

# **Un currículo para la acción en la comunidad: las prácticas de estudiantes residentes del profesorado en inglés de la UNLPam en la educación en contextos de encierro**

## **A Curriculum for Community Action: The Practices of Resident Students in the English Teaching Program at UNLPam in Education in Confinement Context**

Estela Nélida Braun<sup>1</sup>  
Vanesa Beatriz Cabral<sup>2</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo analiza el impacto de las prácticas comunitarias en contextos de privación de libertad sobre la formación de futuros docentes de inglés en la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam). Desde un enfoque cualitativo de investigación se indaga cómo la participación en experiencias educativas en contextos vulnerables contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural y de una ciudadanía crítica y reflexiva en los practicantes. El estudio se enmarca en el proyecto “Diseño de materiales para la implementación del eje de la reflexión intercultural y su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de inglés. Se analiza la narrativa reflexiva de un estudiante residente que realizó prácticas docentes tanto en una escuela primaria como en una institución educativa intramuros. La codificación temática permitió identificar categorías vinculadas con la confrontación teoría-práctica, la construcción de la identidad docente, los desafíos pedagógicos y la reflexión sobre la acción. Los resultados evidencian una transformación significativa en la identidad profesional del residente y revelan que las prácticas comunitarias en contextos de encierro conforman experiencias formativas transformadoras que promueven empatía, compromiso social y pensamiento reflexivo, consolidando una formación docente integral y socialmente comprometida con las realidades locales.

**Palabras clave:** formación docente; prácticas comunitarias; encierro; identidad profesional

## Abstract

This paper analyzes the impact of community practices in contexts of deprivation of liberty on the training of future English teachers at the National University of La Pampa (UNLPam). From a qualitative research approach, we investigate how participation in educational experiences in vulnerable contexts contributes to the development of intercultural communicative competence and critical and reflective citizenship in practitioners. The study is part of the project "Design of materials for the implementation of the axis of intercultural reflection and its impact on English teaching and learning practices. The reflective narrative of a resident student who carried out teaching practices in both a primary school and an intramural educational institution is analyzed. Thematic coding allowed identifying categories linked to the theory-practice confrontation, the construction of teaching identity, pedagogical challenges and reflection on action. The results show a significant transformation in the professional identity of the resident and reveal that community practices in confinement contexts form transformative training experiences that promote empathy, social commitment and reflective thinking, consolidating comprehensive teacher training that is socially engaged to local realities

**Keywords:** Teacher Education; Community-Based Practices; Imprisonment; Professional Identity

## Introducción

El modelo de Competencia Comunicativa Intercultural es transversal a los programas de formación de profesores de lenguas extranjeras en nuestro país. Específicamente la formación de docentes en lengua y cultura inglesas propone docentes críticos y reflexivos, capaces de actuar como mediadores que portan un conocimiento profundo de la lengua extranjera en todas sus dimensiones: no sólo instrumental sino desde una perspectiva plurilingüe e intercultural que permita ampliar la educación para la ciudadanía en todos los niveles educativos de manera de contribuir a las necesidades de integración social y cultural que demanda la comunidad. En la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), el Campo de las Prácticas Comunitarias (Res. 297 CS 2011) propicia el contacto solidario de los estudiantes con las necesidades de la sociedad. En tal sentido, desde la cátedra Práctica Educativa II del profesorado en Inglés se realizan sistemáticamente desde 2017 prácticas situadas en diferentes áreas (aparte de las específicas en escuelas primarias), a saber: prácticas en la modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad que garantizan el derecho de todas las personas que pasan por una situación de privación de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno (Escuela para Adultos N°16, extensión áulica N°2 y N°4, Dispositivo de Atención para Adolescentes Institucionalizados y Programa Guadalupe respectivamente) y en escuelas de inclusión educativa (Escuela 2 de Apoyo a la Inclusión de Discapacidad Intelectual). El propósito de esta investigación desde una metodología cualitativa de investigación-acción (Creswell, 2014) es indagar sobre el impacto de estas prácticas comunitarias sobre la formación de futuros docentes a través del análisis de datos provenientes de sus narrativas de reflexión sobre la práctica que se encuentran en sus edublogs. La investigación se enmarca en el proyecto de investigación “Diseño de materiales para la implementación del eje de la reflexión intercultural y su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de inglés (LE) en diferentes niveles educativos”, proyecto llevado a cabo desde el instituto IDEAE (Instituto Intedisciplinario de Estudios Americanos y Europeos) en la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam y dentro del Proyecto “Ciudadanía Intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades”, dirigido por la Dra. Melina Porto y dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UNLP, proyecto acreditado H922.

En este capítulo, desarrollamos en primer lugar el marco teórico basado en el modelo de competencia comunicativa e intercultural y educación para la ciudadanía (Byram & Porto, 2015; Byram & Goluveba, 2020) y la denominada pedagogía del malestar (Zembylas & MacGlynne, 2012). Luego indicamos los alcances de la legislación vigente en la UNLPam desde 2011 con respecto al Campo de las Prácticas Comunitarias y de tallamos y las características de la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad. Finalmente, analizamos una experiencia de prácticas en dicho contexto a través del análisis de la narrativa de un estudiante

de Práctica Educativa II Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Escuelas Primarias (2021) y su impacto como práctica transformadora.

### **Marco teórico**

El marco teórico que sustenta el trabajo (Porto & Byram, 2015) indica que los aprendices de lengua extranjera, en este caso futuros profesores de inglés, deberían involucrarse en acciones para la comunidad a efectos de analizar críticamente condiciones de alteridad y desarrollar la tolerancia, empatía y cooperación necesarias para la ciudadanía. Barnett (1997) indica que el propósito que subyace a la educación es la capacidad crítica en diferentes niveles: razonamiento crítico, reflexión y acción crítica para formar graduados que sean capaces de reflexionar no sólo sobre la dimensión lingüístico-discursiva sino también sobre aspectos socioculturales que promuevan una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de favorecer la comunicación e integración social. El rol de la universidad a través de las prácticas comunitarias es congruente con la visión de Brady (2014) de establecer una comunidad académica fundada en un propósito moral más alto relativo a su compromiso con la comunidad de la cual forma parte. Los futuros docentes de lenguas extranjeras a través de estas prácticas podrían comprometerse de manera reflexiva y crítica con las decisiones y acciones sociales vinculadas con problemáticas de la comunidad que los involucra como ciudadanos y profesionales comprometidos.

Zembylas y MacGlynn (2012) en su teoría acerca de las denominadas pedagogías del malestar, enfatizan la necesidad para educadores y educandos de moverse de su zona de confort asumiendo la existencia de injusticia social e inequidad. Los autores indican que este enfoque pedagógico asume que las emociones juegan un rol constitutivo en desafiar las creencias dominantes, hábitos sociales y prácticas normativas que promueven la inequidad social creando posibilidades para la transformación individual y social (2012:41). Estos conceptos pudieron ser probados en la experiencia de prácticas comunitarias en la cárcel que analizaremos en este artículo.

### **El campo de las prácticas comunitarias en la UNLPam**

El Campo de las Prácticas Comunitarias en la UNLPam fue legislado por Consejo Superior en el año 2011, Resolución 297CS-11 y se implementa obligatoriamente para todas las facultades desde 2017. Son definidas como espacios de aprendizaje considerados integrales y transversales. Permiten la articulación de contenidos curriculares con necesidades y demandas de la sociedad. Los estudiantes que ingresaron a la UNLPam a partir de 2017 deben cumplir con cuarenta horas (diez horas teóricas y 30 horas de prácticas comunitarias). Se espera que los estudiantes conozcan la realidad y distintos aspectos de la comunidad donde se asienta nuestra universidad

y reflexionen sobre necesidades de la sociedad de manera de actuar e involucrarse a través de su compromiso y participación. El resultado es una retroalimentación donde los futuros egresados universitarios aportan sus capacidades, destrezas y habilidades para contribuir a la resolución de problemáticas socio-comunitarias y al mismo tiempo enriquecen su formación transformándose en ciudadanos críticos y responsables a través de prácticas educativas transformadoras en el sentido Freireano (1967) que estipula que “la educación no cambia al mundo sino que cambia a las personas que van a cambiar al mundo”. De este modo se articulan también los tres pilares de la formación universitaria: educación, investigación y extensión.

### **La educación en contextos de encierro**

En las cárceles nos encontramos con sujetos que han estado relacionados con la pobreza, la discriminación, la exclusión social y cultural entre otras dificultades; en su gran mayoría con trayectorias escolares discontinuas, asociadas al fracaso. En palabras de Kaplan (2006), el sistema educativo argentino ofrece un recorrido por la estructura curricular que simbólicamente establece que ese recorrido realizado de manera lineal representa el éxito, marcando un lugar privilegiado asociado a peldaños, escaleras o cúspides; mientras las curvas o sinuosidad de ese camino se perciben como déficit, desvío o atajo del caminante. El sujeto adolescente o adulto que concurre a las aulas de las escuelas en contextos de privación de libertad ha recorrido un camino sinuoso y curvado hasta llegar hoy en día a querer retomar sus estudios. Sus trayectorias escolares reales han estado marcadas por discontinuidades y rupturas que hicieron que se alejaran de las llamadas trayectorias escolares teóricas, conceptos abordados por Terigi (2009) que explican la organización de los sistemas educativos actuales: organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción que han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado.

En general, los estudiantes en contextos de encierro han desarrollado a lo largo de su vida, trayectorias escolares discontinuas, marcadas por repitencias, interrupciones de tiempo variado y abandonos. Es decir, estas prácticas escolares en el marco de la caracterización de la historia educativa presentan, en palabras de Kessler (2003), una escolaridad de baja intensidad: una escolaridad plagada de “desenganches” (de las actividades escolares), conflictividad (violencia contra compañeros, contra la institución), repitencia reiterada y desconexión de la realidad, entre otras características. A esto hay que sumarle expulsiones del sistema escolar por indisciplina, abandono por motivos económicos, una formación elemental en lo profesional y variados niveles de alfabetización alcanzados. En consecuencia, es necesario dar a conocer estos escenarios complejos a los estudiantes residentes, tanto desde su participación como estudiantes residentes, como estudiantes partícipes de prácticas comunitarias, para

contribuir a su formación académica integral y basada en un escenario real.

Educar en contextos de encierro no es una tarea sencilla; por el contrario, reviste cierta complejidad y presenta varios desafíos a nivel institucional y profesional de cada educador que elige esta modalidad. La educación en este contexto está vinculada al concepto de derecho a la educación. Si bien se reconoce *el derecho a la educación como derecho humano* a partir de la normativa internacional, pactos, convenciones y declaraciones a las que adhieren las Constituciones Nacional y Provincial, la Ley Nacional de la Educación 26.206, la Ley Provincial de Educación 2511, también la Ley de Ejecución Penal Nacional 24.660 y su modificatoria Ley 26.695<sup>3</sup>, en cada institución en contexto de encierro hay tensiones permanentes para que este derecho pueda ser ejercido por las personas privadas de su libertad.

Sobre la educación en cárceles, Scarfó (2005) destaca que representa un derecho social que hace a la condición del ser humano en tanto a través de ella se construye el lazo de pertenencia a la sociedad, a la palabra, a la tradición, al lenguaje, a la transmisión y recreación de la cultura que resultan esenciales para la condición humana. En tal sentido, quien no reciba o no haga uso de este derecho, pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, de participar de manera real y de constituirse en un ciudadano que hace uso de sus derechos y cumple con sus deberes a favor del desarrollo de la comunidad. Es por ello que el Estado debe garantizar ese derecho con calidad. La educación en los establecimientos penales actúa como garantía de la condición de ser humano para aquellas personas que alguna vez han delinquido. La educación produce cambios en las relaciones con los otros en virtud de la incorporación de nuevas formas de expresión y nuevos lenguajes, el desarrollo de cierta capacidad para controlar sus acciones, dar predominio a la palabra y de alguna manera, contribuir a la posibilidad de imaginar un futuro, difuso, pero posible de vislumbrarse (Acin, 2009).

La educación en contextos de encierro constituye un escenario complejo, de negociación continua entre distintos ministerios (Educación, Justicia, Seguridad, Desarrollo Social) dado que el derecho a la educación se ve usualmente vulnerado en estos espacios. Si bien en nuestra provincia esta modalidad se articula con la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (se considera al sujeto de aprendizaje un joven o adulto), la persona privada de su libertad se encuentra en un contexto complejo que demanda otro tipo de formación, de propuestas y de seguimiento de sus trayectorias. Una persona privada de su libertad es un estudiante particular y diferente a aquél que está en una escuela extramuros, por ello es necesario que los educadores se preocupen y ocupen por desarrollar estrategias pedagógicas para fortalecer su rol docente para un futuro campo laboral diverso y por hacer conocer las necesidades en estos contextos para dar respuesta a tantos estudiantes que esperan ser protagonistas de una educación “integral, permanente y de calidad”, así

como por las condiciones de igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho (Ley 26.695, 2011). Luchar con cada práctica diaria docente para que el sujeto de aprendizaje logre ser un sujeto crítico y autónomo (Fromm, 2012).

Dado que la educación es un derecho fundamental para mejorar la calidad de vida de las personas ya que empodera y abre puertas a múltiples y nuevos desafíos, la vinculación de la UNLPam con las Escuelas para Adultos N°15 y N°16 de la modalidad ECPL se dio a partir de un PEU, Proyecto de Extensión Universitaria, *“Educación en contextos de encierro: prácticas inclusivas y formadoras desde la UNLPam”* aprobado por Res. 083/19 que habilitó prácticas voluntarias y comunitarias de los estudiantes residentes en estos contextos de encierro, lo cual representa un elemento muy valioso para su formación, en tanto espacio de aprendizaje de prácticas inclusivas que brinda posibilidades alternativas a la formación tradicional y promueve la educación integral de las personas privadas de libertad. Por otro lado, promueve la formación de los futuros profesionales en esta modalidad y su temática a través de jornadas de trabajo de sensibilización y capacitación. Desde este PEU se realizaron jornadas de sensibilización y de formación para estudiantes y docentes, que se detallan a continuación:

“Educación en Contextos de Encierro: Prácticas Inclusivas y Formadoras desde la UNLPam” (Res. 460/19) a cargo de la Magister Gabriela Salvini, octubre de 2019, fue una jornada de capacitación destinada a estudiantes residentes que participaron de este PEU, docentes del Ministerio de Educación que cumplían funciones en la Escuela Para Adultos N°15 y N°16 (donde se implementó), tutores universitarios que desarrollaban tareas en contextos de privación de libertad en la Provincia de La Pampa y docentes universitarios que asistían a instituciones de encierro o que asistirían en el futuro.

Actividad extracurricular: Jornada de discusión e intercambio sobre contextos de encierro a cargo de la Dra. Daniela Bassa en 2019, destinada a estudiantes avanzados y graduados de todas las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Estas jornadas de trabajo no solamente estuvieron destinadas a visibilizar esta modalidad y ampliar el horizonte de posibilidades de inserción laboral de estudiantes residentes, sino que también alcanzó a docentes ya en servicio en contextos de encierro de la ciudad de Santa Rosa.

## El caso

Para ilustrar este marco de acción, en este artículo socializaremos la experiencia de un estudiante residente en una institución educativa intramuros quien refiere a través de sus relatos a un espacio de vivencia, reflexión y conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer; como el lugar para la participación y el aprendizaje-tanto para él como para los estudiantes involucrados, donde se abre camino a

la autonomía, a la recuperación y desarrollo del potencial creativo. Partiendo de los conocimientos previos, de lo que las personas saben hacer, y de prácticas basadas en el diálogo y en la interacción, las personas son protagonistas de sus acciones, gestoras de procesos colectivos en los que se construye significación, procesos de subjetivación y conformación de nuevas identidades.

### **Metodología de investigación**

Desde una metodología de investigación cualitativa, investigación-acción, promovimos en los estudiantes residentes la reflexión sobre sus prácticas:

La investigación acción es una forma de investigación autoreflexiva realizada por los participantes en situaciones sociales (incluidas las educativas) con el fin de mejorar la racionalidad y justicia) de sus propias prácticas sociales o educativas y b) su comprensión de estas prácticas y c) de las situaciones donde esas prácticas se llevan a cabo. (Kemmis, 1983)

De manera de promover la reflexión sobre la acción (Argyris et al., 1996), diseñamos diferentes tipos de instrumentos: preguntas que estimulan la reflexión, escritura de narrativas en diarios o journals, coloquios que finalmente quedan plasmados en un edublog personal. Este portafolio digital es el resultado de un diálogo colaborativo entre educadores y estudiantes residentes y permite que los residentes se transformen en practicantes reflexivos (Mann & Walsh, 2017). En los datos de este caso tomamos la última tarea de reflexión que es una narrativa donde el estudiante residente evalúa el impacto de sus prácticas sobre su identidad como futuro docente.

### *Participantes y contexto de la investigación*

Los datos son provistos por la narrativa en edublog del estudiante-residente R.D.A. con autorización mediante formulario de consentimiento congruente con principios de ética en investigación. La narrativa original está en inglés y la traducción al español fue realizada por las autoras. Hemos elegido partes de la misma relacionadas específicamente con las prácticas comunitarias dado que el estudiante residente describe y compara sus dos experiencias de práctica: enseñanza de inglés en un quinto grado de una escuela primaria, Escuela Mariano Moreno N°143, y sus prácticas comunitarias en la institución ex IPESA<sup>4</sup>, dentro de la Modalidad “Educación en Contextos de Privación de Libertad”, ambas en Santa Rosa, Provincia de La Pampa.

### *Análisis de datos*

Realizamos la codificación de los datos provenientes de la narrativa final y los categorizamos en temas y subtemas (Saldaña, 2016) de manera de obtener los

datos más salientes del proceso de reflexión del estudiante residente. Esto permitió crear una matriz de ideas temáticas que responde a la pregunta de investigación personalizada que guiaba la reflexión de los practicantes. En el caso del residente cuya narrativa analizamos, la pregunta que guió la reflexión fue:

Este año hiciste tus prácticas en una escuela primaria común y también prácticas comunitarias en una escuela intramuros-contexto de encierro. ¿Cuáles fueron las ventajas y desventajas de trabajar en cada uno de esos contextos? ¿Qué aspectos de tu identidad docente pudiste descubrir?

*Narrativa reflexiva – R. D.A.<sup>5</sup>, estudiante de Práctica Educativa II (2021)*

A continuación, transcribimos la narrativa. Resaltado en negrita indicamos los temas y subtemas identificados, que luego plasmamos en la Tabla 1 para facilitar su visualización.

Instituciones donde realizó sus prácticas docentes: Cátedra Práctica Educativa II, Didáctica especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Escuelas Primarias: Escuela Mariano Moreno N°143.

Campo de las Prácticas Comunitarias: ex IPESA (Instituto Provincial de Enseñanza y Socialización de Adolescentes) actualmente Subdirección General de Dispositivos de Atención para Adolescentes Institucionalizados.

*“Desde el primer día en que me dijeron que debía realizar mis prácticas en las escuelas, tuve una mezcla de sentimientos de ansiedad acerca de salir al mundo de la praxis y al mismo tiempo mucho miedo de salir al mundo donde no todo es como nos muestran en los libros Tema 1: (1). Pasé noches y noches mirando al cielorraso y haciéndome preguntas, pero la que me detenía más era: ¿Es esto realmente lo que quiero hacer?” Tema 2: (1).*

*“Llegó el momento y estábamos listos para hacer observaciones, pero esto no tenía nada que ver con enseñar. Llegué a la Escuela 143 Mariano Moreno que está ubicada en un barrio de clase social media-alta. El edificio es muy prolíjo. Cuando entré pude ver que en todas las aulas o al menos en la mayoría de ellas, había un televisor así que podría trabajar con tecnología, una gran herramienta para docentes y alumnos”.*

*En esta parte de la narrativa Rodrigo destaca las fortalezas de su residencia en primaria (especialmente la motivación que logró en los alumnos gracias al proceso e gamification o uso de juegos mediados por la tecnología para incentivar el interés en los alumnos/as y también lo que aprendió de la docente mentora especialmente en términos de manejo áulico con un grupo cuyo comportamiento podía en ocasiones ser un desafío.*

Focalizaremos a continuación, en el análisis en la parte de la narrativa referida a

sus prácticas comunitarias en contextos de encierro.

*“Este año fui afortunado al poder enseñar en otro contexto y conocer otra realidad. Ser profesor de inglés en una cárcel es un gran desafío Tema 3: (1). El único problema es la construcción social que se ha construido basada en el concepto de prisión y la gente que está dentro de ella. Tuve un solo alumno, Kevin, quien tenía 17 años. Él debía completar el nivel primario y luego varios niveles de inglés a efectos de completar la escuela secundaria antes de ser liberado, lo cual ocurriría en el mes de noviembre”.*

*“La situación era completamente diferente de la escuela donde todos los chicos están contentos de ir al patio a correr y sólo esperan el momento el día donde retornan a su hogar. Aquí no había ningún momento para volver a casa, tampoco compañeros para jugar, aquí no hay interacción con otras personas” Tema 3: (2).*

*“La interacción es cara a cara entre el docente y el alumno, con un guardia de seguridad al otro lado del aula observando que el alumno no haga ningún movimiento extraño. Recuerdo que un día Kevin me dijo: ‘Profe, disculpo yo hablo mucho pero no tengo nadie con quien hablar acá. Sólo hablo con usted, con otros docentes y mi psicólogo’. Ese día aprendí que a veces debemos dejar de jugar el rol de docente y tenemos que ponernos en el rol de personas. Por un momento dejé de lado lo que estábamos aprendiendo y comenzamos a hablar de nosotros mismos.*

*Desde ese momento, tuvimos siempre dos etapas en la clase. La primera era el aprestamiento para la lección de inglés y luego un receso de unos diez minutos, donde hablábamos de otros temas: nuestras familias, amigos, novias, hasta de política, acerca del Che Guevara que él admira tanto y muchas veces terminamos hablando de boxeo, que es el deporte donde el quiere transformarse en profesional.*

*Construimos una muy buena relación Tema 5: (1) y fuimos de “no quiero aprender un idioma vinculado a la opresión” Tema 4: (1) a “necesito aprender inglés para tener éxito en el boxeo internacional” Tema 4: (2). Aprendimos direcciones para guiar a una persona, usamos la técnica de TPR (Total Physical Response) para enseñar girar a la derecha y a la izquierda y muchas otras instrucciones. Tema 6: (1).*

*Kevin entrenaba boxeo todos los días después de la clase de inglés por lo tanto le hablé del código de seguridad en boxeo y le pregunté si podía entrenar durante las clases de inglés. Sacamos ventaja de su entrenamiento y lo mezclamos con inglés Tema 4: (3). Cada vez que él hacía un golpe de boxeo decíamos las palabras en inglés: right, left, cross, uppercut, hook, etc. Usamos todo ese vocabulario en inglés como motivación y luego el resto de los contenidos que necesitaba para su examen final.*

*Era gracioso ver como Kevin podía resolver los ejercicios de dar direcciones en inglés a ciertos lugares de la ciudad. Se paraba, comenzaba a boxear en el aula y*

*recordaba los términos derecha, izquierda, etc.*

*Kevin pudo terminar la escuela primaria y tomar el primer nivel de inglés de tres de la escuela secundaria. Lo liberaron unos días después pero aún estamos en contacto Tema 5: (2). para que me pueda preguntar lo necesario para aprender los otros niveles de inglés que necesita aprobar para terminar el secundario”.*

*“Fui muy afortunado en tener dos escenarios totalmente diferentes en el mismo año de prácticas en la escuela primaria y voluntariado en las prácticas comunitarias Tema 7: (1).*

*Estoy seguro que yo he aprendido más de mis alumnos que ellos de mi Tema 7: (2). Ellos me mostraron la realidad, me mostraron cómo es la práctica docente en diferentes contextos, Tema 1: (2) me abrieron los ojos para darme cuenta si esta era la profesión que realmente quería seguir y me abrieron el camino para alcanzar mis objetivos Tema 2: (2).*

*Le enseñé a Kevin las direcciones a través del boxeo y él me enseñó a quitarme la máscara del profesor y a ponerme la máscara de la persona para poder tener conversaciones divertidas. El trato fue perfecto Tema 5:(3). Hubo aprendizaje de los dos lados Tema 7:(3).*

*Ahora puedo decir que me siento un poco más preparado para ser capaz de enseñar en escuelas de nivel primario Tema 2:(3). Más allá de toda la teoría que nos han enseñado a lo largo de nuestra carrera, Práctica es la mejor enseñanza que he podido recibir Tema 1 (3). Aprendí a planificar, aprendí a seguir una estructura en una clase, dentro de cada secuencia, aprendí que, aunque seamos docentes, somos primero personas Tema 6: (2). Aprendí a comprar o crear mis propios materiales para ser capaz de jugar al Bingo, para ser capaz de relacionar los videos juegos con los temas que los estudiantes tienen que aprender, cómo enseñar ESI (Educación Sexual Integral) en el aula y aún más, ser capaz de desarrollar actividades interdisciplinarias donde los estudiantes hablan sobre sí mismos. Aprendí a ver las oportunidades de aprender de cada situación diaria como en un entrenamiento de boxeo. Y una de mis debilidades, el manejo de grupo es uno de los puntos que más tengo que mejorar y que la experiencia me ha enseñado que esto no debería pasar nuevamente. Aprendí a comunicarme con todos los chicos desde el primer día. Aprendí a diferenciar que los chicos de 10 u 11 años no son los mismos que los chicos de 17, aprendí a graduar el nivel de mi vocabulario para adecuarlo al punto de que sea entendible para ellos y que la actividad pueda ser llevada adelante sin dificultad. Esta experiencia es un motor que me lleva a seguir luchando en la universidad para alcanzar mi título y la carrera que quiero Tema 2: (4). Ser profesor de una disciplina, no solamente inglés, es algo impresionante de lo cual todos debemos encontrar el lado positivo para disfrutarlo”.*

A continuación, presentamos una tabla donde, a través de categorías, temas

y subtemas, analizamos la narrativa del residente e ilustramos mediante citas su experiencia en sus prácticas docentes en contextos de encierro. De esta manera, sintetizamos sus sentimientos, reflexiones y emociones respecto al mundo de la enseñanza real en contextos de alta vulnerabilidad social.

**Tabla 1**

*Resultados de la codificación de conceptos y su categorización en temas y subtemas relacionados con la matriz de reflexión sobre la práctica*

| Cate-goría                             | Temas  | Subte-mas              | Cita   |
|--|--|------------------------|--|
| <b>El mun-do de la ense-ñanza real</b> | <b>1. Confron-tación teoría-práctica</b>       | <b>Senti-mien-tos</b>  | <p><i>“ansiedad acerca de salir al mundo de la praxis” y al mismo tiempo mucho miedo de salir al mundo donde no todo es como nos muestran en los libros” Tema 1: (1).</i></p> <p><i>“Ellos me mostraron la realidad, me mostraron cómo es la práctica docente en diferentes contextos” Tema 1: (2).</i></p> <p><i>“Más allá de toda la teoría que nos han enseñado a lo largo de nuestra carrera, Práctica es la mejor enseñanza que he podido recibir” Tema 1: (3).</i></p>   |
| <b>Iden-tidad docen-te</b>             | <b>0. Sen-timientos respecto a ser docente</b> | <b>Ansie-dad Miedo</b> | <p><i>“Pasé noches y noches mirando al cielorraso y haciéndome preguntas, pero la que me detenía más era: ¿Es esto realmente lo que quiero hacer?” Tema 2: (1).</i></p> <p><i>“me abrieron los ojos para darme cuenta si esta era la profesión que realmente quería seguir y me abrieron el camino para alcanzar mis objetivos” Tema 2: (2).</i></p> <p><i>“Ahora puedo decir que me siento un poco más preparado para ser capaz de enseñar en escuelas de nivel primario” Tema 2: (3).</i></p> <p><i>“Esta experiencia es un motor que me lleva a seguir luchando en la universidad para alcanzar mi título y la carrera que quiero” Tema 2: (4).</i></p> |

|   |   |                           |   |
|---|---|---------------------------|---|
| Desafíos pedagógicos                            | Enseñar en Contextos de Encierro          | Experiencias Previas      | <p><i>“Ser profesor de inglés en una cárcel es un gran desafío” Tema 3: (1).</i></p> <p><i>“aquí no hay interacción con otras personas” Tema 3: (2).</i></p>  |
|   | Motivación                                | Falta de motivación       | <p><i>“no quiero aprender un idioma vinculado a la opresión” Tema 4: (1).</i></p> <p><i>“necesito aprender inglés para tener éxito en el boxeo internacional” Tema 4: (2).</i></p> <p><i>“Sacamos ventaja de su entrenamiento y lo mezclamos con inglés.” Tema 4: (3).</i></p>  |
|   | Vínculo con el alumno                     |                           | <p><i>“Construimos una muy buena relación” Tema 5: (1).</i></p> <p><i>“Lo liberaron unos días después pero aún estamos en contacto” Tema 5: (2).</i></p> <p><i>“Le enseñé a Kevin las direcciones a través del boxeo y él me enseñó a quitarme la máscara del profesor y a ponerme la máscara de la persona para poder tener conversaciones divertidas. El trato fue perfecto” Tema 5: (3).</i></p> |
| Principios de enseñanza y aprendizaje en inglés | Didáctica específica del inglés           | Prácticas                 | <p><i>“Aprendimos direcciones para guiar a una persona, usamos la técnica de TPR (Total Physical Response) para enseñar girar a la derecha y a la izquierda y muchas otras” Tema 6: (1).</i></p> <p><i>“Aprendí a planificar, aprendí a seguir una estructura en una clase, dentro de cada secuencia, aprendí que, aunque seamos docentes, somos primero personas” Tema 6: (2).</i></p>             |
| La reflexión sobre la práctica                  | Reflexiones positivas sobre sus prácticas | Reflexión sobre la acción | <p><i>“Fui muy afortunado en tener dos escenarios totalmente diferentes en el mismo año de prácticas en la escuela primaria y voluntariado en las prácticas comunitarias” Tema 7: (1).</i></p> <p><i>“Estoy seguro que yo he aprendido más de mis alumnos que ellos de mí” Tema 7: (2).</i></p> <p><i>“Hubo aprendizaje de los dos lados” Tema 7: (3).</i></p>                                      |

## Resultados

La codificación de conceptos claves categorizados en temas y subtemas muestra la riqueza de la reflexión sobre la práctica que hace el estudiante residente. En primer lugar, destaca la confrontación entre teoría y práctica y valora la posibilidad de conocer el mundo real de la enseñanza en diferentes contextos dado que fue la mejor manera de poner en práctica la teoría enseñada a través de la carrera; y al mismo tiempo se transformó en “la mejor enseñanza que he podido recibir”, es decir, valora la *praxis*.

En cuanto a su identidad docente puede observarse un crecimiento desde el inicio de sus observaciones y prácticas, con sentimientos de miedo y ansiedad, que lo llevaron a cuestionarse si la profesión elegida era la correcta, a la seguridad de sentir que la práctica se había transformado en un motor para alcanzar sus objetivos y lograr el título de la carrera en curso.

En referencia a los desafíos pedagógicos de enseñar en la cárcel, el residente menciona las diferencias relacionadas con una escuela extramuros dado que el alumno, en este caso, no puede volver a su casa, no tiene interacción con otras personas, a excepción de docentes y el psicólogo. El residente logra construir un vínculo con el alumno lo que promueve la empatía docente y la motivación del estudiante. El estudiante residente descubre los intereses del alumno (boxeo) y logra motivarlo al ayudarlo a aprender contenidos desde esa temática. Es más, logra un cambio en la motivación del alumno que al principio era negativa por vincular la lengua extranjera inglés al colonialismo y opresión, para resignificarla luego como una lengua que le permitiría acceder al boxeo internacional.

El estudiante residente valora la didáctica específica de la lengua aprendida especialmente en lo relacionado con la planificación de unidades didácticas, la enseñanza a través del juego, la elaboración de unidades temáticas significativas para los alumnos, el desarrollo de sus propios materiales, y menciona también sus debilidades o aspectos a mejorar como el manejo de grupo. Finaliza su reflexión sobre la práctica, estableciendo la importancia de ser profesor de su disciplina y también enfatiza el impacto positivo que tuvo haber enseñado en un contexto de encierro para su desarrollo personal y profesional, al despertar la empatía y humanidad docente.

## Conclusiones

El impacto en el proceso de formación de este futuro docente desde dos escenarios totalmente diferentes fue muy significativo. Conocer y trabajar en contextos vulnerables y complejos como las instituciones del proyecto de extensión le posibilitó complementar y enriquecer la formación académica accediendo a una realidad pocas veces conocida. Ello implicó una reflexión permanente sobre su rol y su

práctica docente. Consideramos muy importantes estas oportunidades de prácticas de voluntariado donde la realidad impacta generando instancias de reflexión crítica sobre la subjetividad de los participantes. Dicha reflexión funciona como un aspecto formativo imprescindible para comprometerse y actuar sobre la realidad de nuestras comunidades. Esta formación resultó enriquecida a través del trabajo en un contexto social vulnerado, propiciando la reflexión y la generación de nuevas estrategias para comprender mejor la compleja realidad en la que vivimos. Es necesario realizar este tipo de investigación en diversos contextos ya que un estudio de caso acotado como el descripto aquí presenta limitaciones y no permite generalización.

En palabras de Freire (2018), la cualidad relacional del ser humano ocupa un lugar central en el proceso educativo ya que permite superar la dicotomía educador-educando para que ambos se transformen, simultáneamente, en educadores y educandos. Así lo manifiesta el estudiante residente en su reflexión final cuando dice “fui muy afortunado en tener dos escenarios totalmente diferentes en el mismo año de prácticas, la escuela primaria y el voluntariado en las prácticas comunitarias”; también destaca estar seguro de que el proceso de aprendizaje se dio desde ambas partes, educador y educando.

En estos contextos, este concepto de educación resalta la necesidad de hacer visible al otro, de hacerle saber que vale, de hacerle levantar la voz para que sea escuchado. En realidad, toda educación liberadora posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da “de todos con todos” y en un orden horizontal de las relaciones humanas auténticas. Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el otro es un otro del que también puedo aprender.

Según Kaplan (2022:11), “la escuela es más que edificios y paredes en la medida que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos”. Por este motivo, continuar y afianzar estas prácticas comunitarias en contextos vulnerables resulta esencial para garantizar derechos y promover prácticas docentes justas y de calidad, adecuadas a la realidad social existente.

En síntesis, este trabajo destaca la importancia de investigar las prácticas comunitarias y su impacto en la formación docente dado que contribuyen y fortalecen una universidad comprometida con la comunidad de la que forma parte. En este marco, la formación de estudiantes necesariamente debe incluir posicionamiento, compromiso, reflexión y crítica por lo cual creemos que la extensión integrada a la docencia universitaria, junto a otras funciones de la universidad, puede contribuir en este proceso; trabajar en el territorio proporciona una formación más sólida, más amplia, consustanciada con la realidad y motivadora. Esta práctica comunitaria enmarcada en la formación de profesores de inglés generó nuevas expectativas y miradas enriquecedoras que resignifican los propios roles en las comunidades de las que formamos parte como educadores.

## Notas

<sup>1</sup> Especialista en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO), Magister Master of Arts Professional Development for Language Education, Universidad de Chichester. Fue Docente Adjunta Regular exclusiva en la cátedra Práctica Educativa II, Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia en Escuelas Primarias de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, desde el año 2008 a mayo 2021. Se desempeñó como miembro del equipo técnico del Área de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de la Pampa, donde escribió diseños curriculares para la asignatura Inglés para escuelas primarias, secundarias, y participó de la escritura de lineamientos para la Orientación en Lenguas. Dentro de la misma escribió los espacios de Estudios Interculturales para inglés y portugués. Ha realizado estudios de posgrado en las áreas de Adquisición del Lenguaje (UNR) y Lingüística Aplicada (UNC). Es editora y autora de libros de Didáctica para Inglés en escuelas primarias y secundarias. Ha publicado en journals nacionales e internacionales. Ha brindado capacitación para docentes de lenguas extranjeras en servicio en todos los niveles. Actualmente dirige el Proyecto de Investigación de nominado “Diseño de materiales para la implementación del eje de reflexión intercultural y su impacto en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de inglés (LE) en diferentes niveles educativos” dentro del Instituto IDEAE (Instituto de Estudios Americanos y Europeos) de la UNLPam. E-mail: [braun.estela@gmail.com](mailto:braun.estela@gmail.com).

<sup>2</sup> Magister en Educación (UNQ), Profesora de Inglés (UNLPam), Diplomada Superior en Gestión de las Relaciones Humanas para Instituciones Educativas (UCASAL), Diplomada Superior en Intervenciones Pedagógicas en Contextos de Encierro (UNSam), Especialista de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro (UF), Actualmente se desempeña como docente titular en escuelas de nivel secundario en la provincia de La Pampa. Es miembro del Equipo de Investigación del proyecto “Educación en Contextos de encierro en la Provincia de La Pampa” (UNLPam). Publicó artículos en referencia a esta temática en revistas académicas nacionales. También es miembro del Comité de Corrección de la revista Recial (UNC). Ha sido expositora en Congresos, Jornadas y Seminarios nacionales e internacionales (UNLPam, UNSam, UNC, UNPA, Universidad Fluminense EITICE). Fue ayudante de Primera interina en la asignatura Práctica Educativa II: Didáctica Especial de la Lengua Inglesa y Residencia Docente en Escuelas Primarias del Departamento de Lenguas Extranjeras (2016-2020) y becaria de la Universidad de Maryland, Baltimore Estados Unidos para realizar estudios de perfeccionamiento docente. Fue Coordinadora Provincial de Escuelas para Adultos pertenecientes a la Modalidad EPJA, desde 2012 hasta 2016 y Coordinadora Provincial de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de Libertad desde 2016 hasta 2024, M.E, de La Pampa. Se desempeñó como miembro en diferentes Equipos Técnicos del Ministerio de Educación de La Pampa desde 2000 hasta 2019 (Dirección General de Educación Secundaria, Dirección de EPJA, Dirección General de Planeamiento y Gestión-Área Desarrollo Curricular). Realizó también la coordinación pedagógica de la “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro” en Módulos 7, 8 y Seminario de Integración 2. Ha sido directora y codirectora de Proyectos de Extensión Universitaria desde 2019 hasta la actualidad. Participó del dictado de la “Actividad Curricular Opcional I y la Actividad Curricular Opcional II: Educación en Contextos de encierro” en la UNLPam en 2023. Fue miembro de la Comisión Asesora Provincial (CAP) y de la Comisión Asesora Nacional (CAN). Ha sido autora de los Materiales Curriculares de L.E. Inglés para escuelas primarias y secundarias de la

provincia de La Pampa (2009, 2013 y 2015). Brindó capacitaciones para docentes de inglés de la provincia para la implementación de estos materiales. En 2021, fue convocada por el Ministerio de la provincia para participar de la reescritura de los *Diseños Curriculares* para la Educación Secundaria Básica de Lengua Extranjera Inglés. Fue participante en la elaboración de los NAPs para Educación Primaria de Lenguas Extranjeras Inglés. Ministerio de Educación de la Nación en 2011. Fue Autora de Materiales Curriculares para docentes modalidad Jóvenes y Adultos y módulos educación a distancia y Educación Ruralizada; Materiales Curriculares de la Formación CientíficoTecnológica y Técnica Específica y Módulo Introductorio de la Modalidad ECE en 2016, 2019 y 2022-última edición. Afiliación: Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa y Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. E-mail: [vanesabeatrizcabral@gmail.com](mailto:vanesabeatrizcabral@gmail.com).

<sup>3</sup> Ley 24.660 de 1996. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. En todas sus modalidades, tiene por finalidad lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad. 19 de junio de 1996.

Ley 26.206 de 2006. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella. 14 de diciembre de 2006.

Ley 2.511 de 2009. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de La Pampa conforme a los derechos y principios establecidos en la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, la Constitución Provincial y los principios de la Ley de Educación Nacional 26206, la Ley de Educación Técnico Profesional 26058 y la Ley de Educación Superior 24521. 13 de agosto de 2009. D.O N°2856.

Ley 26.695 de 2011. Se modifica la Ley N°24.660 en su Artículo 1º Capítulo VIII Art. 133 a 142 de la Ley 24.660 de 1996. 24 de agosto de 2011.

<sup>4</sup> Ex IPESA: Instituto Provincial de Educación y Socialización de Adolescentes.

<sup>5</sup> En cumplimiento de normas éticas en la investigación cualitativa, preservamos la identidad del estudiante residente, identificándolo como "R.D.A" en adelante.

## Referencias bibliográficas

- Acin, A. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(2). Nueva Época. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>
- Argyris, Ch. et al. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.
- Barnett, R. (1997). *Towards a higher education for a new century*. Institute of Education University of London.
- Brady, J. S. (2014). The impact of multicultural education training for pre-service teachers. Doctoral dissertation, Walden University.
- Byram, M. & Golubela, I. (2020). Conceptualizing intercultural(communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and inter-*

- cultural communication* (pp.70-85). Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Freire, P. (1967/2022). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2da ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. (1ra ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2018). *El grito manso*. (2da ed.). Siglo Veintiuno Editores.
- Fromm, E. (2012). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. 4<sup>th</sup> edition. Open University Press.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kemmis, S. & Mc Taggard, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kessler, G. (2003). Identidades y recorridos juveniles por la escuela secundaria. Recuperado de: <https://mariaceciliaurrutiaocampo.wordpress.com/identidades-y-recorridos-juveniles-por-la-escuela-secundaria-2/> Ponencia en el marco del seminario desafíos de la educación secundaria en Francia y en los países del Cono Sur, organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Embajada de Francia en la Argentina.
- Porto, M. & Byram, M. (2015a). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 9-29.
- Porto, M. & Byram, M. (2015b). A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education. *Language, culture and curriculum*, 28 (3), 226-242.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Scarfó, F. (2005). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista Contratiempo. Dossier Informe sobre cárceles*, V (7).
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Zembylas, M. & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41-59.

## Recursos web

- Edublog Estudiante residente: <https://rodrigodiazalcazar.blogspot.com/> (último acceso 1 de febrero 2024)
- Reglamentación Prácticas Profesionales Comunitarias en la UNLPam. (2011).  
[https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static\\_ecs/media/uploads/pdf/4\\_7\\_2011\\_297\\_2lb\\_kBT.pdf](https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2011_297_2lb_kBT.pdf) (último acceso 1 de febrero 2024)