver, el chico que está en el CREU es un chico que tiene mucha necesidad de escucha. Yo de pronto no puedo llegar a ellos, no establezco una relación de empatía, no me presento, no les converso, no les explico de que la escuela es una oportunidad como para poder vincularnos, eso es imposible pero...por lo menos charlamos yo doy lugares y espacios de escucha. Se los días que ellos están mal, de la visita que no viene, del llamado que no pudieron hacer o de un montón de factores que pueden condicionarlo mal pero tengo una muy buena recepción con ellos por lo menos yo lo siento así. Nos divertimos, esta cosa de distenderse y divertirse sí? ¿Por qué? Porque hay gente que no quiere trabajar ahí, que tienen mucho miedo y si uno tiene miedo no puede hacer absolutamente nada, sea en una escuela primaria, un terciario o en Fiorito si tenés miedo no se puede, el miedo te paraliza.

A mí como al resto de los docentes, no nos interesa el motivo por el cual está detenido, algunas veces sí nos cuentan. Lo que a nosotros nos interesa que es un chico de tal edad que tienen tal historia escolar y necesita reencauzarse en el proceso de aprendizaje; esa va a ser mi función cuales van a ser las estrategias que yo voy a idear para reencauzar el proceso de aprendizaje y de los aprendizajes significativos sí? De lo que a él le interese para querer seguir viniendo porque si yo me pongo a hablar de la ameba y el taladro obvio que no va a querer venir más y por supuesto le va a caer mal en cambio si le llevo el Diario Clarín y nos ponemos a hablar del Mundial y me doy cuenta de que está leyendo, que puede redactar que puede escribir, que puede seleccionar, clasificar y un montón de cosas, entonces sí.

¿Podría caracterizar a sus alumnos?

Esa una linda pregunta. Si podría. Este adorno (me muestra un cuadrito con una poesía que un alumno le escribió a ella) se podría caracterizar como uno de mis alumnos. Pongámosles Juan como nombre, él estableció una relación muy especial conmigo. Es todo un tema la escuela en sentido de acompañamiento ya que el chico cuando baja sabe que alguien lo esta esperando, es decir, les estas dando una oportunidad de una visión de vida, que antes nadie se la dio. Están acostumbrados a mendigar, a ser golpeados físicamente, hasta hay casos de abuso deshonesto, maltratos... ¿me pregunto

como se sentirán cuando algo bueno se les presenta en su vida? Entonces te agradecen, te quieren, están habidos de cariño, escucha y buen trato. Cuando estas con ellos jorobando y los escuchas reír, te olvidas de las causas por las que entraron, ya no te importa...te interesa como individuo que tiene que aprender, te importa como sujeto, como alumno que tiene su autoestima baja y tenés que trabajar mucho con eso, ya que es una persona que tiene necesidad de atención. Que no solamente hay que enseñarle a través del contenido sino que el aprendizaje que le proveas lo haga sentir feliz, que le permita potenciar sus posibilidades. Mi trabajo es indagar en que nivel está y darle elementos que le permitan adquirir nuevos conocimiento a través del trabajo de elevar su autoestima, por eso es importante que el docente le diga ¡Qué bien lo hiciste! ¡Lo sacaste solo!, que le hagas notas, que redactes informes y que se los leas...levantarlo como sujeto...es algo muy lindo...Tal vez, ese lugar de sujeto que nunca encontré, nunca, en absoluto, nunca jamás.

Y bueno hay momentos en la vida de una persona que encontrás una lucecita para poder salir. Esta es la función de la escuela dentro del CREU.

Tenemos la suerte y bendición de tener a Juan Arillo como coordinador educativo, es una excelente persona, un buen compañero, muy buen compañero y cumple bien su función. Nos hace sentir bien a todos en un clima de armonía total. No fue así al principio, yo casi renuncio, porque había una persona que perjudicaba todos los logros, pero ahora no.

¿Y el Coordinador Educativo que función cumple?

Nos organiza las listas y los turnos que son de: 14.00 a 15.30 y de 15:30 a 17:00 hs. Nos divide los grupos a fin de que no se encuentren y peleen. Nos da el material que necesitamos. Se fija que tengamos custodia. Ante cualquier necesidad hay diálogo para organizar talleres o lo que queramos hacer. Es tan difícil encontrar un buen lugar de trabajo, donde uno se sienta bien ¡qué paradójico! encontrar un buen lugar de trabajo en ese contexto.

Cuando llegas, te saludan todos. Ya hace 4 años que estoy ahí, te conocen todos. Vos mantenés tu postura y de pronto llegas a fin de año y te encontrás con que el analfabeto puede leer un mensaje de texto a sus hermanos, es algo emocionante...pensás: para algo sirvió, algo se modificó y encontré en la escuela un lugar de pertenencia. Yo estoy trabajando en un centro cerrado

pero tengo espacio y libertad para enseñar y que mis alumnos aprendan, como así también para expresarme.

¿Conoces algo de sus familias? ¿Podrías contarme sobre ellas?

Sí, yo provengo de un gabinete psicopedagógico de escuelas de alto riesgo una que esta en Monte Chingolo, la Nª 317 y en la actualidad tengo 7 alumnos que proviene de ahí.

Y sí las familias son de alto riesgo, disgregadas...el padre formó otra pareja y la madre está encargada de 5 o 6 hermanitos, es la única que trabaja...entonces los chicos van a la escuela y concurren a ciclos complementarios pero al no tener parámetros en todo sentido y al estar carentes de todo, por ejemplo: desnutrición, higiene, etc. Suelen desobedecer y no responden a las conductas esperadas en la escuelas, ya que no tienen referentes validos y sus padres no pueden proveerles las cosas necesarias para ir a la escuela.

Hay casas con madres prostitutas, padres adictos y esto va cada día peor. En este sentido, el alumno que tengo yo cumple, la mayoría de las veces, dentro de estas familias cumplen el rol de padre, es quien se ocupa de que sus hermanos menores tengan comida y para eso terminan delinquiendo y demás cosas no?, a lo cual se suma que cuando están acá encerrados, los llamados de sus madres los violenten aún más porque ellas reclaman su presencia y los culpan de que por no estar en sus casas no tienen el sustento necesario. Son situaciones familiares muy desdibujadas y complejas.

Volviendo a la escuela ¿Poseen alguna estrategia de seguimiento una vez que egresan los chicos?

Cuando salen de la Primaria, pasan a la Secundaria en CENS, uno que tenemos en frente a nuestro edificio y podemos seguir la evolución. Pero si se va a la casa, con libertad condicional, No. En este casa se encarga el Departamento de Servicio Social y lo más factible es que perdamos el contacto, de tal manera que hay chicos que se van y ni siquiera se despiden...se van y no los volvemos a ver, a no ser que vuelvan (Al CREU) pero nosotros

preferimos que no regresen...los queremos muchos...nos duele...a veces los tenemos 2 meses a otros 1 año...ellos están de paso.

Y en este último aspecto que me contás ¿Qué le provoca al docente saber que su alumno está de paso?

Al principio te desconcierta, porque se fue y lo tuviste sólo 2 meses y ni siquiera se despidió... después te acostumbras...entendés que las cosas son así y el alumno en cualquier momento se va. Así que me mentalizo y ejercito en que él se va, es el Sistema.

¿Qué aspectos destacarías como positivo del Rol docente en este tipo de Instituciones?

Yo creo que hay que tener características especiales. En primer lugar tener capacidad de adaptarse, sensibilidad, capacidad de escucha, flexibilidad, ser una persona que conoce los parámetros necesarios para abordar aprendizajes adecuados a los estadios y necesidad de los chicos y además amarlos y comprenderlos.

Por que si yo tengo una docente excelente, que conoce todo pero es un témpano, no sabes la distancia que provoca al trabajar con estos chicos. Los chicos son adolescentes pero son chicos que tuvieron una niñez adulterada, donde no se respetó sus derechos, sin igualdad de oportunidades en el plano educativo... tanto que la escuela que lo inscribe no lo educa sino que termina destruyéndolo. Para ellos la oportunidad de igualdad es sólo un discurso político, que nunca lo tuvieron en nada...

Acá no hay igualdad de oportunidad en absoluto... (Se refiere al trabajo dentro del CREU)y sí, somos especiales, los que trabajamos allí tenemos que terminar adaptándonos a todo, hasta en estas situaciones de alto estrés, por ejemplo: una vez los chicos empezaron a golpear las rejas de las celdas tanto que el techo parecía que se caía pero yo estaba tranquila, ya sabia....pero un colega mío se puso pálido como un papel... y todos los auxiliares corrieron. Pero uno tiene que adaptarse a eso. Tampoco es lo mismo que trabajar en "un privado"...al final la gente te reconoce, te quieren y tus alumnos también te quieren.

¿Qué aspecto podrías identificar como negativos en tu ámbito de trabajo?

Aspectos negativos...a ver, estamos trabajando en la sala de visitas, allí hay mucho ruido y los chicos se dispersan mucho. Lo que más me preocupa es que no hay delimitado un espacio para la escuela.

En el penal de Ezeiza, hay una escuela con un espacio destinado para eso. Otro tema es la custodia...esta bien, todo bárbaro, todo lindo pero con los chicos de 1.60 a 1.70 cm. y los custodias que están detrás de la esfera o la reja...así la custodia no sirve. Porque si llega a pasar algo la responsabilidad civil va a perjudicar a mucha gente.

También estamos luchando para que nos paguen como escuela de cárcel...porque el personal administrativo cobra un plus pero como nosotros estamos por Dirección de Escuela no cobramos nada y no es justo. Estamos gestionando y seguro lo cobraremos a la brevedad.

¿Me contarías cómo es un día habitual de trabajo?

Me levanto a las 6.00 AM, me ducho, leo el diario en la computadora. A las 7.00 salgo camino 8 cuadras hasta la estación de Bandfield y tomo el 278 voy al gabinete, entro a la 317 y ya me están esperando madres citadas o demandas de maestros, padres que vienen con problemas de profesores o docentes, nenas que vienen llorando especialmente los lunes porque les pegó su papá, mamá o tío.

Tenemos proyectos para mejorar la calidad pedagógica. En el gabinete está la OE y la OS...nos ocupamos de casos de violencia familiar, fugas de hogar...tenemos de todo, parecemos policías en acción.

Cuando salgo vuelvo a casa por 5 minutos de descanso y luego voy al CREU descansamos por 5 minutos hasta que organizamos las tareas del día y empezamos a trabajar....por lista nos bajan a los chicos de los módulos y así los dos turnos.

Salgo de ahí a las 5:00 hs. y voy a la Escuela N 505. 17.30 me tomo el 504 para ir a la escuela de educación de Adultos. Es muy placentero trabajar ahí. A las 19.25 entro Villa Albertina donde doy clases a Adultos. Trabajo con adultos de países limítrofes, no tengo ningún argentino...es muy nutritivo el tema.

Y aun después de haber trabajado todo el día...es muy gratificante trabajar allí...aunque el dinero no paga semejante sacrificio, mira entre el AFIP y el IPS y todos los descuentos habidos y por haber que aparecen me parece una barbaridad.

Pero lo que quiero destacar, que me pone mal es en las condiciones que estamos trabajando...escuelas en las que faltan vidrios, falta de agua, calefacción, lavandina y en la cual hay docentes con infecciones...no podemos hacer nuestra tarea. Es por esto que el papá que cuenta con 30 o 40 pesos disponibles va a pagar una escuela privada, donde la docente va no falta nunca, porque sabe que su hijo va estar bien atendido. Entiendo que esto responde a una política del momento en donde se quiere vaciar a la escuela pública y si no queda nadie, el personal docente se queda sin trabajo.

Cuando yo empecé hace veintipico de años las escuelas publicas estaban bien equipadas, había turnos intermedios, estaban superpobladas a 20 años no sé que paso, pero se vació.

Tenemos una gran masa de analfabetos a los cuales se los quiere compensar con un Plan Social...Freire decía que a los políticos les favorecía esto y Mariano Moreno decía que un pueblo instruido jamás será sometido al gobierno de turno...y así bueno, hubo mucha gente castigada por pensar y escribir en Argentina...

¿Su tarea pedagógica está supervisada por alguna persona?

Sí, mi tarea pedagógica está supervisada por la inspectora de Psicología y Pedagogía Social, con la cual vemos los chicos que están en situación de riesgo, que son derivados del proyecto de integración y en los adolescentes y adultos por nuestra directora.

¿Recibe algún tipo de capacitación?

Y mira la capacitación es opcional y paga. Yo fui a un curso/congreso de Adultos en Córdoba. Ahora a través del gremio hay un curso que es muy bueno sobre "Trabajo en condiciones del alto riesgo en ámbitos educativos", no solamente se habla de lo que pasa sino del marco legal al cual tenemos que atenernos, por ejemplo cuando llega un chico armado a la escuela ¿qué

debemos hacer? O llega un padre con amenaza verbal ¿Qué hacemos? O cuando llega un chico con quemaduras ¿Cómo proceder? ...cosas que hoy en día están pasando... y con eso ¿qué hacemos? Hay una escuela y una escala Jerárquica que debemos conocer, hay gente que no está bien interiorizada en el tema por ejemplo: una directora perdió todos sus bienes por un mala intervención...entonces nosotros tenemos que poner todo como bien de familia para que si ocurre algo lo único embargable sea el sueldo y por eso hay que conocer de estos temas y tener muchísimo cuidado.

Ahora con respecto al material didáctico ¿Reciben algún tipo de material especial?

A la mañana no. En el cargo sí (Se refiere al CREU) tenemos mucho material, lo que necesite, hasta una fotocopiadora pero en la escuela pública no hay nada.

En el CREU, tenemos la provisión (lapiceras, hojas, etc.) de Desarrollo Social, a veces hay que esperar que los envíen y mientras tanto tenemos que arreglarnos nosotras, pero al final llegan. En cuanto a libro y actividades cada docente tiene su material y cada una hace sus adecuaciones. El material difiere al que conoces de una escuela primaria común, responde al diseño preeliminar de educación para Jóvenes y Adultos que fue implementado en el año 2002 y contempla las áreas instrumentales.

Los docentes que trabajan en el CREU ¿Reciben algún tipo de contención o espacio con otros profesionales, ya sean psicólogos o afines, para la preservación de la salud emocional?

No, eso es para Discovery Channel. Los psicólogos son para los alumnos. Lo que vos me preguntas es para un programa televisivo de Norteamérica. Si llegas a tener algún problema que resolver...andá a Terapia a fin de mes y gracias a Dios si podes. No en absoluto.

¿Qué función, entiende UD, que se pretende que la escuela cumpla dentro del CREU?

En primer lugar crear un espacio diferente al de encierro del chico e incluirlo paulatinamente al Sistema Educativo, rescatando la función de educación formativa, rescatando la posibilidad de rescatar valores que se les han negado a lo largo de su vida, aumentar su autoestima, revalorizarlo como sujeto de la sociedad.

¿Sentís que tu función esta sobre exigida?

No, yo no me siento sobrecargada. No en lo absoluto. Quizás el que recién empieza pueda sentirlo

¿Dónde o cómo podrías medir el reconocimiento a tu función?

En una cartita de un chico analfabeto, en un “muchas gracias”, en especial en un “¿mañana venís?” ir a un lugar donde una persona me necesita para mi es lo máximo.

¿Cuáles, entiende Ud. que son las fortalezas educativas que existen dentro del CREU?

El apoyo desde el CREU al principio fue medio movidito... pero ahora hay un reconocimiento desde todo el personal... desde administrativos o los maestros, como los llaman los chicos que son los asistentes de minoridad, ellos te apoyan te escuchan, esa para mi es una fortaleza muy grande que proviene de tus compañeros, es sentir que hay un equipo de trabajo. Además hay un equipo técnico formado por psicólogos y asistentes sociales que te ayudan cuando hay chicos que no aprenden o que tienen alguna dificultad para ser incluidos en el ámbito escolar. Se les puede consultar en todo momento, hay una buena interacción. Somos un equipo, hay mucha conciencia de eso, desde el respeto o el saludo o el “Hola ¿Cómo estas?” porque entre nosotros sabemos cual es la función de cada uno y nos respetamos entre sí. Estamos cada uno con su tarea.

¿Y cómo debilidad?

Y como debilidades por ahí encontrás un directivos entre las escuelas con las que estamos enlazadas que viene y se fija en registros o cosas técnicas, que son totalmente secundarias a la función educativa-formativa y que realmente no tienen muy buena empatía con el resto de los docentes y que están muy

ausentes y que cuando están presente más que una compañía, es alguien que hostiga.

Bueno te agradezco tu tiempo, hasta aquí es mi intervención. Ahora no sé si hay algo que vos quieras agregar...

Sí, a todas las cátedras que se dedican a Psicopedagogía, Ciencias de la Educación siempre les dejo este mensaje: que no abandonen, que crean que siempre se puede hacer y que den lo mejor de sí porque amar lo que uno hace da una felicidad extraordinaria. Yo en unos 5 o 6 años me retiro pero Uds. que se están iniciando, a pesar de todo lo malo que esta pasando, póngale una luz al camino porque esta idea de educación para la Libertad, Educación para el Derecho impuestas por patriotas como Moreno o pensadores como Freire, Uds. la tiene que defender y los hijos de nuestros hijos la tienen que defender, la Educación Pública no puede morir.

Muchas Gracias.

## Entrevista Director de CREU Lomas de Zamora

Buenos días, mi nombre es Romina Roldán, soy estudiante de la carrera Ciencias de la Educación de la Universidad Abierta Interamericana, me acerco hasta esta Institución con el propósito de que UD pueda colaborar por medio de esta entrevista a proveerme ciertos datos que me permitan continuar desarrollando mi trabajo de Tesis titulado “La construcción de la Identidad Profesional del docente que trabaja con menores privados de la libertad”

1. ¿Podría contarme cuál es el cupo de jóvenes que hay en este momento en la Institución?

Sí, actualmente tenemos 94 jóvenes.

2. ¿Cuál es el cupo máximo que poseen?

Bueno aquí tenemos lugar para tener hasta 96 jóvenes, como verás estamos casi al tope.

3. ¿Podría decirme el nombre oficial de este Instituto? Porque yo le digo Instituto y UD CREU que diferencia hay entre estos nombres?

Sí, y entramos en un tema complicado, paso a explicarte. Nosotros somos “Centro de Recepción y Ubicación de Menores”, como el nombre lo indica tenemos que recibir, evaluar y reubicar a los chicos donde corresponda, pero eso dista mucho de la realidad, ya que en este lugar los chicos deberían estar de paso, recibir su condena y cumplirla donde corresponda; pero muchos se terminan quedando por cuestiones burocráticas desde 6 meses hasta el año y medio.

Ahora, Instituto de Menores, es el lugar donde los chicos deben cumplir la condena y sí existen, por ejemplo hay uno en Azul y otro en Dolores pero con mucha menos capacidad que nosotros. Este es uno de los temas centrales por los cuales venimos luchando desde el gremio ya que se supone que nosotros debemos realizar una tarea y hacemos otra muy distinta y obviamente eso influye en nuestra tarea diaria y nuestros sueldos, me entendés?

4. Bueno sí creo entenderlo, pero UD podría explicarse más en este sentido?

Mirá, en los Institutos se pueden tener hasta 30 jóvenes y hay hasta 100 personas atenderlos y nosotros tenemos 95 jóvenes y somos aproximadamente 120 para asistirlos. Además de que los Institutos de Menores reciben más cantidad de subsidios para horas extras y otras tareas que los CREUS. Estamos en desigualdad y por eso venimos insistiendo o para que hagamos nuestra tarea o para que el CREU de Lomas deje de llamarse así

5. ¿Podría decirme cuál es la jurisprudencia a la que dependen?

Ese es otro tema complicado, igual ahora estamos un poco mejor. Te cuento cuando esto comenzó hace 7 años aproximadamente pertenecíamos a la Subsecretaría de Menores, después pasamos a depender del Ministerio de Salud y actualmente pertenecemos al Ministerio de Desarrollo y Acción Social de la Provincia de Buenos Aires.

6. ¿Cuál es el organigrama actual del CREU?

Bueno acá todos los que trabajamos somos Asistentes de Minoridad, no somos policías ni nada por el estilo. Es más cuando nos contrataron simplemente se pedían personas capacitadas en trabajo social o con secundario completo, por eso algunos pueden tener algún estudio terciario en este sentido pero la gran mayoría tienen el secundario completo.

Bueno, me fui un poco del tema. Me preguntabas sobre el organigrama. Existe el "Área de tratamiento" que se compone por un director, un subdirector y un administrador" estos cargos digamos que tienen periodos, yo no soy el mismo director que estaba cuando comenzó esto. Va cambiando y en eso tiene mucho que ver el Gremio que nos nuclea.

Después por otro lado tenemos al "Equipo técnico" acá sí hay profesionales que se encargan de las evaluaciones de los pibes. Y tenemos Asistentes Sociales, Psicólogos y Abogados.

Por otra parte está el personal administrativo que se encarga tanto de papelería de los chicos como del personal que trabaja aquí.

También tenemos una enfermería con 2 enfermeros y un médico de guardia permanente. Y finalmente, la unidad de Traslado con un chofer y un acompañante.

Cuando te explicaba un poco esto me parece que te dije “pibes” no?

Sí.

Bueno es que en realidad en nuestro día a día a los chicos acá les decimos “pibes” o los llamamos por el apellido y ellos a nosotros no nos dicen Asistentes de Minoridad, acá somos los “maestros”.

7. En líneas generales ¿Podría decirme entonces cuántas personas trabajan aquí?

Sí, mira nosotros nos organizamos por módulos en cada módulo hay 24 pibes y 7 maestros, tenemos un total de 4 módulos por lo tanto las 96 plazas de las que te hablaba antes y 28 Asistentes de Minoridad trabajando por guardia. Acá los Asistentes de Minoridad hacen guardias de 24hs X 72hs y a esto sumale 2 coordinadores por guardia. En total hablamos de 30 personas por guardia para todo el CREU. Y si a esto lo multiplicas por el total de guardias estaremos en unas 115 personas aproximadamente, sólo te hablo del área de tratamiento. El equipo técnico se maneja muy distinto a nosotros, ellos son unas 20 personas y su carga horaria es de 36 hs. semanales que las reparten entre estar acá y el trabajo de campo, pensá que en realidad están acá unas 16 hs. semanales.

Y me faltaría decirte que dentro del personal administrativo tenemos unas 8 personas que se encargan de la tarea referida a los chicos y otras 8 personas para los trámites internos y del personal que trabaja acá. Más o menos es esa la cantidad de personas por área en este lugar.

8. Con la información que UD. Me ha brindado hasta aquí, es una gran colaboración ¿Hay algo que UD crea pertinente para agregar a esta charla?

Bueno, no sé si te servirá pero sí hay algo que me interesaría agregar. Esta tarea que realizamos a diario es compleja, pero tenemos avances día a día, cuando empezamos creíamos que nunca íbamos a poder entablar una conversación con algún pibe hoy las tenemos y en un porcentaje importante nos cuentan a nosotros cosas que al Equipo Técnico no se las cuentan. Estos pibes son muy vivos y saben qué deben decir para conseguir una llamada telefónica o una visita y así chamullan al Equipo Técnico para salirse con la suya. Mirá te doy un ejemplo, acá también contamos con los CPA, que son los

Centros para Adicciones, imagínate que cuando el psicólogo les pregunta si se drogan, aunque la mayoría así los hace, ellos obviamente contestan que sí porque en lo único que piensan es que tienen un día en la semana que al menos salen de acá y tal vez otro día que les toca ir al juzgado, que más quieren que salir un poco. Pero bueno esas son algunas de las cosas para mejorar.

Creo que el día que el equipo técnico trabaje un poco más con nosotros, se van a conseguir mejores resultados.

Y una última cosita, como sé que vos estas trabajando con el área de educación, viste que yo al principio te hablaba del problema que tenemos con nuestro nombre no? Bueno acá otra cuestión ¿por qué debería haber una escuela si en realidad somos un lugar de paso? Es ilógico. Pero bueno pensando en el bienestar de los chicos desde la gestión se evaluó esto y ahora podemos tener la Escuela, hay pibes que la terminan acá adentro y bueno es un granito pero creemos que ayuda.

9. Por supuesto que todo lo que UD me cuenta colabora. Muchas gracias por su tiempo.

De nada. Si necesitas algo más contá con nosotros.

Nota Aclaratoria: A cada uno de los entrevistados se les aclaró que solamente preguntaríamos experiencias que ellos hayan tenido en la escuela durante el tiempo de encierro o previo, para una investigación. Asimismo se les aclaró que a pesar de ser grabada la entrevista se guardaría absoluta confidencialidad, es por eso que tanto los nombres de los chicos, como los que enunciaron de sus maestros no son los reales, para guardar la confidencialidad.

Alumnos 1

¿Me contarías cuánto tiempo estuviste en la escuela del CREU?

Yo estuve un año en la escuela

¿Sabías en que grado o ciclo estabas?

Grado no sé, pero estaba en segundo ciclo, casi terminando

¿Tenés pensado seguir estudiando?

Si, el día de mañana me gustaría estudiar en la secundaria y terminarla

¿Sabes el nombre de tu maestra?

Sí, se llama Clara

¿Conoces a alguna otra maestra de la escuela?

Mmm, sí de vista pero no me acuerdo sus nombres porque yo siempre estuve con Clara.

¿Al director/a de la escuela, alguna vez lo viste?

No nunca.

¿Cómo fue la relación que tenías con tu maestra?

Es una relación muy buena, porque te escucha.

¿Si vos tuvieras que decir algo de tu maestra que valoras mucho, que dirías?

Y que a pesar de haber estado encerrado, me ayudó, me dió consejos y además lo que me enseñó yo creo que me va a servir, es para el bien mío, para el día de mañana.

¿Y eso que me contás, sobre lo importante que es estudiar para tu futuro, quién te ayudó a pensarlo?

Yo, estando encerrado, el tiempo que estuve lejos de la familia y además estando en el CREU me di cuenta de lo importante que es el estudio

¿Por qué penas que es importante el estudio?

Porque el día de mañana y quiera trabajar, en todos lados te piden secundario completo y si no lo tenés no podes ir a ningún lado. La verdad es que ahora pienso de otra manera, haber estado en el CREU y ahora otra vez afuera, cambié el pensamiento.

¿Qué pensás que hubiera pasado, si cuando vos llegaste al CREU, la escuela no hubiera estado?

Y la verdad es que no sé que hubiera pasado, muchas cosas aprendí estando en la escuela

Si tuvieras que decir una característica de tu maestra, y completar una frase como " Mi maestra es..." que dirías?

Diría que es muy buena, por las clases que hace.

¿Eran interesantes las clases de tu maestra?

Sí, sí. A mi me costaba matemática y ella muchas clases se sentaba al lado mío y me explica y después ya no me costó tanto.

¿Cuánto chicos eran con tu maestra?

Éramos 5 o 6, según el día y como los otros estén, porque algunos a veces no querían ir.

¿Y vos ibas todos los días?

Sí, todos lo días. Porque me gustaba

¿Además de matemática, qué ya me contaste, hay otras cosas que resulten difíciles estudiar?

Y...leer también eh! Me cuesta muchísimo, pero bueno creo que tengo que poner esfuerzo

¿Si vos tuvieras que pensar en tu maestra, y en algo que le falta, algo que digas "si mi maestra tuviera tal cosa, los alumnos estaríamos mejor" ¿Qué sería?

Mirá ella siempre pensó lo mejor para nosotros y seguro que le deben faltar mil cosas, pero ella siempre nos trae lo mejor, se la rebusca.

¿Qué pensás que la escuela debería ofrecerles, que aún no les está dando?

¿Hay algo que les faltaría?

Mirá yo pienso que no le falta nada. Pero tal vez más adelante, cuando esté en la secundaria podría ser más tiempo de clase, lo que yo recibí estuvo bien porque nosotros teníamos dos horas todos los días y después nos daban tarea, que tanto no me costaba y la hacía.

Muchas Gracias y seguro que con tu esfuerzo, vas a conseguir todo lo que te propongas.

## Alumno 2

¿Cuánto tiempo estuviste en la escuela?

Estuve dos años y diez meses.

¿Y ahora sabes en que año estas?

Si yo estoy ahora en la secundaria en segundo año pero cuando empecé dentro del CREU fui a la primaria, en el segundo ciclo.

¿Y cuándo estuviste en la primaria, te costaba mucho ir?

Sí al principio me costaba ir, empecé a ir después dejé y bueno después pude terminar la primaria en el CREU

¿Cómo fue tu experiencia, estudiando adentro del CREU?

Fue maravilloso porque recupere el tiempo perdido, cuando estaba afuera.  
Además la educación en el día de mañana me va a servir

¿Por qué crees que te va a servir?

Porque voy a ser alguien, voy a poder buscar un trabajo, además voy ser el primero de mi familia en terminarla. Nadie de mi familia fue a escuela

¿Y cuánto te falta para terminar?

Un año y par de meses.

Te voy a pedir que pienses en alguno de tus profesores y me digas su nombre.

¿Puede ser?

Si Nora, la tuve el año pasado, es profesora de Lengua y Literatura.

¿Y porque se te ocurrió decirme su nombre y no el de otro?

Por que ella fue importante para mí. Es una persona que a parte de dar clases se pueden hablar cosas que no tienen nada que ver con la escuela, puedes hablar tranquilo, te puede ayudar. Es bueno porque conseguís conejo de los demás, de gente grande.

¿Y cuántos años tiene ella aproximadamente?

Deberá tener unos 35.

¿Y cómo fue esa experiencia?

Buena, yo le agradecí por traer la escuela en el CREU.

¿Cuál era la relación que vos tenías con tus profesores?

Era buena, porque suponete que pueden haber algunos que piensen que porque estas encerrado, no tenemos derecho y derecho a estudiar tenemos todos, más que nada tener la oportunidad de estudiar, porque el derecho a estudiar lo tenemos todos.

¿Si tuvieras que pensar una característica de la maestra que me mencionaste antes ¿Qué dirías?

Diría que es una persona muy fuerte, ella tiene una historia personal muy fuerte, paso cosas bastante bravas y con gente querida, diría que es fuerte. Con ella, yo le conté mis cosas pero ella también nos contó la suya, y la verdad es que si a mi me hubiera pasado lo que le paso a ella, yo no sabría como reaccionar y ella reaccionó muy bien, la verdad es que eso me asombro y me hizo pensar que todo se puede y la verdad es que la tomé como un ejemplo, como un muy buen ejemplo.

¿Qué es lo que más valoras de los maestros, maestras, profesores del CREU? La ayuda que te dan, ellos vienen para que nosotros aprendamos, nos dan esa ayuda. Con la escuela en el CREU tuve oportunidades que afuera nunca tuve, por ejemplo participar en un feria de ciencias y otros proyectos que a mi me gustaron mucho y la verdad es que afuera nunca tuve esa posibilidad y adentro del CREU sí, y eso es algo valioso para mi.

¿Si tuvieras que pensar en algo que falta, algo que vos digas “ si los maestros tuvieran esto los alumnos estarían mejor. ¿Qué sería? Y la verdad es que a veces hay muchas trabas cuando quieren hacer cosas nuevas.

¿Tenés pensado estudiar algo una vez que termines el secundario? Si, ahora estamos con una materia que se llama sociología y otra que es economía, y es una materia bastante importante, al principio no sabia que era y después me gusto la verdad es que ni sabia que era, pero me empezó a gustar este año y así que estoy pensando en agarrar rumbo por ahí y vamos a ver que pasa

¡Qué bueno! Te deseo muchos éxitos. Gracias

### Alumno 3

Bueno yo te voy a decir de entrada que a mí no me gusta la escuela, nunca me gustó la escuela

¿De verdad? „Y por que no te gusta?

Y la verdad no sé, pero no me gusta, no me genera....cuando estaba en la calle, antes de entrar al CREU y salir, fui hice hasta 5 año.

¿Y cuándo estabas afuera ibas siempre?

Cuando estaba en la calle fui hice hasta 5 año. Iba todos los días porque mi familia me mandaba, pero igual no me interesaba mucho.

¿Cuánto tiempo estuviste en el CREU?

un año y tres meses

¿Y a la escuela del CREU fuiste alguna vez?

Si cuando llegue fui a la escuela pero igual no quería. Taller o algo así, sí lo hacía. A mi me interesa todo lo que sea con los talleres entendés?

¿Pero entonces estudiar si te gusta?

Si estudiar sí, pero algo que me interese. Igual siempre prefiero el Taller, en un tiempo hubo uno de computación y eso sí me interesó iba todos los días, ese no me lo perdía por nada, pero la escuela no.

Si tuvieras que pensar en la escuela, cuando estabas afuera, ¿te gustaba?

La verdad que no, a mi no me gusta.

Y aunque a vos no te gusta, ¿crees que e importante la escuela?

Yo digo que Sí

Y vos decís que Sí ¿por qué todos lo dicen?

NO, no porque todos lo dicen. La escuela te ayuda mucho, para conseguir un trabajo. Hoy en día tenés que tener un estudio para cualquier trabajo, pero bueno yo no lo veo así.

¿Y vos como lo ves, es una perdida de tiempo?

Mmmmm, no sé la verdad es que a mí no me atrae. Yo los veía a todos los chicos escribiendo, estudiando en el CREU y la verdad es que no le encontraba nada...y eso que se escribir y me gusta escribir, escribía muchas cartas

cuando estaba en el CREU...y no es un capricho tampoco, yo sé que es algo mío, que la escuela no.

Aunque vos no hayas ido a la Escuela en el CREU ¿te parece importante que la escuela este en esos lugares o no?

La verdad es que a mi, me daría lo mismo pero a los chicos yo los escuchaba y decían que les servía y bueno esta bien pero yo no encuentro sentido, para que te voy a mentir.

Si tuvieras que pensar en aquellos años que estuviste en la escuela cuando eras chico ¿Cómo describirías esa experiencia? ¿Cómo la recordás? Fue buena, mala, no la recordás?

Buena no porque, porque siempre hacia lío...buena no, en realidad al revés todo mal...al principio cuando era chiquito iba porque me llevaban, pero cuando fui mas grandecito yo me escapaba

Y si tuvieras que pensar en alguno de esos maestros de tu infancia, ¿te acordás de alguno?

De una sola maestra me acuerdo, era rubia...el nombre no me acuerdo

¿Y porque te acordás de ella?

Porque me apañaba todo...cuando yo me ponía medio loquito, salía al patio y ella venia me llevaba al aula con los chicos se sentaba al lado mío y me explicaba y eso a mi me hacia sentir bien. Me acuerdo que ese año pasé de grado porque ella me ayudo un montón, ella se preocupaba por mí.

Y después en la escuela del CREU lo intenté, varias veces baje una primera vez, me aburrió, después otra vez y también y la última haré un meses estuve dos semanas.

¿Y que paso?

Y la verdad es que no sé.

¿Será que no encontraste lo que te dio aquella maestra de tu escuela primaria?

No sé, lo que sé, es que no encontré nada

¿Te interesaba lo que ella te decía, te explicaba, te enseñaba?

La verdad que no, y no solo eso a veces me miraba mal, porque ella me preguntaba si yo bajaba por bajar o para estudiar y yo le contestaba que ni una ni otra cosa, yo bajaba para probar.

Y bueno así fue, baje una vez y no pude, la segunda tampoco y la tercera también termine dejando.

Bueno tal vez puedas encontrar un camino alternativo con la Computación.

Si puede ser, a mi los talleres me gustan, había uno también que era de lectura y a ese bajaba, me gusta leer.

Porque a mi estudiar no me molesta, me tiene que interesar eso sí sino lo dejo. Puede ser entonces que a veces no encuentro en la escuela cosas que me interesan, por ejemplo cuando baje una de esas veces si la señorita me estaba haciendo hacer unas cuentas y yo veía que el grupo de enfrente estaba leyendo un libro, yo me iba con los de enfrente y ahí ya me miraba mal y no me daba ganas de volver. Antes también había otro taller que se llamaba arte, y que hacíamos cosas con las manos, eso también me gustaba mucho.

De esta última experiencia que tuviste en la escuela del CREU, ¿te acordás del nombre de tu maestra?

Sí Sandra

Y si tuvieras que decir una característica de Sandra... ¿qué dirías?

Nada es que yo no puedo decir nada de ella. Ella intentó ahí, hizo lo que tenía que hacer y bueno en cierta forma y era yo el que no lo hacía porque no me gustaba a parte me tenía en la mira, si me levantaba para pedirle algo a mis compañeros siempre me retaba a mí, y eso a mi no me va.

Y si tuvieras que pensar, en algo que le falta a la escuela del CREU como para poder atraer a los chicos como vos que no les interesa, ¿qué se te ocurre que podría ofrecerles la escuela?

¿Qué le falta? No se, pero si tuviera una maestra que sea para leer siempre yo iría, pero bueno eso es algo que me gusta a mi. Pero bueno la mayoría son todos iguales.

¿Quiénes son iguales?

Las maestras. En matemática siempre cuentas y eso encima me cuesta, capaz que algo de lengua con una historia a veces nos traían fotocopias y había que contestar después de leer una historia, eso sí me gusta.

¿Y si te cuentan o leen relatos de la historia?

Sí, eso también me gusta. No me aburre, si hay que leer no importa que tema sea.

¿Y en temas sobre el universo, los planetas, los paisajes o los seres humanos?

A no de eso nunca me enseñaron, pero debe ser interesante. No te voy a decir la verdad, en el CREU es mucho matemática y responder preguntas, te dan una fotocopia y vos tenés que responder preguntas y bueno siempre haciendo lo mismo te termina aburriendo, entedés? Pero bueno a pesar de todo yo creo que ya voy a encontrar algo que me interese y pueda estudiar.

Seguramente, qué puedas encontrar pronto ese camino. Gracias

---