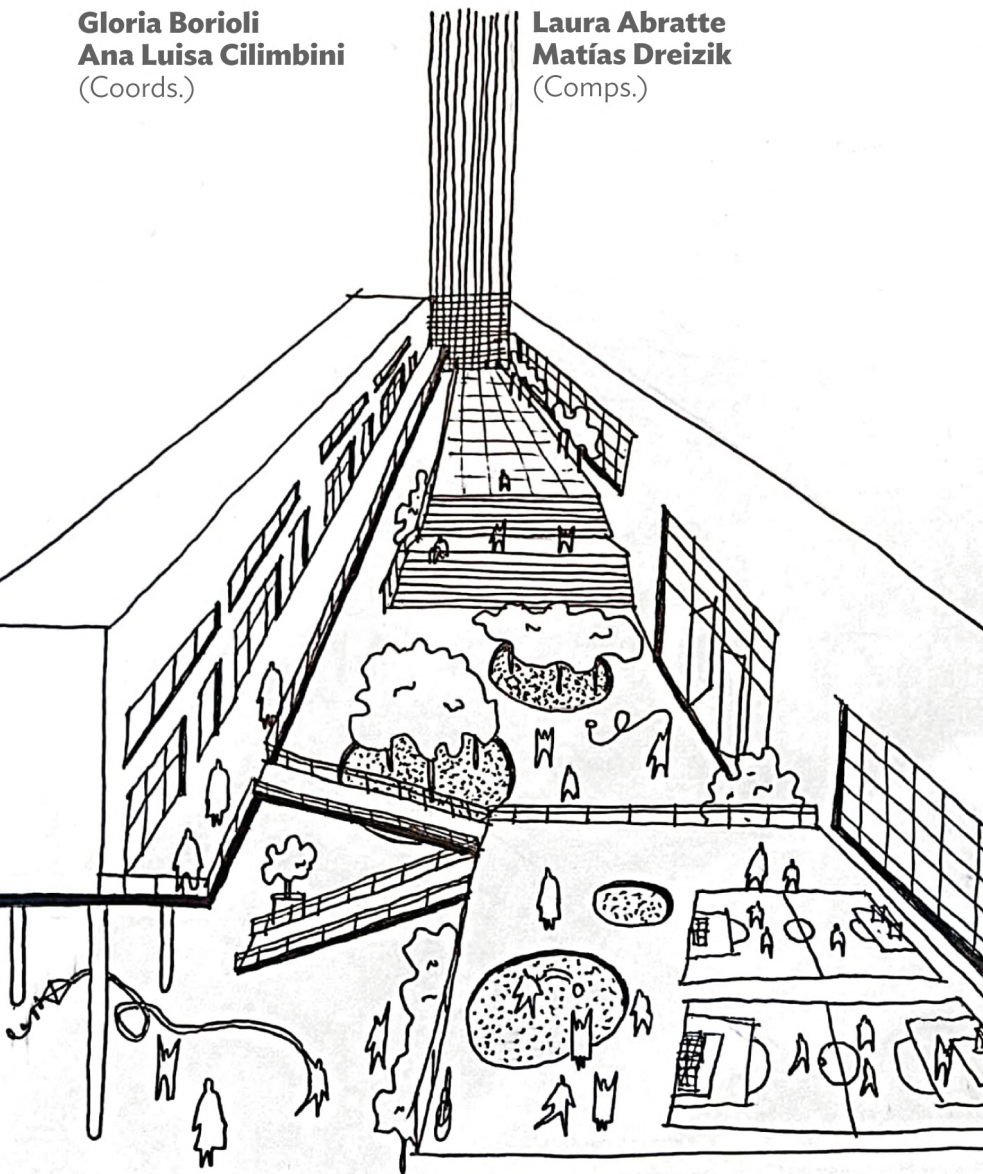


NIÑECES Y ADOLESCENCIAS EN PROCESOS EDUCATIVOS Y COMUNITARIOS

Gloria Borioli
Ana Luisa Cilimbini
(Coords.)

Laura Abratte
Matías Dreizik
(Comps.)



Niñeces y adolescencias en procesos educativos y comunitarios

Gloria Borioli
Ana Luisa Cilimbini
(Coords.)

Laura Abratte
Matías Dreizik
(Comps.)

Área de
Publicaciones ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

Niñeces y adolescencias en procesos educativos y comunitarios / Miriam Abate Daga... [et al.]; compilación de Laura Andrea Abratte... [et al.]. - 1a ed - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1745-7

1. Niñez. 2. Adolescencia. 3. Carreras de Posgrado. I. Abate Daga, Miriam II. Abratte, Laura Andrea, comp.

CDD 370

Área de Publicaciones

Coordinadoras: Gloria Borioli y Ana Luisa Cilimbini

Compiladores: Laura Abratte y Matías Dreizik

Corrección y revisión de textos: Laura Abratte

Referí: Alicia Servetto

Imagen de portada: Triana Scarpinello

En la presente publicación, no se han modificado ni alterado las elecciones realizadas por cada participante de este libro en lo que respecta al uso de “e”, “x”, duplicación u otros recursos para manifestar el uso inclusivo del lenguaje. En este aspecto, consideramos que la no unificación de criterios apunta también a respetar la diversidad que propone cada texto.

Diseño de portadas: Manuel Coll y María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

» El teatro como herramienta artística con adolescentes en situación de encierro en la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil de Mendoza

Recursos para la expresividad personal y la relación interpersonal

*Abel Lisnovsky**

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación se realizó durante los meses de mayo y septiembre del 2018, consistió en seis clases de teatro dictadas al grupo del sector de máxima seguridad de la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil (DRPJ) de Mendoza con alumnos que tenían entre 16 y 22 años. El fin último era compartir con ellos la educación por medio del arte y que tuvieran un momento de recreación y reflexión, en el cual se sintieran contenidos para relatar experiencias y pudieran analizarlas desde una visión artística. Se abordó la conjunción de tres ejes en los cuales se pueden contextualizar las condiciones en las que se encontraban los sujetos atravesados por diversas opiniones y subjetividades sociales: el contexto de encierro, la juventud de los estudiantes y el teatro como herramienta para el aprendizaje. En la realización del trabajo surgieron preguntas que se vincularon con la pertinencia que podría llegar a tener esta práctica institucional en los sujetos implicados y cuál era su relación con el arte en el contexto en el que se encontraban. Algunas de estas interrogaciones fueron respondidas y pueden verse reflejadas en las conclusiones, y otras se dejaron como un cuestionamiento al rol del arte y la educación en el abordaje de sujetos en contextos de encierro de menores.

Palabras claves: teatro, adolescentes, contexto de encierro

* Profesor de teatro, tallerista de ESI, investigador en educación.

Correo electrónico: sskeleton@hotmail.com

Marco teórico-metodológico

Desde la perspectiva pública, se ha instalado la idea de que las personas en los contextos de encierro son sujetos que poseen una excesiva agresividad y cuyos peligros trascienden los muros que les aprisionan. Enfocando aún más la mirada; si nos referimos a adolescentes en conflicto con la ley penal, podemos reflexionar sobre diversas preguntas que nos surgen. Partimos de la base que puede tratarse de jóvenes que fueron consecuencia de un sistema que los oprime y empuja, circunstancias mediante, a delinquir, faltar a la moral imperante o involucrarse en episodios que supongan un conflicto con la ley. No podemos dejar de tener en cuenta que hablamos de “sujetos que están condicionados por un entorno familiar y social” (Crespi y Verheaghe, 2003, p. 50) y que muchas de las decisiones que toman están influenciadas por las vivencias que tienen a diario, sin mayores posibilidades de cambiar su modo de vida. Son personas (en este caso jóvenes varones) que deben cumplir con ciertas normativas y que, rara vez, pueden vislumbrar una alternativa para lograr sobrevivir en el día a día.

Viendo este panorama ensombrecido; por un lado, por el estigma social y, por el otro, por la escasa información que se puede tener sobre el grupo con el cual podría llegar a trabajar; tomé la decisión de involucrarme con ellos, proponiendo un taller de teatro.

Considerando mi formación en la enseñanza del teatro como medio de expresión desde la educación, planteé un trabajo de investigación-acción en la Dirección de Responsabilidad Penal Juvenil de Mendoza (DRPJ), por medio de la cual se pudiera responder a los planteos que se hicieron previamente, tales como: ¿de qué manera el encierro afecta a las posibilidades lúdicas y expresivas de menores de edad? ¿Cómo se puede manifestar la empatía en el contexto de encierro? ¿Un taller de teatro puede tener resultados positivos en estas condiciones tan poco naturales?

Basándome en experiencias previas, lecturas sobre teatro en contextos de encierro y socio-marginales, y en una necesidad de conocer más allá de lo que se plantea a simple vista; en el año 2018, se realizó un trabajo inmersivo en el cual, luego de meses de investigación, se dictaron seis clases de teatro con sujetos internados en

el pabellón de máxima seguridad del presidio más importante para adolescentes y jóvenes adultos de la provincia de Mendoza.

El planteo se hizo desde distintos puntos de vista, pero poniendo el énfasis en tres ejes principales: el contexto de encierro, la juventud de los estudiantes y el teatro como herramienta para el aprendizaje.

Realización de las prácticas

En primer lugar, se realizaron entrevistas a vecinos y vecinas, quienes afirmaban no sentirse afectados o afectadas por vivir en un barrio donde se erigía esta institución. Luego se entrevistó a docentes del establecimiento. Las personas que trabajaban dentro del organismo dejaron entrever una cuestión que no era tenida en cuenta en un principio: el encierro también los afectaba en sus trabajos. “Estoy más encerrado que los pibes” o “este trabajo está considerado riesgoso, angustioso y penoso. Y no es así, es peor” llegaron a confesarme algunos de los docentes, lo que permite entrever que más allá de la cuestión laboral, la mecánica carcelaria afecta a todas las personas que se involucran en una institución de castigo penal.

En otra entrevista incluso me informaron, con mayor claridad, que los internos tenían entre 16 y 22 años; por lo que no correspondía que se mantuvieran encerrados por más de seis años en ese lugar, consecuencia de sus condenas por parte de un juez. En cuanto a los adultos, he podido entrevistar gente que trabajaba desde hacía más de veinte años en ese sitio, que expresaban en su sentir el peso del día a día en el cuerpo y la mente. “El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se trasfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria.” (Foucault, 2008, p. 207). Se pudo percibir también en las entrevistas una decepción hacia el sistema como forma de reeducación por medio del encierro, ya que consideran que solo en pocas ocasiones modificaba sus conductas positivamente y que era habitual la reincidencia. Aunque salieran de la institución, su vida socioeconómica no mejoraría (incluso empeoraría) y se verían obligados a realizar acciones contra la moral establecida, sumado a que se les discriminaría por su aspecto, color de piel, barrio de procedencia o antecedentes.

Esto llevó a descubrir otro punto que se pudo concluir luego del trabajo de investigación-acción: en los últimos quince años de vida de la institución, tan solo estuvieron presos tres chicos de clase media; el resto fueron personas de clase baja. “Los discursos sociales acerca de la inseguridad depositan sus miedos predominantemente en los jóvenes pobres” (Timmerman y Herrera, 2015, p. 293).

Más allá de la opresión simbólica que se siente dentro de un instituto carcelario o de reinserción social, en el caso del establecimiento que nos compete, sí existían momentos de relajación que se relacionaban con la edad de las personas privadas de la libertad. En todos los pabellones (por lo que comentaron en las entrevistas quienes trabajaban allí) ocasionalmente se realizaban jornadas de fiesta a la cual se invitaba a familiares; partidos de fútbol entre internos y/o trabajadores de la institución y hasta existía la posibilidad de salidas a la montaña para quienes mostraran un comportamiento ejemplar constante.

Posterior y paralelamente a las conversaciones tenidas con personas de la vecindad y docentes, se observaron algunas clases de radioteatro, un espacio creativo similar al que se buscaba implementar con este trabajo. Allí se pudo notar la relación entre docentes y alumnos, quienes mostraron respeto y atención a las tareas a elaborarse en clase. Más allá de las instalaciones inadecuadas e ineficientes para la realización de un taller de radioteatro (sin equipos, espacio ni cabina insonorizada, sino que se realizaba en un aula de escuela, grabando con un celular cuando fuera necesario), pudo contemplarse un real interés y buena predisposición para el trabajo. Ese fue el primer punto que llamó la atención: el respeto que se tenía por el rol docente, circunstancia que suele acompañar en su mayoría a la labor educativa en Mendoza. Nótese que en estos casos los guardias solo llevaban a estas actividades a quienes mostraran una conducta que ellos consideraban modélica durante la semana. Otro aspecto que me resultó interesante fue la curiosidad que mostró el grupo de alumnos por toda persona que no fuera miembro estable de la plantilla laboral de la institución.

Finalizado el período de preparación, se ultimaron detalles con la directiva del sector socioeducativo del DRPJ para acordar con qué grupo se trabajaría. Aquí fue donde pude notar la primera prueba de

tensión (considerando que en ningún momento se hizo ninguna objeción ni se rechazó la propuesta de trabajar con los internos), la cual consistió en ofrecerme al grupo de máxima seguridad para trabajar; ya que era el que tenía menos actividades. Aun así, tenían la posibilidad de asistir a talleres de dibujo, talabartería, vivero, metalúrgica, albañilería, gastronomía y radioteatro, siempre y cuando mostraran un buen comportamiento general. Acepté el trabajo para continuar con el grupo, a pesar de que no tenía experiencia ni formación para comprender las problemáticas relacionadas a la población de mayor reclusión que pudieran existir. En la entrevista con el director del área educacional, me sorprendió que no hablaba de la supuesta peligrosidad; sino que, al referirse a los jóvenes del sector, los describía como “nuestros chicos”, asumía personalmente lo que les sucediera allí dentro. “La gente en general tiene muchos prejuicios con estos chicos; se sorprenden de la receptividad” me dijo, para plantearme que es más el miedo social que se les tenía desde afuera que lo que realmente eran.

Luego de un día de observación, en el cual los pude conocer en su lugar de reclusión y de trabajo (un salón comedor con una mesa y sillas de piedra), e incluso almorzar con ellos; muchos de mis fantasmas se vieron amainados, ya que se mostraron pacientes, amables y podría decirse que incluso cálidos. Desde ese día comprendí que no depende de mí juzgarlos por lo que hayan hecho, sino intentar comprenderlos y colaborar para que obtuvieran más herramientas para expresar mejor sus emociones y sentimientos.

Con cierto margen de tiempo en el cual se pudo realizar una planificación, se comenzó a trabajar con el grupo. La primera clase fue la más difícil de todas, ya que desconocía la modalidad de trabajo y me dominó el nerviosismo. De los ocho reclusos que residían en este pabellón, me prestaron atención cuatro, el resto estaba ocupado preparándose para las visitas familiares o aseándose. Las clases se dictaron los días sábado, ese día es también el destinado para la visita de personas de su ámbito familiar. Este primer encuentro se trató más que nada de una charla para conocernos y comprender qué podía hacerse en este espacio. Hablamos de sueños y anhelos personales, de dinámicas familiares, de relaciones de pareja, de vivencias de barrio, experiencias con las drogas y de sus sentimientos.

Por momentos, se sintió el estrés propio del contexto de encierro, ya que mientras sucedía la clase se hacían refacciones en el sector, impidiendo que la clase pudiera funcionar con normalidad. Esto lo entendí como una provocación por parte del sistema penitenciario para que los reclusos sintieran la incomodidad de estar allí encerrados (más que una simple casualidad). Interpreto que se trataba, como diría Foucault (2008), de “esas “medidas de seguridad” que se hacen acompañar la pena (...), y que no están destinadas a sancionar la infracción, sino a controlar al individuo” (p. 27-28). Aun así, hubo una cierta apertura e interés en la tarea por parte del alumnado. Incluso uno de los jóvenes me dijo al finalizar la clase que tuviera paciencia porque recién me conocían y que cuando “agarraran confianza” conmigo se iban a soltar más.

Para la siguiente clase, tomé los temas trabajados en la jornada anterior y preparé varias canciones con sus respectivas letras para analizar con el grupo. No esperaba realizar algo específicamente teatral en los primeros encuentros, sino formar un vínculo con el alumnado, lo cual consideraba fundamental y prioritario antes de sumergirme en aquellos objetivos que pretendía abordar. Esta temática les resultó más familiar por lo que hubo mayor interés en la participación. Se trabajaron canciones que a ellos les gustaban como “Solo en prisión” del cantante Lele el arma secreta o El mundo del revés de la banda F.A.; así como otras que como coordinador les había elegido como Vahos de ayer de la banda de punk Flema o Martillos y ruedas del rapero venezolano Canserbero. Existió un patrón que se repitió en casi todas las canciones: todos los cantantes habían estado en prisión o estaban muertos. Sin darme cuenta, me había dejado llevar por el prejuicio social que relaciona a los institutos penitenciarios con un tipo de arte de implicancias negativas o carcelarias.

Cabe destacar que, para el trabajo con el grupo, yo tuve que llevarles mis propios elementos (en este caso papel y lapicera, sombrero y pendrive); ya que les prohibían tener elementos de escritura y papel (o libros) en los pabellones, por temor a que los quemaran y arman un botín, como ocurrió en el pasado. No obstante, prohibiéndoles acceder libremente al mundo de la lectoescritura, ¿Hasta qué punto es correcto censurarles posibilidades creativas por temor a

que cometan errores similares a aquellos atribuidos a otras personas que les precedieron?

La siguiente clase comenzó con poemas que les traje de autores como Camilo Blajakis y David González, quienes son escritores que han pasado parte de su vida encerrados en cárceles, las cuales les sirvieron de inspiración como temática de sus poemas y obras. De alguna manera cuasi-paternalista, intenté demostrarles que podía existir el arte aún en el contexto de encierro y que incluso eso podía servirles de punto de partida para canalizar sus emociones. Volví a cometer el error de categorizarlos como sujetos carcelarios, cuando mi mirada debió ser más amplia y verlos simplemente como adolescentes en búsqueda de su identidad. Luego de ese momento de lectura y debate, se comenzó a trabajar una actividad teatral.

Elegí continuar con una dinámica horizontal y proponer situaciones que a ellos les pudieran resultar familiares, permitiéndoles sugerir las que entendían como cercanas. Algunas fueron “*llega un pibe nuevo al barrio*” o “*una persona no puede pagar su deuda*”, para las cuales me pidieron que yo también participe actuando, un poco para motivarlos y otro tanto para “medirme”, dado que la puja de poder entre adultos y adolescentes propia de la docencia se intensifica en el ámbito carcelario.

Se suponía que concluiría con mi clase después de esa actividad, pero noté que no había ningún operario del lado de afuera del salón para abrirme la puerta. Esta es una de las «violencias «inútiles» de los guardianes» de las que habla Foucault (2008) en su texto (p. 286) para demostrar su poder en ese lugar, por lo que continué realizando preguntas referidas a los temas que vimos, esperando a que volviera alguno de los vigilantes.

La cuarta clase fue orientada hacia (re)conocer y analizar el léxico que ellos usaban, para lo cual se procedió a escribir en una hoja distintos términos propios de su ámbito, tanto mendocino como barrial o carcelario. Algunas de las expresiones fueron “fantasmear” (ser hipócrita), “manso” (aumentativo de una situación tanto positiva como negativa), “asarse” (tener bronca, enojo), “estar re-pillo” (estar atento), “tomate el palo” (pedido enérgico para que una persona se retire del lugar), “al toque” (de inmediato), entre otras. Me pareció que rescatar estas palabras, desde un nivel académico, ayuda a com-

prender al grupo desde otro lugar; viéndolos como sujetos propios de una cultura determinada y un momento y espacio específicos de la Historia. A posteriori de este trabajo, surgió un momento en el que, por motus propio, comenzaron a contarme historias de su vida previa a la detención, las cuales escuchamos en grupo atentamente. Se pudo sentir la nostalgia y cariño que tenían por sus familias, tanto de sangre como de camaradería. Aquí, fui yo el que aprendió sobre sus códigos, sus intereses y lo que consideraban más importante en sus vidas: la familia, el sentimiento de pertenencia y respeto por el barrio donde se criaron.

La quinta clase comenzó con un juego realizado con papelitos que yo había traído con distintas profesiones y otros que referían a diversos lugares. El objetivo era que sacaran uno de ellos, que lo representaran y que el resto tratara que adivinar de qué se trataba. Nuevamente me invitaron a participar y noté que realizaban la actividad con mucha velocidad y ansiedad, demostraban alegría; pero a la vez con la imposibilidad de disfrutar el momento con calma (lo cual es entendible, dado que se está en un contexto de encierro, a pesar del “escape lúdico”). Luego, espontáneamente surgieron chistes y bromas por parte del grupo, las cuales escalaban a chistes sexuales con facilidad, mostrando que la dinámica de esparcimiento efébrica es similar en diversos contextos: sea charlando en una plaza, en un centro comercial o dentro de una institución penitenciaria.

Se les propuso armar un guion para mostrar lo que les pasaba en otros pabellones o incluso a personas que se encontraran por fuera del DRPJ, y ahí fue uno de los pocos momentos de la investigación-acción en que no supieron qué responder. Esto muestra que una cuestión es bromear entre colegas, casi hermanos sustitutos, o con un docente; y otra muy distinta es salirse de ese espacio de (no-) confort que ya conocían, para mostrar sus sentimientos a personas desconocidas o con quienes quisieran siempre mostrar su lado más “envalentonado”.

Las clases de teatro desnudan las emociones, dejan entrever lo profundo que le sucede al ser humano, sus debilidades e incluso los dolores que no se animarían a expresar por otros medios. Analizando desde afuera, pude notar que se les propuso ir más allá del límite que se venía construyendo.

Para finalizar mi intervención con este grupo, se les llevó a la última clase algunos guiones para que comprendieran el teatro desde otro ángulo, no solo por su intencionalidad recreativa sino también lo referido a lo organizacional de un espectáculo teatral. En la planificación, se tenía pensado tener una clase reflexiva; pero sucedió algo típicamente cuyano que impidió el normal funcionamiento de la clase: corrió viento Zonda en el llano. Este viento suele producir un aumento abrupto de temperatura y bajada de presión atmosférica que afecta a las personas, lo que dificulta cualquier tipo de actividad laboral o académica.

Un poco por la ansiedad que generaba el terminar las clases con el grupo, y otro por la necesidad de escapar del contexto de encierro por la tensión interna que generaba en el coordinador, es que se decidió realizar la última actividad igualmente ese día. ¿Pudo haber tenido mejores resultados terminar las clases un día que no hubiera viento Zonda? Probablemente, pero no hay que olvidar que siempre se está atravesando factores que pueden obstaculizar el normal funcionamiento del grupo o las tareas a realizar: discusiones con los guardias, encontrarse de mal humor o extrañar a la familia, malestar físico, molestias típicas de vivir en un contexto de encierro, etcétera.

Más allá de las dificultades que se encontraron ese día, las actividades pudieron realizarse con dinamismo. Se comenzó realizando improvisaciones basadas en diversas situaciones que había llevado para que actúen, entre las que se destacan que disfrutaron: las de «dos primos que tienen que amigarse para la cena de navidad» y la de «uno está con resaca y tiene que ir a la escuela». En estas, demostraron buena habilidad de comunicación y entendimiento, sin la necesidad de usar la violencia, sino más bien diálogo y juicio. Me pareció muy enriquecedor ver la capacidad lúdica que mostraron los jóvenes en este ejercicio netamente teatral donde evidenciaron que «el juego dramático conduce al que aprende a tomar posesión de sus recursos expresivos.» (Trozzo, 1998, p.40).

Más adelante, se leyeron guiones de obras cortas de teatro tomadas de internet y editadas por el coordinador; para que su lenguaje no fuera tan técnico, sino más cercano a lo que vivían. Cabe aclarar que la edición y adaptación de obras para el trabajo con grupos es una tarea muy habitual en la preparación de las clases de artes escé-

nicas. En primer lugar, tomaron los papeles con los guiones energícamamente, mostrando curiosidad por explorar aquello que viniera del afuera; en segundo lugar, daban cuenta de querer leer algo que no fuera una tarea netamente escolar y en contexto áulico. Las clases de teatro, al realizarse los días sábado y sin la vinculación con las materias típicamente escolares, no eran vistas por el grupo como horas de escuela. Nuevamente, mostraron querer trabajarlas con mucha rapidez y ansia, con soltura y buena voluntad, haciendo al coordinador también partícipe activo de uno de los roles.

Se concluyó esta última clase con preguntas a modo de reflexión final entre las que se pueden destacar: ¿qué agradecían por haber ido a compartir las clases con ellos?, ¿qué disfrutaron de aprender cosas nuevas? Una frase que me quedó grabada a fuego, luego de que se les dijo que este trabajo se pensaba presentar en distintos ámbitos académicos, fue: “*cuando tengas toda la plata, acordate de los presos*”. Esto me da a entender que no olvide que ellos son personas con necesidades y que; si se tiene éxito gracias a una investigación realizada con esta población, está en mi deber moral hacer algo por ayudarles a mejorar su situación de vida. De lo contrario, seguiría siendo cómplice del sistema carcelario y de las falencias del sistema que les atraviesan y oprimen.

Reflexiones finales

A modo de conclusión puedo decir lo siguiente:

Existía una contención casi familiar hacia los jóvenes por parte de varios de los trabajadores de la institución; no así los guardias, quienes disponían de una puja de poder tanto entre ellos como con los internos constantemente. Hay que tener en cuenta que, en algunos casos, estos jóvenes llegaron a estar en conflicto con la ley penal; por carecer de una base estructural socioeconómica y/o afectiva en sus contextos de origen, o por contratiempos violentos en su barrio de residencia. «Importa sostener que los lugares sociales de origen de los sujetos en situación de encierro están marcados por la exclusión social.» (Santi, 2015, p. 70) “Algunos de nosotros ni siquiera tuvimos infancia y nos tuvimos que hacer de a poco” fue una frase que me dijo uno de los alumnos en relación con este tema.

En ningún momento se me proveyó de las carpetas en las cuales se explicaba por qué estaban condenados mis alumnos, dado que las personas encargadas del área de educación no tenían la necesidad de leerlas. Esto lo tomé como un aspecto positivo; ya que los veía como sujetos de aprendizaje, no como delincuentes o culpables de un delito.

Los ejercicios realizados en las clases dejaban entrever su necesidad de juego; pero también su frustración por continuar encerrados, inquietos por los tiempos muertos que pasaban sin realizar actividades durante la semana y sin tener la posibilidad de salir del sitio que los aprisionaba. Existían actividades para hacer; sin embargo, para acceder a ellas debían tener una conducta ejemplar con los guardias y con el resto de sus compañeros. Es una tarea difícil; si se tiene en cuenta que, más allá del contexto de presidio y las circunstancias que los llevaron a donde estaban, seguían siendo adolescentes con su necesidad de exploración y consolidación identitaria, y modificaciones hormonales y biológicas propias de la edad.

Como docentes, tenemos que asumir la responsabilidad de “ser un modelo de referencia consecuente con aquello que se propugna. Dejando aflorar la actitud lúdica que todos tenemos” (RudeSauCe, 2010, p. 14) porque “todos tenemos derecho a una vida digna en libertad e igualdad” (Pantoja Vargas y Añaños Bedriñana, 2010, p. 112). Sabemos que la adolescencia es “un período del ciclo vital durante el cual los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, deben elaborar la identidad y se plantean el sentido de su vida, de su pertenencia, su responsabilidad social y sus metas orientadoras” (Krauskopf, 2007, p. 25).

Es importante personalizar la actividad docente para que cada cual pueda disfrutar de la educación con libertad, sin miedo a equivocarse o a mostrarse como es. Es una relación que, si no es afectiva, no es educativa. De las clases me fui exhausto, contento; aunque también triste porque el potencial que tenían estos chicos pocas veces era visto por otros, o incluso por ellos mismos.

Lejos de generar rechazo, deberíamos abrazar las posibilidades que nos brinda como docentes el posible intercambio de ideas y conocimientos entre jóvenes que se encuentran atravesando una condena dentro de una institución penitenciaria y comprender más a

fondo qué les sucede. Lo aprendido en esta experiencia me llevó a replantearme desde qué lugar me paro cuando tengo en frente a mi alumnado. ¿Qué circunstancias afectan a mis estudiantes? ¿Cómo podría considerar su punto de vista para realizar mis planificaciones? ¿Cuáles son las prioridades reales en el ámbito educativo?

El trabajo de investigación-acción se realizó como punto final de una especialización que me puso en jaque conmigo y me preparó para comprender la diversidad de realidades de adolescentes y jóvenes adultos que puedo llegar a conocer en mis grupos. Me obligó a verme a mí mismo en un espejo social y a reconocermelo como parte de un cambio que debemos impulsar en red con mis colegas. Me demostró que nunca se termina de aprender esta profesión y que tenemos una responsabilidad civil mucho más grande de la que se pueda ver a simple vista; ya que formamos a quienes participan del presente, pero que transitarán un futuro que desconocemos, sobre todo quienes atraviesan parte de sus vidas en un contexto de encierro. Fue la finalización de una carrera, pero el comienzo de una lucha.

Referencias bibliográficas

- Crespi, G. y Verheaghe, A. (2003) *Un abordaje prosocial como estrategia preventiva*. En M. I. Crabay (Ed. UNRC) *Prevención y Educación III* (pp. 45-62). Río Cuarto. Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Foucault, M. (2008) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- González, C. (2015) *ayer hierro hoy niño. Poéticas. Latitudes Latinas*. Recuperado de <http://latitudeslatinas.com/poemas-de-cesar-gonzalez/>
- González, D. (2000) *Los mundos marginados (poemas de la cárcel)*. Edit: Mañana es arte AC, Biblioteca Babab. Biblioteca virtual. Recuperado de https://www.babab.com/biblioteca/books/david_gonzalez.pdf

- Krauskopf, D. (2007) *Sociedad, adolescencia y resiliencia en el Siglo XXI*. En M. Munist, E. Suárez Ojeda, D. Krauskopf, T. Silber (Eds.), *Adolescencia y Resiliencia* (pp. 19 - 36), Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Pantoja Vargas, L. y Añaños Bedriñana, F. (2010). *Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas*. En *Pedagogía Social, Revista Universitaria*, 17, (pp 109-122), Sevilla, España: Editorial Redalyc.
- RudeSauCe (2010) *DesEducadxs, fancine de pedagogías alternativas. Educación como método de revolución*. Sevilla, España: Edit: Trueke - Ediciones Antikapital.
- Santi, J. P. (2015) *Experiencias teatrales en instituciones carcelarias argentinas. Aportes para el impulso de políticas culturales*. (Maestría en Gestión Política). Universidad Católica de Córdoba. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Especialización en Gestión de Políticas Públicas. Recuperado de http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/875/1/TrabajoFinalMaestriaUCC_2015_JPS.pdf
- Timmerman y Herrera (2015). *Jóvenes, Cárcel y universidad en Jóvenes Cordobeses: de los márgenes al empoderamiento*. En Barrón, M. y Borioli, G. *Reflexiones sobre políticas (públicas)* (pp. 289 - 303). Córdoba, Argentina: SECyT, FFyH, UNC.
- Trozso, E. (1998) *Capítulo 3: Teatro como contenido curricular. En el cuadro pedagógico*. En Gonzalez de Diaz Araujo, Martí, y otros. (pp. 39 - 79) *Teatro, Adolescencia y Escuela. Fundamentos y práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.