



GOBIERNO DE
CÓRDOBA
ENTRE TODOS

EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

N°3

*Acompañamiento institucional a
escuelas en contextos de encierro.
Encuadre Teórico - Metodológico*

Dirección General
de Educación de
JÓVENES
Y ADULTOS

Secretaría de
EDUCACIÓN

Subsecretaría de
PROMOCIÓN DE IGUALDAD
Y CALIDAD EDUCATIVA

Ministerio de
EDUCACIÓN

MINISTERIO DE EDUCACIÓN PROVINCIA DE CÓRDOBA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Acompañamiento institucional a escuelas en contextos de encierro.

Encuadre Teórico – Metodológico

- 04/09/2018 -

Autor:
Alfredo Olivieri¹

¹*Lic y Prof en Psicopedagogía. Maestrando en Investigación e Intervención Psicosocial. Integrante del Equipo Técnico de Educación en Contextos de Encierro. Córdoba*

Introducción

Desde hace unos años, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba se propone reconocer la modalidad como opción organizativa y/o curricular, por sobre los niveles educativos primaria y secundaria, con el objeto de garantizar el derecho a la educación. Además, fortalecer los vínculos profesionales para evitar la fragmentación educativa y desarrollar sentido de pertenencia en contextos específicos.

En este marco y con la implementación del pos título de Especialización Docente en Educación en Contextos de Encierro llevado a cabo a partir del año 2010, otros horizontes para la educación en esos contextos empiezan a aparecer, pues se ofreció la posibilidad de atravesar un trayecto de formación en derechos humanos, arte, cultura, trabajo, salud y marco legal, sostenido en la ideología de la educación antidesestino.

Cuando este finaliza, el comité académico que propició su implementación sugiere el diseño de un dispositivo institucional que acompañe la realización de proyectos de intervención que se habían presentado como trabajo final del pos título y que tenían como foco pensar cuestiones que pudieran estar vulnerando los derechos educativos de las personas privadas de su libertad, desde la escuela.

Así, y a través de la conformación del Equipo Técnico de Contextos de Encierro, comienza a desarrollarse desde agosto de 2012, un *dispositivo* de acompañamiento institucional, destinado a trabajar con todas las instituciones educativas que se desempeñan en contextos de encierro con el propósito de llevar a cabo acciones de fortalecimiento institucional que impacten en la construcción de prácticas educativas alternativas, que promuevan las condiciones de efectividad de los derechos educativos.

En el desarrollo de nuevas formas de pensamiento resuenan palabras como “contexto”, “concepciones”, “lógicas”, “tensiones”, lo que explica el devenir del tipo de trabajo de *acompañamiento* que llevamos a cabo. Ellas

conforman una trama que debe ser leída con cuidado a la hora de examinar el trabajo de acompañar a educadores y educandos en contextos de encierro. Son palabras que, en su articulación en determinadas circunstancias, han producido un efecto que construye realidad educativa. Las formas que han tomado estas articulaciones, mediante nuestra atenta lectura, requirieron determinadas intervenciones.

El arte del acompañamiento, por decirlo de alguna manera, inicialmente estuvo puesto en identificar representaciones encontradas entre la tensión de la lógica educativa y la lógica penitenciaria para resignificarlas a través de intervenciones que legitimaron las diferentes connotaciones que conceptos como “*el derecho a la educación*” se expresan en este contexto. Pues teniendo una significancia específica para cada lógica, hacerlas visible permitiría la identificación de condiciones a las que estuvieran supeditados el ejercicio de los derechos educativos. En una primera instancia (segundo semestre del año 2012, tiempo en el que comenzó este acompañamiento) la meta fue abrir el juego.

Por ello, tomamos la potencialidad sobre la construcción de “lo grupal” y/o formación de equipos de trabajo en la escuela, como una primera estrategia que nos permitiese contextualizar sociopolítica e institucionalmente estas representaciones y ver en qué medida podían derivar en acciones que generasen un colectivo de trabajo. En este sentido nuestra intención fue *abrir el juego* proponiendo un trabajo de análisis sobre roles, funciones, tiempos, espacios institucionales y propuestas de intervención sostenidos en la ideología de la educación antidesestino.

En una segunda instancia, el acompañamiento implicó detenerse en la comprensión de la dimensión simbólica y cultural que se pone en juego en las prácticas de la escuela en contextos de encierro. Cuestión que permitió observar cómo la subjetividad de educadores y educandos está condicionada a modelos hegemónicos, comprendiendo las experiencias de dominación y/o resistencia que allí tuvieron lugar. Esto se hizo a través del trabajo con algunas consideraciones que permitieron empezar a pensar las *fronteras* en la gestión de la escuela, reconociendo las barreras y asumiendo el impacto de las

violencias institucionales devenidas del encierro, sobre las subjetividades y el trabajo de los educadores.

Una consideración importante es el planteo de que desde la lógica educativa también se vulneran los derechos cuando la práctica escolar y pedagógica no es una práctica crítica. Cuando la lectura de la práctica no ofrece una interpelación. Cuando no se puede preguntar y repreguntar en qué medida esta práctica está beneficiando en términos de derecho al educando. La intervención, desde el acompañamiento, también vulnera derechos cuando no emerge a partir del *Otro*. El Otro escuela, educadores, educandos. El Otro es una partitura interpretable, pues estoy trabajando con su subjetividad, con su modo de pensar, con su estilo, con su modalidad, que como equipo tuvimos que conocer para intervenir.

Potenciar la subjetividad de los educadores fue la antesala para recuperar acciones o propuestas pedagógicas que fueran utilizadas en una comprensión que las integrase en una lógica compartida. Mediante la reflexión y la identificación de *potencias* se dio un proceso que permitió comenzar a pensar el traspaso de la necesidad o la carencia en la escuela, en posibles alternativas de construcción, pensando las condiciones de posibilidad de institucionalizar el currículo de y para jóvenes y adultos de la modalidad.

Dado que cada rol enfrentaba desde las fronteras una serie de problemas que impactaban en la gestión, durante el ciclo 2013, la habilitación de “espacios” permitió el replanteo del orden lineal. Espacios para la manifestación del pensar y sentir de los educadores atentos a la posibilidad de crear “condiciones” (oportunidades) para reflexionar sobre “lo imponderable en el contexto”. Esta suerte de oportunidad para el cuestionamiento de las formas lineales se potenció en un proceso que permitió establecer acuerdos, involucramientos y negociaciones.

El esfuerzo de significar la escuela en contexto de encierro como escuela de frontera nos permitió mirar a cada institución escuela haciendo uso de su realidad concreta, poniendo atención en el proceso de construcción de equipos

de gestión o “con el Otro”, las propias representaciones construidas como obstáculos epistemológicos, para poder de-construirla y reconstruirla.

La diversidad de estas representaciones moduladas por el contexto, la formación profesional, las vicisitudes personales, los problemas de la modalidad de jóvenes y adultos han conformado un *contexto* de interpretación, que necesitó estar explicitado y puesto al común en este acompañamiento complejizando el trabajo del equipo.

Por ello, nos propusimos, equipo y educadores, que el trabajo con la gestión de la articulación curricular esté dado a partir de institucionalizarlos nuevos diseños curriculares de nuestra modalidad en el terreno-escuela. En este sentido, surgió la necesidad de revalorizar los acuerdos entre niveles, entre las áreas y ellos, con el Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación, la Formación para el Trabajo, la Formación Profesional y la Educación Sexual Integral, a fin de que ayuden a plantear estrategias unificadoras al proceso.

En esta búsqueda se tornó indispensable el intercambio de las conceptualizaciones, la elaboración de objetivos y la construcción de estrategias con los educadores, para poder ir más allá de la planificación de lo inmediato y proyectarnos en un trabajo de articulación con Otros, estableciendo un puente entre los niveles, las áreas, los espacios, con la mirada puesta en el sujeto de la modalidad desde el currículo actual.

Así, llevamos a cabo una especie de ejercicio, durante el año 2014, un modo posible de articular entre niveles (primario y secundario), entre las áreas (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemática, etc.), entre estos y la formación específica, que intentó salvar distancias, compartir imaginarios, haciendo efectivo el conocimiento del currículo y el intento de resignificar la relación educación y trabajo que propone la modalidad.

La expectativa fue por un lado, reconocer, a través de la gestión pedagógica, la relevancia que tiene el proceso de articulación en la modalidad y sus implicancias en las prácticas pedagógicas y por otro, a través de lo curricular reflexionar sobre la *historicidad* de los problemas para articular de forma efectiva.

Esta propuesta, que de alguna forma ayudó a enfrentar creencias y significados históricos y naturalizados que atentaban contra la articulación

generó el espacio para que cada escuela trabaje sobre un plan, recuperando tiempos y espacios destinados al estudio del currículo, recursos, motivaciones, articulaciones previas, urgencias, necesidades, saberes profesionales, construcciones pedagógicas y curriculares existentes. Los mismos derivaron en *acciones consensuadas* de articulación curricular para atender a los diferentes problemas pedagógicos construidos, observando que estas se significasen desde los sujetos, el contexto institucional y los objetivos de la modalidad.

La demanda

Inicialmente la demanda fue interpretada a través de los trabajos finales del pos título, los que tenían por propósito reconocer problemas a resolver, elaborar estrategias de intervención y evaluar las condiciones de viabilidad. El foco estuvo puesto en la lectura de índices pedagógicas e institucionales. Entre ellas se destacaron las dificultades de inserción laboral de los estudiantes, las limitaciones edilicias, la falta de espacios en la escuela, las dificultades de la convivencia entre la escuela y el servicio penitenciario, los problemas cognitivos de los estudiantes por las altas tasas de consumo de drogas en la cárcel. También, las dificultades para que los estudiantes participen en clases de educación física debido a la restricción de la salida al patio por razones de seguridad y las dificultades de convivencia entre estudiantes en los espacios áulicos e institucionales.

Las estrategias educativas que se propusieron para atender desde las escuelas a estos problemas son las que hacen a la promoción de la participación, la formación y la articulación de recursos. En orden de prioridad se señalaron la reorganización de los contenidos para optimizar el uso de los espacios, los recursos y los tiempos en función de la lógica de seguridad y la creación de espacios para el intercambio de los estudiantes con el afuera, mediante la articulación de espacios curriculares con la formación profesional y la formación para el trabajo. Además, el fortalecimiento de la participación

ciudadana de los internos, a través de la investigación y la promoción de derechos y de la institución escuela a través de la conformación de equipos.

Otra cuestión que interpretamos como demanda, la necesidad de visibilizar la escuela frente a la Dirección de Jóvenes y Adultos y frente a otras escuelas del mismo contexto. La reunión con colegas de otras escuelas para participar del diálogo de la educación en el encierro. Confraternizar, hacer cuerpo con otros que sufrían los efectos de las violencias institucionales.

El primer cuatrimestre de trabajo nos permitió situar la lectura de estos problemas, en el contexto específico en el que fueron realizadas y reformularlos a través de un avance de estrategias de colaboración. Los mismos pudieron plantearse en las dificultades en la relación escuela y cárcel, visualizadas a través de las condiciones laborales a la que están expuestos los docentes donde media la lógica de seguridad, las condiciones educativas derivadas del impacto del encierro en los educandos y educadores, y las cuestiones de poder observadas a través de las tensiones entre la lógica educativa y la lógica penitenciaria, que impactan en la comunicación de ambas instituciones, imprimiendo significados expresos en las posibilidades para educar.

Estos generan contexto para la gestión de aprendizajes que contemplen propuestas curriculares en base a la motivación del educando y del educador, la consideración del encierro y las representaciones sobre el educando en su doble condición de estudiante y privado de la libertad, y la gestión de la institución escuela en la cárcel como gestión de frontera, asumiendo la necesidad de establecer articulaciones institucionales e interinstitucionales, de modo que impacte positivamente en la educabilidad.

Como tal, la preocupación de parte de los educadores ha podido sintetizarse en la necesidad de realizar acciones que fortalecieran la modalidad de la educación de jóvenes y adultos (Ministerio de Educación), dentro de las cárceles.

Aquello que pudo leerse como síntoma, como algo a ser desocultado, fueron las condiciones en que las prácticas educativas se realizaban, para hacer efectivo los derechos educativos en contextos de encierro. En este sentido, para el equipo de acompañamiento, construir un pensamiento colectivo sobre los

aconteceres invitó a la creación de espacios para la problematización, la reflexión y la acción, que no tenían como objetivo la resolución de los problemas, pero sí, facilitar condiciones para un pensar, un hacer colectivo con ellos. Lo que implicaría un trabajo para potenciar la subjetividad pedagógica de los educadores quienes podrían recuperar acciones o propuestas que pudieran devenir en prácticas alternativas a los modelos hegemónicos instalados en las lógicas del encierro.

Escuchar atentamente la demanda genera un proceso en dos sentidos. Uno tiene que ver con la construcción del conocimiento que surge a partir de “acompañar”, en tanto este es un proceso de construcción compartida, porque la construcción de pensamiento se sucedió entre el equipo y los educadores. Allí se pusieron en juego no solo aspectos de lo inteligible que hicieron posible aprehender una determinada realidad, sino también que algo del deseo se anude entre ambos.

Otro es que las intervenciones que surgieron del escuchar devinieron de estar con los educadores, no fueron apriori, ni previas, tuvieron el objeto de ser representativas de lo que los educadores refirieron, de cómo ellos sintieron y pensaron las cosas junto a nosotros. Para ello organizamos una agenda anual que nos permitió encontrarnos con los educadores de forma tal que realizáramos los planteos de las situaciones problema pensáramos dispositivos de intervención y tiempos y espacios para monitorear avances, obstáculos y evaluar el proceso llevado a cabo.

En consecuencia, el acompañamiento institucional se propuso en un marco general, acompañar en la construcción de una mirada que visualizara las condiciones de vulneración y potenciación de los derechos educativos desde la institución escuela en contextos de encierro. Y en un marco específico, problematizar las condiciones institucionales, organizativas y curriculares través de las estrategias de gestión que se ponen en marcha desde los diferentes roles, fortaleciendo el trabajo colaborativo entre los educadores a través de la conformación de equipos que trabajen en la elaboración de propuestas educativas y pedagógicas significadas en el servicio de la producción de subjetividades.

Supuestos de base

La pertenencia

El modo del acompañamiento no es ingenuo. Consideramos nuestra tarea como una práctica que busca producir efectos. Allí se refrenda el sentido político de la misma, ya que la fragmentación existente dentro de las escuelas dificulta la habilitación, en la medida en que es el resultado de la percepción de lógicas de imposición de instituciones cerradas sobre otras (Frejtman y Herrera, 2010) Por ello, el dispositivo también implica generar modos de acompañamiento en y desde la escuela, construir modos para “habilitar la escuela” que puedan transitar en estas realidades. Construir formas que se instalen en la modalidad de jóvenes y adultos, específicamente en contextos de encierro, habida cuenta del campo de tensión en el que la escuela está inmersa y las dificultades para su habilitación.

Garantizar el derecho a la educación en contextos de encierro implica construir una posición de escuela que trabaja en su sentido de pertenencia e identidad institucional, como representante del Ministerio de Educación en ese contexto, y de educadores que reconocen la modalidad de educación de jóvenes y adultos en el mismo, como una opción organizativa y curricular a contextualizarse en el encierro y a significarse desde las trayectorias sociales y subjetivas de los privados de la libertad.

El trayecto de formación (de postítulo) permitió poner en evidencia las tensiones entre las lógicas educativa y penitenciaria, observar desde la palabra hablada y la escrita que la lógica educativa considera al educando (interno, para la lógica penitenciaria) un sujeto que piensa, siente, desea y necesita de “esas condiciones” para el aprendizaje. Dentro de los derechos educativos que lo asisten están aquellos a partir de los cuales se deben proponer *espacios* que garanticen esas condiciones. Para la educación, el educando es un sujeto que está aprendiendo de forma constante. Puede construir realidad, puede transformar realidad y por lo tanto puede construir (se) nuevamente.

La gestión

En contextos de encierro la escuela se esfuerza por encontrar su espacio, por territorializarse. Por dar entidad, voz y voto a las subjetividades pedagógicas y privadas de libertad (Florio, 2010). Una tarea que requiere de esfuerzos y competencias para la gestión en colaboración, pues esta mirada supone que el saber no está en un solo territorio.

A los efectos de poder comprender el contexto, para abordarlo desde la educación, se hace necesario tener una mirada multidisciplinar, compleja, que indague las múltiples representaciones que construyen la doble condición sobre el educando, la de estudiante y la de privado de la libertad. Descomponerla, para volverla a construir en una lógica que comprenda la supeditación de las funciones de la educación a las vicisitudes de la lógica de la seguridad y reinserción y para que, a partir de allí, advenga un nuevo entendimiento.

El concepto de fronteras en la gestión nos ayuda a observar las vicisitudes a las que se encuentran sometidas la institucionalización e identidad de la escuela en estos contextos. (Gagliano, 2010). La frontera puede ser considerada una zona de división, un límite, pero también un espacio indeterminado y flexible. En este sentido, en tanto es una condición de la frontera, la explicitación constante del para qué se instala la escuela en contextos de encierro, esta nos abre la puerta para pensar que los obstáculos a los que se enfrenta funcionan como barreras que hay que visualizar para conceptualizar, reflexionar y redefinir para-como lo expresa Duschatzky (1999)- pasar a "otro lado".

Las barreras reproducen el orden lineal de la autoridad, el control y la disciplina, entonces la gestión en la producción de la escuela debe replantearse la emergencia de un orden no lineal de fronteras, dirigido a provocar el cambio cognitivo y deseante institucional a los efectos de tramitar las condiciones de acceso y habilitación de los derechos. Para Gagliano (2010) la frontera en su doble condición de límite y posibilidad desafía a la escuela en la oportunidad de apoyar procesos de disenso. Ello sin duda está indicando que los procesos de construcción colectiva son posibles, pero no sin limitaciones; necesitan de la creatividad encarnada en las subjetividades de educadores y educandos para sortear las barreras cotidianas en el encierro.

Para que esta posición crítica sea manifiesta, la gestión a través de la dimensión subjetiva de la institución agencia posiciones diferentes, diversas, revalorizando el diálogo horizontal por sobre el instituido vertical, que permite dar cuenta de la cotidianeidad incorporando a su lectura la meta de producir diferencias y responder con justicia educativa, pero también "...poner entre paréntesis la cotidianeidad para entrar a 'otro lado, a otras formas de vínculo social'" (Duschatzky, 1999, p. 86).

La articulación

La práctica educativa en contextos de encierro se encuentra multimediada, por el imaginario social, la lógica educativa y la lógica penitenciaria, cada una de ellas con reglas y normas de funcionamiento propias, la referencia sociocultural de los educandos y la propia cultura escolar condicionada por el encierro.

Este sentido de legitimación de prácticas educativas en estos contextos puede entenderse en el marco de los aportes de Riquelme (1985) quien propone que la formación, capacitación y readaptación profesional de los adultos tenga en vista el garantizar una igualdad de oportunidades para obtener educación y capacitación laboral, una formación básica general y científica técnica que constituye un punto de partida para posibles readaptaciones profesionales y reconversiones ocupacionales, posibilidades equivalentes para la inserción en el mercado de trabajo y un desarrollo de carrera laboral, con movilidad ocupacional.

Ello pone de manifiesto la necesidad de comprender, de sostener la propuesta educativa a través de la enseñanza de las disciplinas, la Formación Profesional, la Formación para el Trabajo, la Alfabetización, el Centro de Actividades Juveniles, las Bibliotecas, el Espacio de Vinculación con el Sector de la Orientación, la Educación Sexual integral, a través del Proyecto Institucional de Vinculación, por encima de los niveles primario y secundario, cuidando que la educación sea puesta al servicio de los sujetos de la modalidad y de sus subjetividades, lo que se interpreta como una premisa que dinamiza los procesos transformadores de la realidad.

El trabajo con la articulación es de gran impacto educativo, pero también social, pues pone en marcha metodologías que fundamentan la necesidad de refundar la escuela de jóvenes y adultos sobre proyectos identificatorios, vitales, que colaboren, a su vez, en la conformación de la identidad institucional de la modalidad.

Por ello, se hace necesaria la búsqueda constante de nuevas categorías, que permitan que los razonamientos sobre el presente de la escuela en contextos de encierro y las posibilidades de futuro de la modalidad tengan como referente la exigencia de la potencialidad de lo real y la referenciación expresa de las trayectorias subjetivas y sociales de los sujetos, educadores y educandos. Cuestión que no es posible sin la construcción de un pensamiento que ayude a construir un saber escolar y pedagógico sobre “la escuela de y para jóvenes y adultos”, a partir de la visualización de las condiciones sociales, históricas, institucionales y subjetivas del “encierro”.

Siguiendo este razonamiento, el trabajo con la articulación viene a tangibilizar el pasaje de una lógica prescriptiva del currículo a una lógica de la apropiación del mismo en este contexto. Ello implica un movimiento dinámico, cíclico, que promueve ir de la prescripción curricular, los marcos, los ejes, a la habilitación curricular, que compromete a los espacios de decisión, apropiación del contexto, a nuevamente lo prescriptivo y así sucesivamente, y se materializa en un proyecto político pedagógico de acción-situado, a través de espacios de construcción colectiva.

Como lo expresan Zysman y Arata (2006), “la transmisión se funda en determinados aspectos de la experiencia, no sólo como instancia de aprendizaje de algo que no se posee pero se anhela, sino también como capital social acumulado a partir del cual se estructuran identidades productivas con un cierto margen de autonomía relativa respecto de los contextos de apropiación de esa experiencia” (p. 80).

Este espacio de construcción ofrece la posibilidad de observar qué operaciones de subjetivación son posibles en las prácticas cotidianas que se llevan a cabo en nuestras escuelas en encierro, qué posibilidades de habilitar a los sujetos de la modalidad dando lugar a sus voces, de modo que portando

significado sobre lo que acontece, puedan percibir que lo que la escuela les ofrece es aplicable a sus circunstancias.

Entonces, la articulación se significa como una estrategia que colabora en la construcción del currículo de la modalidad (Alterman, 2008), con operaciones que ayuden a pensar que lo que se enseña en la escuela y los *modos* en los que se lleva a cabo pueden organizarse significando lo prescriptivo del currículo, a través de la apropiación, que implica contemplar las referencias del grupo sociocultural, la lectura del contexto de encierro, que es su reconocimiento para, a partir de él visualizar las condiciones para “habilitar” la escuela.

El acompañamiento

Mirada cualitativa

Hoy, en tanto momento histórico, sabemos que lo que acontece en el marco de lo social y cultural tiene su impacto efectivo en las subjetividades. Tiempo y espacio socio históricos, como coordenadas de las escuelas en contexto de encierro, se conjugan para dar *lugar habilitando* o a veces *condicionar obturando*, el despliegue de las subjetividades. De acuerdo a las vicisitudes que se sorteen en y con ese *contexto* devendrá un determinado proceso de conocimiento social.

Una condición que colabora en la construcción de una actitud cualitativa y la comprensión de la construcción de los procesos es la problematización. Para comprender necesitamos historizar y esto implica poder interpretar, construir la explicación de los fenómenos de un momento dado con el peso de la memoria histórica que debe ser reconstruida para entender el presente. Para Ameigeiras (2006), es una mirada amplia, profunda, que implica una actitud sensible y atenta a de la realidad.

Implica entender la historia como un proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como horizonte con posibilidades de futuro. No pensarla como una serie de situaciones lineales que se suceden progresivamente; se

trata de descubrir lo que singulariza más que contabilizar lo que uniformiza (Ameigeiras, 2006).

Y al hablar de la propia historicidad del fenómeno, hablamos de entender la complejidad del mismo en el momento en que se aborda involucrándonos como sujetos sociales, con los "otros" del acompañamiento. De lo que se trata, es de conocer "con" el "otro" (Vasilachis, 2009).

Una lectura socio política de las representaciones que los actores de la comunidad educativa tenemos sobre educar en contextos de encierro, *nos* permite entrar en "...la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos (Marshall & Rossman 1999, p.7; Creswell 1998, p.15) tratando de ver esos mundos a través de tales perspectivas (Savage 2000, p.330; 2006, p.384)" (Vasilachis, 2009). Lo que implica una toma de conciencia sobre los procesos y develar que tipo de significados están a la base de esas representaciones. Pues la conciencia permite rescatar al sujeto de procesos enajenación y obliga a reconocer los espacios desde donde cada quién pueda construir su historia.

Una lectura epistémica permite interpretar (cualitativamente) nociones, disposiciones, expectativas, sentimientos, acciones, producciones, derivados del proceso de *educar en el encierro*, y que en su posterior reflexión se construyen como relación de conocimiento. En este sentido, Vasilachis (2009), considera a la reflexión como el núcleo vital de la indagación.

Otra condición para mirar cualitativamente es considerar que el develamiento de las representaciones, permite dar cuenta de "la situación en la que se crean los sentidos, en la que se elaboran las perspectivas, en la que se construyen los significados..." (Vasilachis, 2009).

Los mecanismos de integración social que se dan en los distintos contextos de aprendizaje que forman personas y conforman sociedades selectivas, contribuyen a reproducir los significados que soportan la inclusión o exclusión. Por ello, develar los significados permite la comprensión de una conciencia de *lo cotidiano*, de las nociones, representaciones y significados, para advertir que pueden mover realidad y transformarse a lo largo del tiempo.

Hacemos uso de una mirada que permita entender la disposición de los sujetos en el marco de sus cotidianidades. Por eso, al decir de Vasilachis (2009), entenderemos a este sujeto situado en ese contexto (socio histórico). Y esto nos lleva a comprender que es necesario considerarlo por que articula los factores que asociamos a la educación en contextos de encierro con la construcción de los lazos sociales y a observar desde dónde operan ciertas lógicas a modo de mecanismos de integración social.

Para la reconstrucción de significados frente a estos procesos se hace necesario rescatar al sujeto *conocido* considerando la subjetividad como espacio propio de reacción al orden impuesto que intente superar la crisis de representación.

Los procesos de subjetivación que se dan en espacios que permiten involucrarse en la realidad vivida. Espacios que permiten reconocer como propia la realidad a través de procesos que promuevan posibilidades de elección, discernimiento y el ensayo de posiciones para cuestionar los límites. Esta perspectiva está a tono con la que asume Bonvillani (2014), donde la “subjetividad política” es una categoría que tensa la subjetividad, la política y los procesos de inclusión/exclusión que operan en el marco del capitalismo en la actualidad.

En consecuencia, “...se trata de una oportunidad conceptual para re-encontrar al sujeto en sus capacidades de agencia, de reflexividad, de “ilusionar” otro mundo posible, cuestionando la evidencia del mundo dado” (Bonvillani, 2012, p. 86).

Momentos y decisiones metodológicas:

Del padecimiento a nuevas formas de pensamiento

Momento 1:

a) Ir por la subjetividad

Testigos de la demanda de malestar traducida en incertidumbre, miedo, abandono, ahogo, de parte de los educadores a través de sus discursos, mediante atenta escucha a ellos y a nuestras propias sensibilidades como acompañantes, advertimos *algo* que podría tener potencia para fugar a lo que se percibe como imponderable en el contexto de encierro.

Esa fuga, que puede entenderse como una especie de huida a las condicionantes que ofrece el encierro a las subjetividades, está llena de potencia. Fugarse también puede significarse como huir de aquello que neutralice la potencia de invención y codifique la repetición para quitarle toda potencia de variación, para reducir a la vida a una simple reproducción y que es el sentido que Lazzarato (2006) le da a encerrar el afuera.

Esta huida no es retirada, es extrañamiento. Es una forma de tomar distancia, pero no en soledad. Para Giddens (1984) es corrimiento, implicado, y se diferencia de la distancia crítica de inspiración positivista o de la distancia profesional que despoja el relato subjetivo de lo que enturbie el terreno de los datos objetivos y la descripción formal de lo observable.

Entre otras, la potencia de fuga se ha visualizado en la capacidad de ligar con el otro las percepciones, los sentimientos, las afectaciones, las sensaciones por demás encontrados tras los muros de la cárcel, transitando estados subjetivos de queja a estados de perplejidad.

“...las sensibilidades sociales resultan de las interacciones donde emergen las formas/esquemas de apreciación y acción, vinculadas desde sus resonancias en sí mismo y en/con otros en la interacción;” son, “maneras disponibles –pero nunca definitivas– de identificar, apreciar y valorar tanto el sufrimiento, el dolor y el miedo, como las alegrías y

expectativas a futuro; es decir, las potencialidades y las *oclusiones* de los sujetos en su (re)producción social” (D’hers, 2012, p.13).

Esta ligazón, enlace con *otros, hacer cuerpo con otros*, pareciera ser una estrategia fundante para fugar (se) en un sentido metafórico, de la cárcel, más bien del encierro y sus efectos perniciosos en las subjetividades. Por lo tanto, toda forma de experimentación y o composición con otros traería aparejada la idea de emancipación significada como libertad. Lo que implica, metodológicamente, habilitar un espacio para dar cabida a las condiciones de vulneración desde las voces de los educadores, que promueva pasar de la condolencia, donde es difícil que a partir de lo enunciado se pueda pensar la reflexión con otros (Fernández, 1987).

a.1) Condiciones y producción de subjetividad

¿Cuáles son las condiciones de des-subjetivación en las que se encuentran educadores y educandos en contextos de encierro?

Bleichmar (2004) señala que “la producción de subjetividad incluye todos los aspectos que hacen la construcción social del sujeto en términos de producción y reproducción ideológica, social y cultural, que lo inscriben en un espacio y tiempo particular desde el punto de vista de la historia política” (p. 6). Más aun, Carpintero (2004) entiende que “toda subjetividad es corporal en el interior de una determinada organización histórico – social. Es decir, toda subjetividad da cuenta de un sujeto en el interior de un sistema de relaciones de producción” (p.2).

Podemos decir, entonces, que la subjetividad queda jugada en un campo que incluye variables sociales, culturales, políticas y económicas del tiempo histórico en el que los sujetos se producen. Un campo de apropiación en el que los modos de producción y significación subjetiva dan cuenta de las relaciones de poder, de las posibilidades de construcción de la realidad con otros, de forma cognitiva y afectiva, poniendo a trabajar los hábitos que definen lo pensable y lo no pensable para nosotros (Gutiérrez, 2002).

Si la entendemos “como una configuración de sentidos subjetivos que los sujetos vamos construyendo en las experiencias cotidianas que tramamos con

otros en orden a la resolución de todo aquello que implica nuestra vida en común...” (Bonvillani, 2014, p.83), estamos en presencia de lo que la autora dio en llamar la subjetividad política.

En este caso, nos referimos a las subjetividades privadas de libertad y a las subjetividades de los educadores en contextos de privación de libertad, por estar ligadas entre sí.

Agamben (1999) define la vida humana como aquellos modos, actos y procesos singulares del vivir que nunca son plenamente hechos sino que siempre y sobre todo son posibilidades y potencia. En el caso del contexto de encierro, las potencias de las subjetividades privadas de libertad son minimizadas por la lógica del encierro.

La privación de la libertad es el producto de una operación social. En términos de Frejtman y Herrera (2010), “no se restringe solamente a la población detenida en establecimientos penitenciarios, sino que responde a un fenómeno creciente de “encarcelamiento” que, se focaliza en determinados grupos sociales, sobre todo los sectores empobrecidos y los jóvenes” (p.40).

Por lo tanto, es una producción social. Produce desexistencia, invisibilidad, indiferencia, de lo público, mediante la reproducción de la pérdida del nombre y la palabra. Y aunque sus cuerpos se presenten a diario, sabemos que transitan el encierro con la idea de que la sociedad parece no esperar nada de ellos. En este sentido, en condiciones como las descritas, las subjetividades transitan un camino inevitable a la contingencia, la incertidumbre y la desolación donde se instituye la impotencia y el sufrimiento como significantes en su producción.

Llegado este punto nos preguntamos si las lógicas que funcionan como tiranas, que silencian, determinan y que acallan por la fuerza de la dominación podrían ser reversibles a la toma de conciencia, por parte del sujeto, de sus posibilidades de construcción con otros.

La subjetividad política “hace posible analizar en tensión los procesos de sujeción a un orden social con las posibilidades de emancipación subjetiva en procura de la igualdad. (Bonvillani, 2014, 86). Con la conciencia de que el sujeto es junto a, al lado de, en oposición a, siempre en relación a otro, que si es negado, en ese mismo acto retira la posibilidad de constituirse. Pero si el sujeto

es legitimado esa posibilidad se convierte en creación de condiciones que lo habiliten en nuevas formas de experimentación social.

a.3) La subjetividad corporizada

La escuela en la cárcel también supone un modo de hacer territorio. Un modo de habitar, en otro territorio, donde las relaciones con los otros, las formas de intercambio, las condiciones materiales, sociales y subjetivas están moldeadas por el disciplinamiento y el control.

Esto ayuda a entender que los modos de subjetivación (en el contexto de encierro) son las formas en que las subjetividades se ven moldeadas a través de procesos que D'hers (2012) dio en llamar invisibilización / silenciamiento. La invisibilización como acostumbramiento, y ambos términos, como parte de mecanismos de soportabilidad social. En los "...mecanismos de soportabilidad social, se acentúa la naturalización de la realidad deshistorizando las circunstancias y teniendo como consecuencia que la sociedad funcione como un 'siempre-así'" (D'hers, 2012, p.6).

Los aportes de Giddens (1984) sobre la capacidad de extrañamiento, nos brindan elementos cualitativos a la hora de componer una mirada sobre las prácticas de producción de subjetividad. Ahora bien, ¿qué modos podrían dar cuenta de las determinaciones en nuestra subjetividad, y a partir de allí, la posibilidad de distanciarse-aproximarse, facilitando un desplazamiento de la clausura en el encierro, en tanto, una práctica que establezca un vínculo entre producción y subjetividad reflexiva, deliberante y crítica?

Para responder este interrogante apelamos a dos planteos.

En el primero exponemos que la relación entre la escuela y la cárcel se materializa como relación de dominio [de poder], donde la condición de la reproducción histórica configura, a través de sus dispositivos de disciplinamiento y control de este contexto, una subjetividad para que se subordine a los intereses del poder político a través de la docilización de los cuerpos (Goffman, 1998).

El segundo es el que propone la idea de que la construcción del otro pone en jaque a la escuela históricamente significada en el mandato de la socialización, en el que los procesos de homogeneización tendieron a modular

las subjetividades enmarcándolas en tipologías canónicas de dominio sobre el otro. La identidad en construcción de la escuela en el contexto de encierro tampoco escapa a este mandato. Ampliando el sentido que Rodríguez y Varela (2011) le otorgan a lo canónico como verdades que dogmatizan, vamos a decir que las mismas rigidizan las lecturas de realidad respondiendo a una preeminencia de la razón que reduce las dimensiones humanas.

Acá estamos en un punto interesante, porque si el sujeto se constituye en el campo del Otro, un campo de relaciones de poder y, en este caso, de reducciones humanas, y es allí donde se juega su subjetividad, es importante la pregunta por los modos de subjetivación en el encierro. Que implica indagar a qué tipo de preeminencia se da lugar, si a los cánones de la razón o a los deseos de la pasión, a la vez que reconocer las relaciones de fuerza que están en la base de ellas.

Para Rodríguez y Varela (2011) “sin pasiones no hay desarrollo de la razón, y sin la vinculación colaborativa entre ellas no hay creatividad” (p. 73). Por ello, para desasnar esta vinculación, con el cuidado que ello requiere, vamos a decir que el cuerpo no preexiste a la pasión. Primero hay organismo, biología, neuropsicofisiología, que dotan a la humanidad de las estructuras necesarias para aprehender la realidad, conocerla, organizarla, clasificarla a través del reconocimiento de signos. Al decir de Fernández (1987) dotan al organismo de una inteligencia que transforma a la realidad en una serie de cualidades de inventario.

Pero la posibilidad de significar esa realidad, de transformarla en metáfora por la creación de símbolos que organizan la vida afectiva, la emocionalidad, donde las expectativas, los sueños, los valores, los mitos, las memorias, los gestos, los sentimientos y las preferencias, se expresan a través del lenguaje (Surrallés, 2009), está dada a partir del espacio para el deseo en ese organismo. En este sentido, “la afectividad puede definirse como la cualidad sensitiva de la experiencia” (Surrallés, 2009, p.30).

La colaboración entre el intelecto y la afección adviene en cuerpo como materialidad sensible e inteligente que habita el mundo, lo construye, lo deconstruye y lo transforma, tal como dice Bourdieu (1997) “la relación con el mundo, es una relación de presencia en el mundo, de estar en el mundo, en el

sentido de pertenecer al mundo, de ser poseído por él...” (p. 97).

Esta posibilidad de investir al mundo marcándolo con lo propio se da a través de un proceso creativo que se expresa en el cuerpo. Y el cuerpo es el lugar de los intercambios, la (corporeidad) donde se incorpora la dimensión de la alteridad. Entonces, podemos sumar a nuestro planteo una concepción de subjetividad como espacio propio de reacción frente a los procesos de enajenación que se dan en el contexto. Este carácter activo hace uso de una creatividad que vuelve a la subjetividad reflexiva y deliberante en la conciencia de sí y del mundo (Zemelman, 1998).

Momento 2:

Convertir la realidad en problema

En el campo de *lo educativo* en contextos de encierro, donde va construyendo realidad la lógica de la escuela, la literatura de Freire, puntualmente su pedagogía del oprimido, nos ofrece la idea potente de un otro problematizador, en tanto es aquel que facilita la reflexión del propio poder de reflexionar sobre sí, sobre los otros, con otros y la instrumentación de ese poder. Colocando en diálogo constante la discusión de la problemática por la que atraviesa, que es su problemática también. Por lo tanto es un otro que está dispuesto a transformar (se) con otros la realidad.

Entonces, creemos que si la lógica educativa es problematizada puede traccionar, en cuanto a producción de subjetividad, en un sentido contrario a la lógica penitenciaria, entre otras, cuando se esfuerza en conocer los escenarios simbólicos de los educandos con el objeto de dar significaciones. Va dando visibilidad a las subjetividades, en tanto facilita el reconocimiento de las culturas y las convierte en legítimas (Rodríguez & Varela, 2011).

La problematización contextual intenta “recuperar lo potencial de la realidad, lo sustancial de lo histórico, haciendo uso del peso que la memoria histórica tiene, pero no para describir de manera estática” (Zemelman, 1998, p.104). Por lo que estamos haciendo uso de una epistemología que ve a las situaciones como problemáticas sociales y subjetivas, a la vez, significando

poder entender, comprender, involucrando al sujeto en su subjetividad. Que él haga un reconocimiento de la realidad con otros. “¿Y en qué nació la necesidad de ser sujeto? En la necesidad de insertarme en un complejo de relaciones con otros y con lo otro” (Zemelman, 1998, p. 75).

Y desde lo histórico es inevitable hacer mención a las condiciones que ofrece el campo del encierro, que con sus lógicas resocializadoras, reinsertantes, como modos históricos de representación operan en la configuración de las subjetividades, ya que cada sociedad considera lo que es necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en ella. Por lo tanto, creemos que para saber cómo se construyen las condiciones que tensionan las necesidades de la sociedad y las lógicas de la seguridad, es necesario situarlas y contextualizarlas, en tanto las mismas son consecuencia de un proceso complejo que obliga a leer las situaciones-problema en una abierta cantidad de relaciones ramificadas.

Momento 3: Componer con otros reflexivamente

La composición

Queremos acompañar en el reconocimiento de estos condicionamientos y, mediante este abrir otro pensamiento sobre las situaciones, recuperando de la corporeidad (hacer cuerpo con otros) la sensibilidad y la inteligencia, para objetivar la realidad y subjetivar (se) la misma.

Un hacer cuerpo con otros que significamos desde lo que Vasilachis (2009) aporta en relación a la epistemología del sujeto conocido, quien según expresa, “les permite que, juntos, construyan cooperativamente el conocimiento durante dicha interacción cognitiva” “...dos sujetos esencialmente iguales realizan aportes diferentes derivados de su igual capacidad de conocer, y fruto de su propia biografía, de las circunstancias, luchas y logros de su propia existencia” (Vasilachis, 2009).

El proceso de extrañamiento es potente porque implica nuevas simbolizaciones, es un proceso creativo. Permite pasar de los modos hasta ahora conocidos a otros mundos posibles. Mudar de lo concreto, lo familiar, lo

local a lo novedoso, lo cotidiano, generando nuevas condiciones de enunciación – significación.

En este punto, no podemos dejar de nombrar las actuales condiciones del suelo social que nos advierten acerca de la desestructuración de las subjetividades condicionándolas a una transición que sumerge a los educadores en formas disímiles de resistir a las históricas formas de opresión. Nos asiste el tiempo del traspaso de resistencias vinculadas a producir autonomía y a las posibilidades de reflexión entre el disciplinamiento y la emancipación de las sociedades disciplinarias, las que se vinculan según Frejtman y Herrera (2010), a la capacidad de evitar subjetividades dispersas incapaces de experiencias subjetivas de las sociedades de control, aunque de igual modo estas últimas inviten a reflexionar sobre el deseo de ligadura social.

El control, en nuestro caso, aparece como no visible y se efectiviza a través del miedo, la imposición, la incertidumbre, ocultando la posibilidad de leer críticamente la realidad como una de sus características.

Componer significa para nosotros poner en diálogo los mecanismos de integración y los procesos de subjetivación que se tensionan en las prácticas cotidianas, donde las nuevas posibilidades simbólicas, las nuevas significaciones pueden darse mediante la elaboración de un espacio simbólico de reconocimiento de “los otros”, a través de experiencias de diálogo. De este modo donde el “otro” es reconocido en su diferencia allí se puede construir una experiencia compartida. Ello permite encontrar, por un lado, sentidos compartidos donde a través del movimiento de los intereses los educadores perciban que lo que reflexionan es aplicable a sus circunstancias y, mundos imaginativos similares que lleven a la comprensión de la significación del contexto en el que se desarrollan sus prácticas.

En relación al acompañamiento, acordamos con Ameigeiras (2006) que la experiencia dialógica implica un posicionamiento y una actitud como interlocutores en comunicación con el sujeto conocido.

“Un diálogo que supone siempre el despliegue de una relación, en el marco de situaciones histórico – sociales en particular, no exentas de tensiones y conflictos, pero que implican el despliegue de prácticas

comunicativas en las que se contruye y manifiesta lo humano en su multiplicidad" (Wright, 1998:67).

Para Zemelman (1998), la realidad está en construcción cotidiana, es la exigencia del razonamiento sobre las cosas que nos pasan en el mundo. Está en movimiento que a su vez es el pensamiento del movimiento de las cosas y depende del sujeto y su potencialidad de construir sentido cotidianamente.

Desde esta posición -la matriz en la construcción del conocimiento en tanto es compartido, construido con otro- se considera que los sujetos pueden leer la realidad a través de sus representaciones pretéritas, pero si en ese proceso de composición social se asume que la escuela, atravesada por lo social, actualiza y reedita diferentes momentos de la historia sociopolítica en la manifestación del hecho pedagógico, esta toma de conciencia, al decir de Freire (1989) de sí, del otro y del mundo genera un conocimiento compartido más fecundo para actuar en ella. Por lo que al ocultamiento se le opone un mecanismo de resistencia que es la capacidad de lectura interpretativa, reflexiva sobre la realidad.

En este caso la subjetividad se expresa a través de la resistencia pero también a través de la invención de lo cotidiano, de las vicisitudes de todos los días, de la conciencia del encierro donde se desarrolla la vida escolar de los educadores y educandos. Es en esa construcción donde la subjetividad contrarresta los límites a los que la realidad está reducida, lo conocido puede mover realidad y transformarla a lo largo del tiempo a través de un extrañamiento que trabaje en la construcción de una conciencia que permita reconocer los espacios desde donde es posible construir sentido en la escuela y, por lo tanto, potenciar la subjetividad.

"De lo que se trata, pues, es de conocer "con" el "otro" y no "sobre" el "otro", de ser uno con él o con ella, a partir del componente compartido de la identidad; de prescindir de la separación, de la ajenidad que separa a quien conoce de quien es conocido, y que constituye a este en "objeto", a pesar de haberse apelado a su "subjetividad" para conocer" (Vasilachis, 2009).

La reflexión (como relación de conocimiento)

Para Ameigeiras (2006), la reflexividad supone un modo de producir conocimiento social. La capacidad reflexiva de los sujetos permite acceder a las interpretaciones acerca del mundo social en que se desenvuelve su existencia.

Hablamos de "relación de conocimiento" como aquello que vincula al sujeto con un objeto. Puede decirse que es la capacidad que tiene cada sujeto de colocarse en su mundo, poder interpretarlo, reconocerlo, no explicarlo pues la primera exigencia de la colocación según Zemelman (1998), es ponerse en su mundo sin la mediación precipitada de reducir esa relación a una explicación. Aunque para Ameigeriras (2006), la reflexividad permite ver las implicancias, por un lado, entre la construcción y las relaciones en el mundo social, y por otro, entre la comprensión, la descripción y explicación de ese mundo, para Zemelman (1998) en la explicación habría un uso de la información y la teoría y eso tiene que ver con el poder. Lo que decimos aquí es que lo que está en cuestionamiento en la explicación es que la construcción del objeto y su explicación tienden a ser sostenidas desde los parámetros de la lógica del poder y por lo tanto se vuelven explicables dentro el parámetro de dichas lógicas.

En la existencia cotidiana, en la vida cotidiana, los sujetos construyen relación de conocimiento cuando pueden colocarse frente al mundo construyendo su propia relación de conocimiento, haciendo uso de una capacidad netamente creadora, entonces, el sujeto conocido hace significativa la acción social a la vez que reflexiona sobre ella(Ameigeiras, 2006).

La relación de conocimiento se logra cuando se considera a la realidad como una visión de conjunto (Zemelman, 1998, Vasilachis, 2009). El sujeto que no pueda tener una visión de conjunto de su mundo, incluyendo la acción colaborativa de la inteligencia y el deseo, solo traducirá esa realidad a objetos descifrables. Colocarse frente al mundo, colocarse en su mundo, interpretarlo, reconocerlo, subjetivarlo, es poder desentrañar los múltiples significados que pueda tener ese mundo.

En la capacidad creativa de construir las relaciones con las situaciones se amplía el campo de la potencia subjetiva.

La conciencia reflexiva nos permite cuestionar las verdades, los axiomas

constitutivos y mitos constructores de barreras en escuelas en encierro, a la vez que la comprensión e interpretación de los procesos que van aconteciendo en la vida cotidiana de las escuelas nos expone frente a la pregunta de cómo introducirnos a la realidad que se construye a cada instante, desde un concepto potencial del mundo: la lectura alternativa.

Este modo, “supone ser conscientes de nuestra posición como observadores y constructores de la realidad que estudiamos” (Bonvillani, 2014, p. 88) siendo que la realidad se construye cotidianamente (Zemelman, 1998).

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (1999). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pretextos.
- Alterman, N. (2008). "Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula" Aportes para reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. *Revista Páginas*. 6.
- Ameigeiras, A. (2012). *Estrategias de investigación cualitativa*. Irene Vasilachis de Gialdino (coord.). Barcelona: Gedisa.
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Topía*, 40, 6.
- Bonvillani, A. (2014). Saberes apasionados: horizontes de construcción de conocimiento de las subjetividades (s) políticas (s). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Echandía C., Álvaro G., Vommaro P. (comp). CLACSO.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Carpintero, E. (2004). La subjetividad del idiota plantea la pregunta ¿cómo inventamos los que nos mantiene unidos? *Topía*, 40, 2.
- D´hers, V. (2012). Analizando la invisibilización del ambiente. La danza y el movimiento como abordaje metodológico en estudios de sensibilidad y percepción ambiental. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N° 4. Año 2.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre l experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Florio, A. (2010). *Sujetos educativos en contextos institucionales complejos. Contexto sociocultural y alternativas pedagógicas*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1989). *La naturaleza política de la educación. cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Goffman, E. (1998). *Internados, ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Barcelona, España: Amorrortu.
- Gutierrez, A. (2002). Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista complutense de educación*. 15, 289 – 300.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta y Limón.
- Riquelme, G. (2103). Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis. *Revista Argentina de Educación*. 6.
- Rodriguez, A. y Varela, G. (2011). *Arte, cultura y derechos humanos*. Buenos Aires. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Surrallés, A. (2009). De la intensidad o los derechos del cuerpo. La afectividad como objeto y como método. *RUNA XXX*: p 29 – 44.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *FORUM: Qualitative Social Research Sozialforschung*. Volumen 10, N° 2, Art. 30. Recuperado de:
<http://www.qualitativerearch.net/index.php/fqs/article/view/1299/2778>
- Zemelman, H. (1998). *Conversaciones Didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Neuquén. Argentina: Educo.
- Zysman, A. y Arata, N. (2006) Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación – trabajo. *Anales de la comunicación común*. 5, 68 – 75.



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la LicenciaCreativeCommons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar>

04 de ENERO 2019



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Presidente Provisorio Cámara Legislativa

Dr. Oscar Félix González

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial

Lic. Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Primaria

Lic. Stella Maris Adrover

Director General de Educación Secundaria

Prof. Víctor Gómez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Horacio Aringoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Prof. Hugo Ramón Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Omar Brene

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Lic. Alicia Beatriz Bonetto

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa

Lic. Nicolás De Mori