

Revista de la Escuela Ciencias de la Educación - 1a ed. - Rosario

Laborde editor 2008

426 p.; 15 x 21 cm.

ISSN 1851-6297

1. Pedagogía-Educación. I. Título

CDD 370.1

1ª EDICIÓN: DICIEMBRE 2008

DIRECTORA: ESP. LIC. SUSANA DEL VALLE N. COPERTARI

© LABORDE EDITOR - 2000 ROSARIO

3 DE FEBRERO 1065

TEL/FAX: (0341) 449 8802

ROSARIO (C.P. 2000) - SANTA FE - ARGENTINA

E-MAIL: labordelibros@citynet.net.ar

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN: LILIANA AGUILAR

AGRADECEMOS A:

- ASOCIACIÓN COOPERADORA "JOSÉ PEDRONI" DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES UNR.
- COAD ASOCIACIÓN GREMIAL DE DOCENTES E INVESTIGADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.
- AGCER ASOCIACIÓN DE GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE ROSARIO.
- AMSAFE ROSARIO ASOCIACIÓN DEL MAGISTERIO DE SANTA FE (DELEGACIÓN ROSARIO).
- CTA CENTRAL DE TRABAJADORES ARGENTINOS.

I.S.S.N. Nº: 1851-6297

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE MARCA LA LEY 11.723

MARCA Y CARACTERÍSTICAS GRÁFICAS REGISTRADAS EN LA

OFICINA DE PATENTES Y MARCAS DE LA NACIÓN

IMPRESO EN ARGENTINA

REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Año 4 • Nº 3 • 2008



Asociación Cooperadora
"José Pedroni"
de la Facultad de Humanidades
y Artes UNR

CoAd

Asociación Gremial de Docentes
e Investigadores de la Universidad
Nacional de Rosario



Asociación del Magisterio
de Santa Fe
(Delegación Rosario)

agCER

Asociación de Graduados en
Ciencias de la Educación de Rosario

CTA
central de trabajadores de la Argentina

LA EDUCACIÓN MEDIA PARA ADULTOS EN LA CÁRCEL POSIBLES ADECUACIONES CURRICULARES (*)

Viviana Pagnucco

Claudio Querol

Eleonora Sartori

(Alumnos de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Rosario)

Resumen

Se intenta abordar la problemática curricular de la EEMPA dentro del contexto carcelario donde se produce un encuentro entre ámbitos relegados: educación para adultos -educación media- realidad carcelaria, que transita entre tensiones donde generalmente prevalece una institución sobre otra.

La educación carcelaria transcurre en situaciones signadas por exclusiones, estigmatizaciones y 'excepción permanente' en el respeto de los derechos humanos, incluido el de educación.

Las escuelas carcelarias rosarinas fueron sostenidas fundamentalmente por el compromiso personal de docentes y directivos. La impronta vivencial que fue adquiriendo parece haber favorecido una relación teoría-práctica que tendería a postergar el valor de la reflexión teórica y su registro.

Institucionalmente subyacen acuerdos tácitos que construyeron la identidad de la escuela penitenciaria. Pero parece necesaria una teorización y explicitación que posibilite recrearla.

Desde la práctica docente, se toma como punto de partida la caracterización de los grupos, pero las planificaciones no manifiestan adecuaciones atendiendo a la particularidad del contexto. Parecen no considerarlas como documentos que posibiliten la sistematicidad e intencionalidad pedagógicas.

Es necesario repensar la representación social del rol de cientista de la educación. Se propone aquí una actitud de colaboración entre los actores educativos valorando aportes teóricos-prácticos.

Palabras clave

Educación para adultos - Exclusión social - Contexto educativo carcelario - Diseño curricular - Relación teoría-práctica.

Summary

This research pretends to approach to the curricular problematic of EEMPA (High Schools for Adults) inside a prison context, in which it is found a convergence of relegated

environments: Education for Adults -High School education- Prison environment, which runs along different tensions where in general it prevails one institution over the others.

Education processes in prison are signed by exclusions, stigmatizations, and "permanent exception" as per respect of Human Rights, as well as education rights.

Schools in prison in Rosario city have been supported mainly by the commitment of teacher staff and board of directors. The existential stamp that it was acquiring among the years, seemed to have favored a theoretical-practical relationship that tends to postpone the value of theoretical reflection and its record.

Institutionally, the identity of the penitentiary school was constructed under tacit agreements. But it is worthy a theorization and formalization that makes possible to recreate it.

From the Teachers point of view, the starting point is placed in the characterization of groups, but the planning process does not show a customization towards the particularities of the context. It seems that they do not consider them as documents that make possible the pedagogical intentionality and systematic characteristic.

From the education scientist point of view, it is necessary to think over the social representation of its roll. A cooperation attitude is proposed among the educational players, highlighting a theoretical-practical contributions.

Key words:

Adult's education - Social exclusion - Prison educational context - Curricular design - Theoretical-practical relationship.

Introducción

El presente artículo es una adaptación de un trabajo de investigación más extenso realizado en el Área de Currículum II (Carrera de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de Rosario), durante el año 2007. A través del mismo nos propusimos analizar las adecuaciones curriculares de la Educación Media para Adultos que se desarrollan en las Unidades Penitenciarias N° 3 (Masculina) y N° 5 (Femenina) de la ciudad de Rosario.

Esta propuesta nos permitió descubrir una realidad antes desconocida para nosotros a la que intentamos darle una posible mirada teórica. El entrecruzamiento de la información recogida a través de las diferentes instancias permitió una mejor comprensión, develar algunos aspectos de la realidad, y poder pensar en aportes que coadyuven al difícil camino de la transformación social.

Los distintos documentos del marco normativo, del ámbito pedagógico, algunas planificaciones docentes, así como los datos recogidos en el trabajo de campo, nos permitieron conocer los objetivos que se persiguen, los contenidos seleccionados para trabajar, los posicionamientos teóricos, etc.

El trabajo nos enfrentó con el desafío de abordar las problemáticas propias de la tarea investigativa. Pudimos reconocer que toda investigación se encuentra muchas veces condicionada por tiempos, espacios, y circunstancias ajenas a los investigadores. En ese sentido, a nosotros también nos llevó un tiempo ubicarnos en ese rol y poder tomar conciencia y avanzar a partir de esta dinámica.

Esperamos que el presente artículo colabore para hacer "visible esta 'realidad carcelaria' que aún hoy, y a pesar de las propuestas de cambio, 'sigue siendo invisible'" (Díaz, M.; 2007: 1).

Un poco de historia

La propuesta de las EEMPAs en la provincia de Santa Fe surgió en el año 1974, como respuesta a una inquietud de la comunidad política y educativa de ese momento que proponía generar un espacio de cursado de educación media para adultos similar a la propuesta de educación básica para adultos ya existente. También atendía a la creciente inquietud de la población de 18 años y más que deseaba retomar y completar sus estudios secundarios.

Dentro de la realidad socio-política del país, se evidenciaba una creciente valorización de la educación así como un notorio incremento del acceso al nivel secundario de grupos sociales históricamente excluidos del mismo. Diferentes actores entrevistados contaron que en sus inicios se abrían centros educativos en todos los barrios utilizando las instalaciones escolares, gremiales y vecinales; se anotaron alrededor de 20.000 alumnos por lo cual fue necesario pensar en más escuelas y hasta en centros sindicales y mutuales. La experiencia de apertura del espacio educativo para la EEMPA, podría considerarse como uno de los últimos proyectos educativos democráticos para dicho nivel.

Posteriormente, ante el estallido del Golpe Militar de 1976, la cantidad de EEMPAs se reduce prácticamente a la quinta parte. Se hace explícito un interés por desactivar estas instancias de formación por considerarlas peligrosas para el orden nacional y como posibles focos de subversión. Estableciendo, además, una relación entre la política económica-social, la represión y la educación (Puiggrós, A.; 2006). Las EEMPAs son puestas en la mira y controladas en sus actividades cotidianas.

Sin embargo, es en este período en el que se formaliza mediante un decreto, un Plan de Estudios para las EEMPAs que toma el lugar de 'Diseño Curricular', aunque su formato no corresponda a ese tipo de documento. Es el que sigue en vigencia hasta el día de hoy.

Con el advenimiento de la democracia en 1983 comienza a tomar fuerza nuevamente esta modalidad educativa. Se re-abren muchos centros cerrados. En este período se modifican algunos aspectos a través de resoluciones y decretos; pero los fundamentos del trabajo siguen siendo los expresados en el Plan Decreto 4297/76.

En 1995, por la iniciativa de un grupo de profesores de la EEMPA N° 1207, se presenta la propuesta de extender la enseñanza media dentro del ámbito carcelario. Bajo la gestión del supervisor Cansella y con el apoyo y entusiasmo de este grupo de docentes, se abre la EEMPA de la Unidad Penitenciaria N° 3 como aula radial de la EEMPA N° 1207 para pasar a ser, después de 2 años, la EEMPA N° 1211. Unos años más tarde se implementó también en la cárcel de mujeres.

Los alumnos de la cárcel

En relación a las características del grupo que atiende la escuela en la cárcel, podríamos señalar según datos estadísticos más recientes (SNEEP, 2003) (1), que en la provincia de Santa Fe, el 53% de la población carcelaria de las diferentes unidades, no accedió o lo hizo con poca regularidad a la instrucción formal; el 44% tiene educación básica o apenas unos años más y sólo el 3% concluyó sus estudios secundarios. Con respecto a la situación laboral al momento del ingreso al servicio penitenciario, sólo el 24% era trabajador de tiempo completo. El 76% restante se divide en partes iguales entre desocupados y trabajadores de tiempo parcial. El 45% con algún oficio o profesión y el 55% sin capacitación laboral.

La mayoría de la población carcelaria proviene de contextos marginados, cuyos orígenes están relacionados con carencias y pobreza de todo tipo. Las condiciones de producción de subjetividad son frágiles, marcadas por la exclusión, la estigmatización, el abandono y el maltrato familiar y social. Se caracterizan por modos de reaccionar y relacionarse que oscilan entre la depresión y las conductas impulsivas y/o agresivas. Esta inestabilidad emocional muchas veces los lleva a caer una y otra vez en el delito, consolidando así un circuito de exclusión que se renueva constantemente.

La convocatoria que logra la EEMPA es alta en relación a la población con que cuenta (entre un 20% y 25%). ¿Esto evidenciaría el interés de los reclusos por integrarse a una propuesta para ocupar su tiempo dentro de la cárcel? ¿Vislumbran en las propuestas educativas la ampliación de sus posibilidades para una integración social posterior? ¿O se pone en juego el deseo por participar de espacios que les permitan fortalecer la autoestima y reducir su sensación de vulnerabilidad?

Buscar las respuestas implica un camino de análisis y estudios muy complejo. Sin embargo, se puede percibir una creciente valoración del aprendizaje por parte de los alumnos a partir de su participación en las escuelas y una buena predisposición para comprometerse en las propuestas educativas.

Marco normativo y legal, ¿qué dice la ley?

Las diferentes leyes que organizaron y organizan el Sistema Educativo Nacional, como la Ley Federal de Educación N° 24195/93 y la Ley Nacional de Educación N° 26206/06, toman a la Educación de Adultos y específicamente a la Educación en Contextos de Encierro, de diferente manera.

En la primera se menciona a la Educación de Adultos en el capítulo 7 incluyéndola entre los Regímenes Especiales. Esto la separaría del tronco central del Sistema Educativo e implicaría un deterioro de la propuesta de educación para adultos que fue consolidándose a lo largo de estos últimos años (Puiggrós, A.; 2006).

En el caso de la Ley N° 26206/06, la Educación para Adultos está abordada en el capítulo 9 dentro del Sistema Educativo Nacional, marcando una importante diferencia ya que la incluye y pareciera darle un estatus de 'modalidad destinada a garantizar el cumplimiento de la educación obligatoria'.

Ambas leyes consideran al adulto como aquél que no logró concluir sus estudios en las edades establecidas reglamentariamente. La de 1993, toma a la educación de adultos como la posibilidad de 'adquirir o mejorar su preparación'. Esta forma de expresar los objetivos invita a cuestionarnos si este posicionamiento no concibe a la educación para adultos desde una perspectiva compensatoria. Posicionamiento que no apunta a convertirlo en espacio institucional propio, que asegure no sólo la acreditación de los niveles formales de educación sino también el enriquecimiento de los conocimientos y capacidades de los adultos en su participación reflexiva, autónoma, en el mundo laboral pero también en el político y familiar (Sirvent, M.T.; 2001).

En cambio la última ley nacional propone desarrollar capacidades de participación en la vida laboral pero también en los otros ámbitos de la vida social. Menciona la preocupación por atender la problemática de género, diversidad cultural e inclusión de las personas con discapacidades. Le otorga además, un capítulo especial a la "educación en contextos de privación de libertad". En el mismo se menciona que será la modalidad que permita 'garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno'. Se propone garantizar la escolaridad obligatoria (primaria y secundaria). El objetivo es ofrecer una educación técnico - profesional proponiendo también actividades que estimulen la creación artística y la participación en manifestaciones culturales, deportivas, etc. Se busca contribuir a la inclusión social a través de la participación en el Sistema Educativo.

En los artículos 58 y 59 de la ley 26206/06 se establece que las jurisdicciones, deberán ofrecer atención educativa a los niños nacidos o criados en contextos de encierro, desde los 45 días hasta los 4 años y en los siguientes niveles de educación obligatoria. Sin embargo en el borrador de la Ley Provincial de Educación no se hace ninguna referencia a este aspecto.

¿Había un decreto?

El primer documento que dio cuenta de la organización de este nivel fue el Decreto 4297 del año 1976, elaborado por la Dirección Provincial de Educación Superior, Media y Técnica de la Provincia de Santa Fe. Este Decreto va a regular en la Educación Media, tanto los aspectos normativos como la organización curricular. Sin embargo, no fue fácil acceder al mismo. En algunos casos no lograban identificarlo y en otros era muy difícil poder disponer de dicho material. Esto despertó en nosotros algunas inquietudes ¿Estos documentos serían realmente tenidos en cuenta en la organización del trabajo de la EEMPA? ¿Por qué sería tan difícil el acceso a ellos? ¿Qué lugar ocupa esta documentación en el trabajo cotidiano?

El documento surge en un período histórico argentino en que se proponía la necesidad de introducir elementos de formación técnica y laboral en la enseñanza media. De todos modos, esta postura no se puede considerar inscripta en un proyecto industrializador sino en el contexto de un programa de formación de mano de obra por un lado y de un discurso pedagógico espiritualista por el otro, preocupado por formar en las actitudes necesarias para un buen trabajador y ciudadano (Tedesco, J. C. y otros; 1983).

En los primeros años del retorno de la democracia, la mayoría de los currículos de la dictadura, quedaron sin vigencia (Puiggrós, A.; 2006). Sin embargo, el de la EEMPA fue uno de los pocos que siguió vigente hasta la actualidad.

A pesar de que se realizaron pequeñas modificaciones a partir de los '80 con el advenimiento de la democracia, no se produjeron grandes transformaciones en sus aspectos más profundos.

Si bien la estructura del mismo responde más a criterios normativos que curriculares, es considerado por los distintos actores de la comunidad educativa como rector del funcionamiento de la EEMPA, otorgándole valor de Diseño Curricular.

Señala como finalidad de esta modalidad: "Introducir al alumno adulto en las técnicas del aprendizaje, formando hábitos de estudios tendientes a otorgar una base sólida para su eficaz desenvolvimiento durante la carrera", así como también "elevar el nivel científico-cultural de la población activa para coadyuvar al aprovechamiento integral de las aptitudes personales en función de una más perfecta adecuación de su vida laboral y de relación". Esta enunciación denota la relación educación - trabajo a partir del conocimiento, enfatizando así la función técnica de la educación. La escuela, como representante del sistema educativo, brinda al sujeto conocimientos para desempeñarse en el mundo del trabajo considerando al *alumno - futuro trabajador* como portador de un capital que consiste en habilidades y conocimientos en los que él mismo puede invertir para desarrollarlos en su máxima potencialidad.

Tanto el Decreto como un reglamento posterior (Reglamento de las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos, 1980) mencionan pautas para la implementación de la modalidad referidas a la conducción, duración, régimen de asistencia de los alumnos, relación laboral con el personal, asignaturas que se incluyen en cada año y su correspondiente carga horaria.

No parece importante destacar cómo se considera la figura del adulto en este documento donde se hace hincapié en la sobriedad. Esto pareciera demostrar que la condición de adulto en educación sólo alude a una edad cronológica y no a una problemática personal y social particular. Desde esta perspectiva pareciera desconocerse lo que señala Lidia Rodríguez (1998: 8) "...sí en el terreno jurídico o político el pasaje a la adultez implica crecimiento y madurez psicológica, en el campo pedagógico implica un déficit que, aún cuando en términos estrictos se refiere sólo a un problema escolar, se significa como carencia cultural. Ser adulto en educación no necesariamente significa ser mayor de edad pero siempre implica ser un 'marginado educativo' -adolescente, joven o niño- que no termina

de incluirse en la cultura hegemónica; que pertenece, por lo tanto, a sectores sociales subordinados”.

Por ejemplo, en un primer momento se establece la edad mínima de ingreso en 21 años, luego se modifica poniendo como límite los 18 años. Finalmente, en el año 1999, se tolera excepcionalmente el ingreso a los 17 años pero sólo para “alumnos casados, madres solteras o que *contribuyan fehacientemente con un aporte al desarrollo y unidad familiar*”. Pareciera que las excepciones se enmarcan dentro de los parámetros morales y ‘tradicionalistas’ propios de los ‘90. ¿El matrimonio, la maternidad temprana convierten a los adolescentes en adultos? ¿Es una manera de incluirlos para que no abandonen la escolaridad o los excluye de los ámbitos educativos propios de su edad?

En qué consiste la propuesta curricular

Plan de Estudios del Decreto 4297 / 76

El Decreto presenta un plan de estudios en el cual se detalla el programa de las asignaturas de cada año del Bachillerato para Adultos y la propuesta de organización de las mismas.

Como lo expresa la normativa, el 1er. año tiene la duración de un año lectivo, mientras que los demás -de 2° a 5° año- se desarrollan durante cuatrimestres.

Se puede diferenciar un primer ciclo de formación (1°, 2° y 3° años) cuyas asignaturas son:

- Matemática
- Lengua y Literatura
- Ciencias Sociales: incluye Historia, Geografía y Formación Cívica
- Ciencias Naturales: comprende Biología y Elementos de Físico - Química
- Inglés
- Contabilidad

El segundo ciclo (4° y 5° años) el área de Ciencias Sociales incluye: Historia, Geografía e Instrucción Cívica. Desaparecen Contabilidad y Ciencias Naturales y se incorporan Física y Psicología en 4° y Química y Filosofía en 5°.

Nos encontramos frente a una organización de los contenidos que parece enmarcarse en el formato disciplinar. Éste se caracteriza por realizar una delimitación clara de un campo científico - disciplinar con una estructura semántica y sintáctica propia que responde a una intención de acercarse al objeto de estudio a través de la utilización de una metodología y un lenguaje específicos (2).

Como señala Cullen (1996: 37), a través de este formato se buscó agrupar los conocimientos disciplinadamente “para facilitar su comunicación, su enseñanza, y al mismo tiempo regularla y condicionarla a una serie de pasos y saberes previos (...) para facilitar la adquisición de competencias determinadas necesarias para la vida social, y también para regular y condicionar su producción y circulación desde ciertas finalidades sociales. Se trata de un concepto instrumental de disciplina”.

El formato por disciplinas constituyó el parámetro organizativo del “modelo enciclopédico” que vuelve a tener vigencia en las propuestas curriculares de la dictadura, en consonancia con la revalorización del tradicionalismo ideológico. Se postula la centralidad de la *materia* en la organización del currículum, desconociendo los avances que se habían producido en las tendencias de interdisciplinariedad (Tedesco, J. C. y otros; 1983).

El plan de estudios no presenta explicitada su estructura profunda, es decir las concepciones de tipo epistemológico, psicológico, social y pedagógico que la sustentan y la legiti-

man. En cuanto a la estructura superficial, aquello que se encuentra explicitado, sólo especifica los contenidos conceptuales. No se mencionan objetivos, actividades ni recursos.

Los contenidos conceptuales de cada disciplina estarían organizados en unidades. Se menciona el título que presenta un tema en torno al cual girarán los contenidos detallados a continuación.

Otro aspecto a destacar sería que en todas las asignaturas se incluye material bibliográfico a excepción de idioma extranjero (inglés). En el caso de Química dice textualmente: “Este programa puede ser desarrollado por cualquier libro de Química utilizado en la enseñanza media”.

En el Programa de Estudios no se mencionan los criterios de evaluación.

La adecuación curricular

En las distintas entrevistas se pudo apreciar que la adecuación a la realidad y al grupo de alumnos es considerada fundamental para el desarrollo de la tarea educativa. En todos los casos se parte de un diagnóstico considerado como punto de partida para un ‘diseño curricular institucional’ que no está escrito pero que subyace en acuerdos y formas de trabajar consensuadas entre los profesores.

Se evidencia cómo el trabajo educativo se organiza a partir de la realidad. No sólo la realidad de las características de los alumnos, sino también la realidad que se expresa en la forma en que los docentes asumen su tarea pedagógica. El diagnóstico que ellos mencionan en sus entrevistas, incluye también un posicionamiento desde el cual comenzarían el desarrollo de sus clases.

Los diferentes actores (supervisores, directores, docentes) reconocen la libertad que existe y la plena confianza en el criterio del profesor para realizar las adecuaciones necesarias. Pareciera que los parámetros que se tienen en cuenta en estas modificaciones se refieren a las capacidades de los alumnos pero también a las interpretaciones que los docentes hacen de las mismas, a veces ‘siendo realistas’ -como ellos mismos lo expresan- y otras pre-suponiendo los límites de comprensión o interés de los alumnos.

Finalmente, los profesores parecen evaluar lo realizado y disfrutar de los logros. Son momentos de encuentro espontáneos entre los docentes y son criterios tácitos los que se tienen en cuenta para dicha evaluación.

Estas diferentes instancias (el diagnóstico, las adecuaciones, la evaluación); no se pueden distinguir en los registros escritos que los docentes realizan. Las planificaciones escritas no condicen con la riqueza de las experiencias educativas comentadas por los diferentes docentes. Pareciera que a través de las planificaciones sólo se buscaría cumplir con un requisito administrativo en lugar de considerarlas como un componente fundamental de la tarea educativa.

Si bien aparentemente se intenta concebir la propuesta curricular no como un producto estático anticipatorio de la realidad educativa sino como una constante construcción a partir de la práctica, pareciera que se pierde de vista que debería “(representar) y ha representado siempre la explicación de los deseos de todo educador de hacer de su tarea un quehacer organizado, científico y mediante el cual pueda anticipar sucesos y prever algunos resultados” (Pastorino, en Aquino, M.; 1995: 42). Siguiendo el desarrollo de esta autora, se puede pensar que la tarea en la EEMPA carcelaria podría correr el riesgo de la desvalorización y pérdida de la intencionalidad pedagógica al moverse (como ocurre también en otros niveles educativos) en el marco de ‘espontaneísmos’ que, aunque ‘bien intencionados’, no permiten dar cuenta de la sistematicidad y organización que el docente quiere darle a su tarea.

Por último, con respecto a las adecuaciones curriculares, nos interesa señalar que son las conversaciones con los docentes, no así las planificaciones, las que reflejan con más claridad los ajustes que se realizan.

En las entrevistas se menciona una y otra vez que se enseña de la misma manera dentro y fuera de la cárcel; incluso en algunos casos rescatan el ambiente de clase carcelario como más 'tranquilo y respetuoso' que en otras instituciones.

Por otro lado, también manifiestan los profesores que las características de la población escolar y el espacio de trabajo conllevan adecuaciones consideradas como necesarias y realizadas a partir de los diagnósticos. Pero los registros escritos a los que pudimos acceder no dan cuenta de dichas modificaciones. Nos encontramos ante un Proyecto Educativo Institucional no explicitado y con Planificaciones Anuales de las asignaturas que, si bien en algunos casos incluyen una caracterización del grupo, no manifiestan ajustes que den cuenta de la observación de la particularidad del contexto de privación de libertad en el que trabajan.

¿“La escuela en la cárcel” o “la escuela y la cárcel”?

En el caso de la EEMPA carcelaria, hay ciertos aspectos que pueden instrumentarse del mismo modo que en las otras escuelas pero hay circunstancias que implican realizar algunas adecuaciones. De esta manera se evidenciaría la dinámica que implica el funcionamiento de una institución dentro de otra (la escuela dentro de la cárcel). Por un lado, hay interferencias de los sistemas penitenciarios en la administración del espacio y del tiempo para la educación. Por otro lado, la coexistencia de dos instituciones trabajando y operando con la misma población desde objetivos institucionales y lógicas diferentes: la cárcel se maneja con relaciones jerárquicas basadas en la seguridad, autoridad y castigo disciplinar; la escuela promueve otro tipo de conductas, la conformación de grupos de pertenencia, actitudes solidarias, como nivelador de desigualdades, capacitación, etc.

Respecto a la regularidad en el desarrollo de las clases, en el caso de la EEMPA de la UP N° 3 constatamos que una de las mayores dificultades, es la superposición de actividades en el horario dispuesto para la propuesta educativa (fútbol, gimnasia, visitas de asistentes sociales, actividades religiosas, etc.). Dicho horario es el único permitido para el ingreso de personas ajenas a la institución carcelaria. Indefectiblemente este entrecruzamiento de las dos instituciones hace que prevalezca la carcelaria sobre la educativa.

Actualmente existen en la cárcel algunas actividades extracurriculares (espectáculos musicales, teatrales, fútbol, culto, gimnasio, talleres, etc.) pero dependen, no sólo de la escuela sino de la institución penitenciaria. Una de las expectativas del cuerpo directivo es trabajar en conjunto con la Municipalidad para poder organizar talleres y actividades culturales que respondan a los objetivos educativos.

También en las entrevistas se manifiesta que la asistencia a clase muchas veces se ve condicionada por diferentes situaciones propias de la convivencia en la cárcel. Por ejemplo, se utiliza la prohibición de asistir como uno de los castigos hacia los reclusos. En otras circunstancias se dan motines o protestas que determinan el no dictado de clases.

El 'choque' de culturas institucionales cobra otras dimensiones cuando se analiza la concepción de sujeto de la que parecieran partir cada una de ellas.

En la cárcel se dan procesos de prisonización (Zaffaroni) (3) que, no sólo profundizan la situación de vulnerabilidad social sino que además potencian y generan estereotipos, es decir una construcción social institucionalizada, que no se corresponde con la concepción de sujeto que debería sustentar la propuesta educativa.

En cuanto a esta última, a pesar de que ni los documentos jurisdiccionales ni la propuesta institucional mencionan explícitamente una concepción de sujeto determinada, el sujeto educativo pareciera salir a la luz a través de diversas instancias.

Por un lado, el que para la cárcel es un preso, para la escuela es un alumno más. Esto implica considerarlo como sujeto de conocimiento. Los profesores dicen considerar a los alumnos como a cualquier otro, más allá de lo que hayan hecho. Ser alumno como cualquier otro implica poder resignificarse como sujeto. Porque le posibilitaría pensarse en un lugar diferente del que ocupaba cuando ingresó.

Este nuevo posicionamiento de la persona, se ve favorecido a partir de la relación que construyen los profesores en el vínculo docente-alumno donde hay un ambiente de contención y respeto.

Conclusiones

En el transcurso de la investigación, fuimos realizando un recorrido que nos permitió conocer mejor la realidad de los EEMPAs, ir develando sus problemáticas. Como piezas de un rompecabezas, cada uno de los encuentros, los documentos, las visitas a diferentes instituciones, fueron conformando este 'escenario'.

Desde su surgimiento hasta la actualidad la atención brindada a esta propuesta educativa parece haber dependido del compromiso *personal* de algunos funcionarios que estuvieron a cargo del nivel y de la tarea llevada adelante por los docentes. A lo largo de la historia de la Escuela Media para Adultos el grupo de profesores fue generando la 'identidad' de esta propuesta educativa. Nos preguntamos si este hecho está relacionado con el compromiso que aún muestran para con el proyecto.

La realidad docente del nivel medio en general, no facilita la intercomunicación entre los profesores ni el sentido de pertenencia a una institución. Sin embargo, en este caso el cuerpo docente parece haber sostenido lo que Hargreaves (1998) señala como una relación propia de la *cultura de la colaboración*: en la que el trabajar juntos se vuelve una realidad espontánea, que no necesariamente depende de encuentros formales con tiempo y lugar fijos sino que se da a través de diálogos informales y en la iniciativa de comprometerse para generar cambios.

Esta colegialidad habría favorecido la posibilidad de generar un espacio en la cárcel para la educación media, ya que la propuesta nació del interés y la insistencia de un grupo de profesores que trabaja en la misma hasta el día de hoy.

Nos preguntamos si este marco inicial es uno de los factores que le dan esta impronta *vivencial* a la propuesta.

Este aspecto parecería traer aparejado una postergación de los aspectos teóricos y formales. Docentes y directivos coinciden en considerar que en el ejercicio del quehacer educativo áulico, la práctica se vuelve compleja y distante de la teoría recibida durante la formación académica. Como expresaron ellos: *“la docencia se hace en lo práctico, no es lo teórico”*.

Coincidimos en considerar que es la *práctica* un aspecto fundamental de la tarea educativa; pero es la reflexión teórica la que la completa y resignifica.

Schön (1992:35) también parte de la apreciación que tienen los profesores de la cárcel -preocupación general de los ámbitos de formación docente- sobre la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional que se sostiene en los profesorados y las competencias que exige la práctica en el terreno. En este sentido realiza un análisis del *conocimiento tácito* que se traduce en la acción, en la resolución de los problemas que tienen lugar en la práctica cotidiana. Pero aclara: “No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas.” Por eso propone realizar una descripción de ese conocimiento que sería una manera de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Este es un aporte que permite reubicar

el lugar de la reflexión teórica y concebir la práctica en una relación dialéctica *teoría-práctica*.

Parecería que los docentes no pueden hacer consciente este trabajo que realizan constantemente al enfrentar las situaciones que el contexto les demanda. Pensamos que hacer consciente este proceso, enriquecería no solamente el trabajo sino también su propio rol de docentes como intelectuales. La posibilidad de concebirse como profesionales capaces de crear y re-crear su práctica en la medida en que puedan producir articulaciones, en que se pueda convertir en una *praxis* (Brovelli, M.; 2001). Entendiendo como praxis no a una relación lineal entre teoría y práctica sino una relación reflexiva en la que cada una construye a la otra. La praxis además es el acto de construir o reconstruir de forma reflexiva el mundo social (Grundy, S.; 1987).

Cabe destacar que este aspecto es una preocupación de la realidad docente actual en todos sus niveles. Nos preguntamos si esto está solamente vinculado con la formación académica de los mismos o intervienen además las representaciones sociales imperantes con respecto al rol docente, muy marcadas por las biografías escolares y las primeras prácticas profesionales.

También nosotros nos vimos inmersos en esa encrucijada entre la teoría y la práctica desde nuestro lugar como futuros científicos de la educación. Cada vez que preguntábamos sobre la existencia o vigencia de las disposiciones y de las producciones teóricas, la actitud de los docentes y directivos nos daba a entender que esos aspectos sólo nos interesan a nosotros en tanto 'teorizadores', y que ambos -documentos y cuentistas- parecemos no comprender la realidad de las instituciones y sus problemáticas.

Entonces, nos propusimos poner en tela de juicio nuestro lugar como estudiantes de esta carrera. Nos cuestionamos también nosotros: ¿qué podemos aportar en esta incertidumbre de la relación teoría – práctica?

En este camino reflexivo, sentimos el desafío de descubrir un nuevo posicionamiento e intentar construir una representación diferente del lugar del científico. ¿Desde qué lugar podemos transmitir a los demás el valor que le otorgamos a la práctica? ¿Necesitaríamos repensar nuestra propia práctica?

El volver a la teoría es lo que nos ayuda a repensar un cambio intentando darle un nuevo sentido a la práctica. Retomamos lo que Havelock (en Brovelli, M.; 2006) desarrolla como un posicionamiento profesional enmarcado en el *modelo de innovación y cambio* basado en la *perspectiva de resolución de problemas* en la que la relación entre planificador y/o asesor y el actor implicado (cuerpo de profesores) es de colaboración.

Los trabajos de investigación, el compromiso en la tarea, el trabajo de campo, la continua reflexión sobre nuestro rol, sobre los desafíos de la educación, de la tarea docente, van construyendo esta necesidad de luchar por un trabajo compartido y conjunto entre los diferentes roles del ámbito educativo.

Consideramos que es imprescindible un cambio curricular jurisdiccional. Quizás sea este el momento oportuno dado los cambios introducidos a partir de la Ley de Educación Nacional en relación a la obligatoriedad y reivindicación de la Educación Secundaria. Tomamos lo que señala el Supervisor del nivel al expresar que se está trabajando en la construcción de los proyectos institucionales de las escuelas de adultos, para que cada una lo elabore intentando reflejar una realidad derivada de la práctica.

Marta Brovelli (2006: 83) considera que: "El éxito de cualquier cambio requiere de la mirada atenta hacia lo micro, lo pequeño y, al mismo tiempo hacia lo macro, lo más estructural y general y el sentido del cambio."

Pensamos una propuesta curricular plural, democrática, que evidencie la escucha de las diferentes voces, brindando el acceso a procesos culturales y educativos que posibilitarán la inclusión y la formación de 'sujetos de derecho', para los cuales el derecho a la educación sea un factor de proyección humano y social (Díaz, M.; 2007).

A modo de reflexiones finales

Quizás es difícil explicar la sensación que provocó en nosotros la visita a la Unidad Penitenciaria N° 3. Debimos atravesar varios portones con candados y pasadores de hierro. El traspasar uno, significaba el cierre automático del mismo y el acceso al próximo. A medida que los portones se cerraban a nuestras espaldas, se abría la posibilidad de descubrir un nuevo espacio de la vida educativa.

Estos caminos que uno anda, desanda, que uno descubre, esta historia recorrida, va construyendo un compromiso respecto a la tarea educativa. Compromiso que piensa y actúa en pos de una educación que se transforme en una de las 'llaves' fundamentales para 'abrir puertas' que permitan la construcción de una subjetividad diferente, la superación de estereotipos y estigmatizaciones, puertas hacia el conocimiento, hacia la curiosidad y la investigación, hacia el pensar reflexivo respecto a la propia realidad y a la realidad social.

Nota

- (*) El siguiente Trabajo pertenece a alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNR. Ha sido avalado por la Prof. Dra. Marta Brovelli, titular del Área del Currículum I y II.

Notas Bibliográficas

- (1) SNEEP (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena). Año 2003.
- (2) Brovelli, M. citando a Torres Santomé en "Currículum Universitario". Material de la cátedra.
- (3) Citado en "La educación pública en las cárceles y el sujeto de la acción educativa ¿reducción de la vulnerabilidad o prevención del delito?" Gómez, M. y Rojas R. Boletín de GESEC. Edición especial Año III. Marzo 2007.