

AUTOR: Alfredo Luis Olivieri

TÍTULO:

LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA EN TIEMPO DE PANDEMIA: narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de educandos en contextos de encierro.

El caso de una escuela secundaria en un complejo carcelario de la provincia de Córdoba, Argentina.

TESIS de Maestría en Intervención e Investigación PsicoSocial

CARRERA Psicología

TRIBUNAL EVALUADOR: Dra. Alicia Acín, Dra. María Eva Routier, Mgtr. Lucía Arias

DIRECTORA: Mgtr. Patricia Mercado

CODIRECTORA: Mgtr. Ana Correa

Tipo de licencia

LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA EN TIEMPO DE PANDEMIA: narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de educandos en contextos de encierro. El caso de una escuela secundaria en un complejo carcelario de la provincia de Córdoba, Argentina. © 2024 por Alfredo Luis Olivieri tiene licencia [CC BY-NC-ND](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

[4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



FECHA 26 de abril de 2024



AUTOR: *Alfredo Luis Olivieri*

TÍTULO:

***LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA EN TIEMPO DE PANDEMIA:
narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de
educandos en contextos de encierro.***

***El caso de una escuela secundaria en un complejo carcelario de
la provincia de Córdoba, Argentina.***

TESIS de Maestría en Intervención e Investigación PsicoSocial

CARRERA: **Psicología**

DIRECTORA: *Mgtr. Patricia Mercado*

CODIRECTORA: *Mgtr. Ana Correa*

17 de octubre de 2023

***LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA EN TIEMPO DE PANDEMIA:
narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de
educandos en contextos de encierro.***

***El caso de una escuela secundaria en un complejo carcelario de
la provincia de Córdoba, Argentina.***

Alfredo Luis Olivieri

Dedicado al Santo Aeolus

Agradecimientos

A Fernanda, Beatriz y Ricardo por creer honestamente en la fuerza política de palabra en contextos de privación de la libertad

A Patricia y Ana por el respetuoso e intenso trabajo artesanal de cincelar ideas y escritura para que emerja la obra

A Silvia por ser parte fundante de la cocina de esta tesis

INDICE

Resumen	3
Introducción	5
Problema de Indagación	8
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos	10
Antecedentes del estudio	10
Capítulo 1	17
1. Perspectivas y Enfoque de la Indagación Psicosocial. Herramientas Metodológicas	18
1.1 La Perspectiva de la Investigación.....	18
1.2 El Diálogo: Generador de Sentido y Conciencia.....	20
1.3 El Estudio de Caso	23
1.4 Escritura de las Narrativas Colaborativas	27
Capítulo 2	33
2. Tomar la palabra en el espacio carcelar. Herramientas conceptuales.....	34
2.1 Proceso de la Territorialización de la Escuela en la Cárcel en el Contexto Socio Histórico	36
2.2 Lo Transmisible y la Temporalidad	43
2.3 Reconocimiento del Sujeto de Derecho: la Experiencia Educativa como Lugar Otro o Emergencia de la Alteridad.....	53
Capítulo 3	59
3. Análisis y resultados.....	60
3.1 Aproximación al Campo. Plan y Matriz de Análisis	60
3.2 Las Dos Experiencias.....	61
3.3 Singularidad del Contexto: Límites y Posibilidades en Pandemia	65
3.4 Aproximaciones Pedagógicas en la Excepcionalidad.....	68
3.5 Movilización y Transformaciones en la Transmisión Educativa: Prácticas y Subjetividades	75
3.6 Significaciones y Resignificaciones: ¿Puede Convertirse la Escuela en un Puente entre la Linealidad y Otras Formas Imaginables de Educar?.....	89

3.7 Efectos de Cambios en el Posicionamiento: ¿Quiénes Somos, como Sujetos, los y las Educadoras/es en Este Lugar?	93
3.8 Una Praxis Disidente-Subversiva: ante el Silencio y el Murmullo Escéptico, la Toma de la Palabra.....	96
3.9 Entre el Adentro y el Afuera Emergen Espacios y Temporalidades Otras	110
Capítulo 4	122
4. Desafíos de la Transmisión Educativa. Final Abierto: lo Dándose	123
Referencias Bibliográficas	136

Resumen

LA TRANSMISIÓN EDUCATIVA EN TIEMPO DE PANDEMIA: narrativas de educadoras/es sobre la toma de la palabra de educandos en contextos de encierro.

El caso de una escuela secundaria en un complejo carcelario de la provincia de Córdoba, Argentina.

La situación de pandemia por Covid-19 ha puesto en relieve los problemas estructurales de desigualdad social dejando en evidencia que la educación tiene importantes deudas de inclusión y, con mayor virulencia respecto a las personas en privación de la libertad, afectando la oportunidad para ingresar, permanecer y egresar del sistema educativo.

El problema pone en cuestión que la transmisión educativa como hecho político, pueda ser acción que promete, anuncia y discute la participación o no de más de un sujeto de la palabra, además de las y los educadoras/es, en un proceso relacional que produce marcas que actúan dentro/fuera de la cárcel, afectando el acceso y ejercicio de los derechos humanos -espacio carcelar (Correa et al. 2019)-, en tiempo de pandemia.

En este marco, se buscó reconocer en la producción de narrativas colaborativas de educadoras/es, las resignificaciones que fueron co-construyendo sobre la toma de la palabra de educandos en la escuela en la cárcel, como condición de posibilidad, durante el período pre pandémico (2018-2019) y pandémico (2020-2022).

Se trata de un estudio de caso que utiliza el enfoque psicosocial en la influencia de los contextos e interacciones, en las posibles alternativas de cambio social. A la vez, se sustenta epistemológicamente en los aportes del socioconstruccionismo en un intento de definir a la realidad como una construcción dependiente de educandos y educadoras/es. Los grupos focales y la escritura de narrativas colaborativas constituyeron las herramientas de trabajo de campo que posibilitaron indagar contenidos claves de la transmisión para la construcción del sujeto de derecho -horizonte utópico (Zemelman, 1992)-.

Durante la pandemia la toma de la palabra propició el reconocimiento de signos de la otredad -o del otro (Lévinas, 2012)- en la experiencia pre pandémica, lo cual, dispuso un movimiento transformador en la relación educativa para reelaborar mitos, estigmas y estereotipos socioculturales de un otro purgando una pena, expresando, de esta manera, la emergencia de la alteridad.

Palabras claves: transmisión educativa, pandemia, escuela *en* la cárcel, narrativas, palabra.

Abstract

EDUCATIONAL TRANSMISSION DURING PANDEMICS: educators' narratives of students speaking out in contexts of confinement.

The study case of a high school in a prison facility in the province of Córdoba, Argentina.

The COVID-19 pandemic has brought to light the structural problems of social inequality, putting in evidence the debt education has as regards inclusion and, even more widespread among imprisoned people, which affects their opportunity to enter, stay in and graduate from the educational system.

The problem suggests that educational transmission as a political act can become an action that promises, announces and discusses the participation, or not, of more than one subject of speech, apart from the educators, in a relational process that produces effects that have an impact inside and outside the prison, affecting the access to and exercise of human rights – prison space (Correa et al. 2019) –, during the pandemic.

Under this frame, what it was sought after in the educators' production of collaborative narratives was the recognition of co-built resignifications about students speaking out at a high school in a prison, as a condition of possibility, during the pre-pandemic (2018-2019) and pandemic periods (2020-2022).

This is about a case study that uses the psychosocial focus in the influence of contexts and interactions, in the possible alternatives of social change. At the same time, it is epistemologically supported by the contributions of social constructionism in an attempt to define reality as a construction depending on students and educators. The focal groups and the writing of collaborative narratives made up the field work tools which allowed the investigation of key contents in the transmission for the construction of the subject of rights – utopian horizon (Zemelman, 1992) –.

During the pandemic, the students' speaking out brought about the recognition of otherness signs – or the other (Lévinas, 2012) – in the pre-pandemic experience, which produced a transforming movement in the educational relationship to reelaborate sociocultural myths, stigmas and stereotypes of the other who is serving time, expressing in this way, the emergency for alterity.

Key words: educational transmission, pandemic, school in prison, narratives, speaking out.

Introducción

La situación que surgió como consecuencia de la pandemia por Covid-19 en 2020 expuso los problemas estructurales de desigualdad social y educativa existentes en Argentina. Quedó en evidencia que el sistema educativo tiene importantes deudas de inclusión que se manifiestan con más virulencia en las personas con pocos recursos, entre ellas las privadas de libertad, situación que afecta su ingreso, permanencia y egreso de la escolaridad.

El presente trabajo de investigación posee como unidad de observación una escuela secundaria que funciona en un complejo carcelario en la provincia de Córdoba, puntualmente en los módulos que alojan personas de sexo masculino. La institución educativa de educación secundaria involucrada es un anexo de un Centro de Enseñanza de Nivel Medio de Adultos (CENMA) del Ministerio de Educación. Respecto del interés de este trabajo, conviene aclarar aquí que lo que se pretende es indagar sobre aquellos aspectos de la transmisión educativa que posibilitan la construcción del sujeto como sujeto de derecho y que hacen foco en las condiciones que habilitan la palabra sobre las visiones de mundo.

El marco que sustenta la investigación se basa en un estudio de caso sobre **la escuela en la cárcel** realizado desde un enfoque narrativo y en base a los significados que educadoras/es construyeron de forma dialógica. A partir de ello se captaron recurrencias, ejemplificaciones y disrupciones relacionadas con los procesos de transformación de contenidos claves dentro de la transmisión educativa y en torno a la **toma de la palabra** de educandos en contexto de encierro durante el período 2018-2022.

La escuela **en** la cárcel se enmarca en los lineamientos y lógicas propuestas por la Ley 26.206¹. Este dispositivo, en el contexto de la Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 127/10², pone en tensión los discursos y prácticas de las lógicas

¹ Ley de Educación Nacional 26.206. Cap. XII: Educación en contextos de privación de la libertad.

² Resolución CFE N.º 127/10: Aprobación del documento *La educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional*, en el que se establecen los acuerdos en materia de políticas, organización e implementación de la política educativa en diferentes instituciones de privación de libertad y las prioridades estratégicas: de igualdad, para mejorar la calidad educativa y para fortalecer la gestión institucional.

disciplinarias vigentes y dominantes en el sistema penitenciario. La crisis sanitaria abrió la posibilidad de construcción de un campo de análisis sobre la transmisión y sus conexiones y articulaciones con los ministerios de Justicia y Educación. En ese sentido, la perspectiva de esta investigación se fundamenta en la premisa de que la construcción del conocimiento de la realidad no es independiente de las y los educadoras/es y educandos que la interpretan y, por lo tanto, invita a analizar los dispositivos de seguridad y pedagógicos que traccionan la transmisión como uno de los aspectos de la relación educativa.

En este punto es menester explicitar que el foco aquí está puesto en la construcción psicosocial de la relación de educadoras/es y educandos dentro/fuera de la cárcel o **espacio carcelar** (Correa, et al., 2019) y que se sustenta en los supuestos del construccionismo social desde una perspectiva que discute con las concepciones racionalistas, binarias y (a)históricas (Ibáñez, 1990; Gergen, 1996; Zemelman, 2011; Biglia y Bonet-Martí, 2009; Duschatzky, 2008 y Gagliano, 2010). En esa línea, el proceso analítico de la relación educativa en contextos de encierro pone atención en la interacción particular de los sistemas penitenciario y educativo del Estado que se tensionan en la escuela en la cárcel, donde el **en** está en contraposición a la escuela **de** la cárcel que reproduce la función histórica ligada a los objetivos del tratamiento de la pena.

El recorte temporal realizado se vincula con la experiencia de la **toma de la palabra** (2018-2019) abruptamente interrumpida por la pandemia, período durante el cual, las y los educadoras/es mantuvieron el compromiso político de sostener, a través de diferentes estrategias, el acceso a los derechos educativos de los educandos privados de libertad. La pandemia produjo en ellas/os su (re)confinamiento, lo que implicó, en principio, una suspensión de la relación. Con el correr de los meses, se buscó adecuar las propuestas pedagógicas a los recursos disponibles, entre otros, los fascículos impresos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación³. Eso significó un intento de acercamiento a la presencialidad.

La mencionada irrupción creó una temporalidad, medida en distancia por el aislamiento, que permitió que educadoras/es reconocieran la potencia de dos experiencias en términos de acceso al derecho de toma de la palabra. La primera recibió el nombre de

³ Al no poder ingresar a las cárceles en el segundo semestre 2020, educadoras/es implementaron el uso de un cuaderno de tareas (fascículos ofrecidos por el Ministerio de Educación de la Nación), en los que los contenidos representaban las siguientes áreas de conocimiento: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua y Literatura y Matemática).

*Una imagen. Mil historias*⁴ y se llevó a cabo en la prepandemia. Tuvo como resultado la producción de un libro colectivo que reúne vivencias a partir de una propuesta pedagógico-narrativo- literaria- implementada con educandos en contextos de encierro.

La segunda experiencia, escritura de narrativas colaborativas, surgió durante la pandemia en el marco de la imposibilidad de sostener el vínculo pedagógico de manera presencial. Reconoció en la narración sobre el proyecto educativo literario en la prepandemia cierta potencia por su capacidad de representatividad de los educandos en el acceso a derechos.

En este sentido, ambas experiencias están imbricadas en las condiciones de posibilidad de la toma de la palabra de educandos y, también, de educadoras/es. La pandemia se percibió como una bisagra entre la vivencia del proyecto de 2018-2019 y el agenciamiento de acciones situadas y autogestivas de agentes de la educación para sostener el contacto con los educandos entre 2020 y 2022. Fue precisamente en ese **entre** experiencias, y en el transcurso de un contexto histórico particular, que se reconoció lo potente y significativo de la toma de la palabra en la escuela **en** la cárcel.

En un sentido amplio cabe destacar, desde una perspectiva material y simbólica, que, si bien el acceso al derecho a la educación no es el mismo en todas las épocas y, menos aún para todas las personas, en este contexto sociohistórico la **escuela en la cárcel** se constituyó en horizonte de lo posible donde se articularon deseos, aspiraciones e intereses que problematizaron lo dado sobre lo dándose como nueva historicidad del sujeto. De ello se desprende que, en tiempos de pandemia y en el espacio escolar de actuación inmediato, surgieron preguntas en torno al modo en que se reconfigura la transmisión educativa, a saber: ¿Qué productividad, qué aprendizajes, qué legados arroja la experiencia

⁴ El proyecto *Una imagen. Mil historias* (2018-2019) se llevó a cabo desde el área de Producción e Interpretación de Textos que involucra a las asignaturas Lengua y Literatura e Inglés en el marco curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA). Desde este proyecto se propuso un taller de escritura para educandos privados de la libertad que estimuló la creatividad contrarrestando “las lógicas del que obturan ciertos procesos expresivos y exigen una total adaptación discursiva” (Prólogo del proyecto, p. 1). Las actividades de este taller giraron en torno a la interpretación de fotografías tomadas por un fotógrafo cordobés, donde cada estudiante tenía la tarea de encontrar la historia detrás de la instantánea y transformar en palabras aquello que se había imaginado. Durante la pandemia, el proyecto no continuó debido a las medidas del Aislamiento y Distanciamiento Preventivo Social y Obligatorio (ASPO y DISPO), pero las y los educadoras/es implicados agenciaron programas en un medio radial utilizando los textos que los estudiantes habían escrito con la intención de sostener el vínculo logrado en tal experiencia. Los temas sobre los que versaban los programas radiales se relacionaban con la Educación Sexual Integral, los proyectos de vida, los vínculos familiares, entre otros.

escolar para dar continuidad a la tarea de educar? ¿Cómo pensar la educación, las nuevas relaciones y vínculos desde una dimensión social en contextos de emergencia?

Siguiendo a Duschatzky (2008) y Gagliano, (2010) se puede afirmar que, en el contexto histórico mencionado, la función social de la escuela fue actuar como frontera. Se dio, entonces, la posibilidad de observar las vicisitudes para reconocer su dimensión subjetiva, simbólica y cultural ante la necesidad de agenciar la producción de diferencias y, de este modo, responder con justicia educativa. A tal efecto, resultó prioritario indagar cómo fue mutando la relación educativa como aprendizaje de/en la crisis para considerar los efectos en la reclusión y el acortamiento de las brechas socioeducativas existentes. Desde la perspectiva investigativa se considera que la escritura de narrativas de educadoras/es en la cárcel acerca de la transmisión educativa en pandemia emergió como posibilitadora del sostenimiento de vínculos y sus posibles efectos en la apropiación de derechos. Esto último es, paralelamente, una intervención en el presente, pero teniendo en cuenta el pasado, y una apuesta hacia el futuro con ensayos de narrativas propias y singulares donde se transite la construcción de uno mismo y de la alteridad.

Las narrativas fueron comprendidas como estrategia de comunicación pedagógica en tanto permitieron un acercamiento e imaginación de los mundos que se describen. En ellas se moviliza, denuncia y se compromete en la agencia política a las y los narradoras/es, al investigador y a las y los posibles lectoras/es, lo cual provoca que los educandos en contextos de encierro reconozcan su condición de sujetos de derechos⁵. Las citadas producciones escritas sirvieron para analizar las tensiones, en la **transmisión**, entre los objetivos tratamentales del servicio penitenciario -que construyen y reproducen representaciones sociales del **otro** como peligroso, delincuente- y los objetivos de la educación, en tanto se presentaron como una construcción de alteridad-otra que busca efectivizar el ejercicio de los derechos de todas las personas privadas de libertad.

Problema de Indagación

En torno a dos experiencias en las que la transmisión se transforma con **la toma de la palabra** en la relación educativa, como acción clave para entender prácticas y subjetividades en el encierro, es viable preguntarse: ¿Qué características asume la relación en contextos de encierro en tiempos de pandemia? ¿De qué manera (se) narran, cuentan

⁵ Se opta por la denominación “educandos”, porque las personas del estudio alojadas en los módulos carcelarios se autoperceben varones.

y construyen significaciones en las experiencias prepandemia-pandemia? ¿Cómo se habilitó la transmisión? ¿Cómo se recrearon los vínculos pedagógicos? ¿Qué transformaciones institucionales y políticas acontecieron y de cuáles de ellas derivaron los procesos de transmisión? ¿Cuáles fueron las principales distancias conceptuales y prácticas de los dispositivos escolares institucionales antes y durante la pandemia? ¿Qué viabilidad hubo, en contextos de encierro, para generar y sostener espacios y tiempos de aprendizaje, afectividad, subjetivación en tiempos de pandemia? ¿Qué aportan estos relatos a las políticas -sociales, educativas- y a la sociedad?

Si bien el derecho a la educación está presente en las leyes y, por ello, debe cumplirse y respetarse, en las reglamentaciones de las prácticas institucionales se producen deslizamientos de sentidos que hacen de lo escolar un espacio no prioritario **en** la cárcel cuyo quehacer es justificado por medio de exigencias securitarias. Estas llamadas **exigencias** tomaron vigor y contundencia en el contexto de pandemia en tanto se restringió el acceso a instituciones como la escuela y se puso en riesgo su existencia como espacio de información-formación, comunicación y apropiación activa de derechos.

En este contexto social e histórico, la transmisión educativa como hecho político en la educación cobró vigor, debido a que fue en la acción (de transmisión) donde se visibilizó la participación o no de más de un sujeto de la palabra, además de las y los educadoras/es. Esa acción anuncia, promete y discute las posibilidades del devenir del sujeto social, pues en ella se ponen en juego enlaces y rupturas de las simultáneas y sucesivas filiaciones simbólicas que conforman la figura del otro. Durante la pandemia, la escuela **en** la cárcel fue entendida como un modo particular de vinculación entre educadoras/es y educandos que ensayó nuevas formas de relación educativa.

Objetivo general

En el marco antes citado, el objetivo consiste en reconocer, en la producción de narrativas de educadoras/es, las resignificaciones que fueron co-construyendo en/de la transmisión educativa sobre la toma de la palabra de educandos en la escuela **en** la cárcel durante el período prepandémico (2018-2019) y pandémico (2020-2022).

Objetivos específicos

Para desarrollar el objetivo general, se plantean un conjunto de objetivos específicos que permiten una aproximación a los diferentes aspectos de la relación educativa en contextos de encierro:

- Analizar las narrativas de educadoras/es como co-construcción de procesos de transformación psicosocial.
- Reconstruir, desde las narrativas, aquellas experiencias significativas (fragmentos) de toma de la palabra en la bisagra prepandemia/pandemia.
- Reconocer las formas de transmisión educativa que subyacen según las concepciones de escuela.
- Identificar, en las narrativas de educadoras/es, la incidencia de la toma de la palabra de los sujetos privados de libertad.
- Distinguir el agenciamiento ético y político de educadoras/es en el contexto pandémico.

Antecedentes del estudio

En la medida en que se iba construyendo el problema de estudio, fue posible un acercamiento a investigaciones e investigadoras/es que ya venían ahondando en el tema y cuya lectura ayudó a complejizar y delimitar el de la presente investigación. Esos aportes ofrecieron orientación y sustento teórico y acercaron líneas metodológicas que luego se constituyeron como sostén teórico-metodológico.

En primer lugar, se recuperó el trabajo de Natalia Ysaacson (2008), coordinadora en ese momento, de la escuela Anexo N.º 73 Arturo Jauretche de la Cárcel de Río Cuarto, Córdoba, quien propuso para su tesis de Maestría en Desarrollo Territorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC): sistematizar la experiencia de los actores del proceso educativo en la cárcel de dicha ciudad. Para ello, se centró en el análisis de relatos de experiencias. A través de ellas buscó desentrañar las vicisitudes de los sujetos privados de libertad en el encierro. El trabajo de Ysaacson fue significativo debido a la intencionalidad de promocionar un proyecto educativo popular y **potente**, en el que “son los actores protagonistas los que, involucrados en los procesos políticos y en la toma de decisiones - en nuestro caso la toma de la palabra-, pueden ofrecer un marco de participación para la construcción de proyectos de desarrollo propios e inclusivos” (Ysaacson, 2008, p. 19).

A su vez, desde la cárcel de Bouwer en Córdoba, el informe final de investigación de licenciatura de Yanina Venier (2010), titulado *La experiencia escolar cotidiana en una escuela primaria de mujeres*, de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en la misma línea, reflexiona sobre los marcos socioeducativos en la modalidad de la educación de jóvenes y adultos en contextos de privación de libertad. Dicho trabajo permitió el planteo de preguntas acerca de la experiencia escolar primaria de mujeres y los entramados que se disponen entre las instituciones penitenciaria y educativa. Por lo antes expuesto, constituyó, también, un antecedente importante, puesto que mira la escuela en la cárcel -desde la modalidad, jóvenes y adultos- atendiendo a la identificación de:

las particularidades de los procesos locales, de las redefiniciones y negociaciones cotidianas, de las luchas y resistencias de los actores, de las lagunas en las normativas, de los conocimientos generados y disputados desde este espacio, incorporando las subjetividades y las prácticas de los actores involucrados en su cotidianeidad, desde lo particular. (p. 54)

Por su parte, el grupo de investigación coordinado por Alicia Acín y Ana Correa inician una línea de investigación en 2005 y ligadas a la situación de privación de libertad en Córdoba. Uno de sus proyectos aborda la cuestión de la educación en contextos de encierro y se titula: *Significaciones de la educación en la prisión. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel* (2011). Su objetivo pretende reconocer las motivaciones y representaciones sociales, de las personas privadas de libertad, para realizar estudios universitarios. Asimismo, pone en evidencia la supeditación de la escuela a la institución carcelar y las tensiones generadas entre sistemas y abre el debate sobre la educación como derecho en los espacios mencionados. Dicho debate supuso el reconocimiento de las interferencias que los discursos sobre la educación como derecho en estos espacios. Es, en ese sentido, una referencia importante para la investigación, porque hace hincapié en los discursos y prácticas de la cultura institucional. Ello dio lugar a proyectos de investigación y extensión desde la perspectiva de los derechos humanos que posibilitaron la visibilización de las barreras de ocultamiento y ficcionalización en el encierro. En ellos se puso en evidencia la fuerza simbólica de las representaciones hegemónicas autoritarias, de apariencia inamovible, que legitiman el poder de la jerarquía basado en una autoridad construida desde el no-reconocimiento del otro como ciudadano/a

y entendida como obstáculos para el pleno acceso al derecho (Correa y León Barreto, 2013).

En este punto, es interesante mencionar otro antecedente: la *Revista Interferencia. Derechos y Seguridad Humana* N.º 3 (2012), coordinada por Ana Correa y Jorge Perano. Dicha publicación da cuenta de la producción de un Seminario organizado por el Observatorio de Prácticas en Derechos Humanos, de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba, conjuntamente con el Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos perteneciente a la Mesa permanente en Salud Mental y Derechos Humanos. En el citado seminario se trató de comprender y exigir la centralidad de los derechos humanos en el diseño de las políticas públicas produciendo conceptos y metodologías de análisis y propuestas de acción. Forma parte de la revista el informe titulado *Derecho a la educación en la cárcel. Monitoreo de Educación de Nivel Primario Servicio Penitenciario Córdoba Capital*.

Otro antecedente que se recuperó para el presente trabajo es el proyecto de investigación I+S, Innovación Tecnológica MINCyT (Res/110-10), coordinado por Ana Correa y en el que se presentan resultados en torno a la progresividad del acceso a la educación y al reconocimiento de prácticas educativas orientadas al logro de las metas fijadas por los estándares, en el ámbito de la cárcel en Córdoba Capital. El informe muestra cómo la elaboración de indicadores permite, por un lado, evaluar la responsabilidad jurídica del Estado a través de su legislación -Ley N.º 26965/11 y Res. N.º 127/ 20107- y las limitaciones y potencialidades en la implementación de las modificaciones a leyes implicadas. Este antecedente se vincula con los propósitos de la presente investigación porque enuncia la necesidad del debate político acerca de la posibilidad de acceso o no a los derechos (civiles, políticos, económicos y culturales) que, entendidos como potencia, visibilizan las condiciones socioeducativas, jurídicas, normativas e institucionales que reproducen desafilaciones sociales. Considera, además, que la cadena punitiva del poder normativo desigualador del accionar penal opera selectivamente en ciertas poblaciones ante los desanclajes institucionales, de escuela, laboral, familiar y otros.

Desde el ámbito de la Comisión Provincial por la Memoria durante 2013 y 2014 se elaboraron informes provinciales sobre la situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad: *Mirar tras los muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*, Bonafé, L. et al. (2014, 2015), con la colaboración del Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos, Área de Investigación del Archivo Provincial de la Memoria, el Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos, la

Mesa de Trabajo por los Derechos Humanos, entre otras organizaciones de la provincia de Córdoba. Estos informes visibilizan la legitimidad de violencias que cobran vidas en los espacios carcelares, tanto por el sometimiento a normas dictadas en el marco de las democracias como por el ejercicio de fuerza ilimitada que ponen en evidencia la situación en los lugares de encierro. En este sentido, se trabaja con el concepto de memoria activa, lo que posibilita la reflexión sobre lo ocurrido en el pasado para transformarse, necesariamente, en acciones en el presente. De allí que el análisis de la historia debería, en lo posible, mutar en aprendizaje, en saber social que permita prevenir la reiteración de situaciones o hechos que han sido trágicos para nuestra sociedad. A partir de esa reflexión, los equipos, identifican la vulneración de derechos humanos de los privados de libertad en las prácticas de violencia institucional arraigadas a formas de gobierno autoritario que impiden todo intento de control democrático y social de las fuerzas de seguridad del Estado.

Este último antecedente aportó a la investigación de la presente tesis la idea de que las voces y experiencias de los sujetos privados de libertad se convierten en herramienta de visibilización del circuito de violencias institucionales carcelarias, así como de denuncia/clamor humano para ser preservados de más y otras violencias.

En articulación con estas ideas, la compilación de Mariano Gutiérrez (2012), en *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*, advierte sobre las líneas de sentido que coexisten en torno al acceso a la educación en la prisión. Considera, por un lado, que es un beneficio más en el mercado de premios y castigos que el sistema penitenciario utiliza para mantener su orden, por otro, es visto como un compromiso moral, lejano, y no como prioridad. Finalmente, actúa como herramienta para una supuesta resocialización que refuerza la exclusión y la estigmatización de quienes se encuentran detenidos y no en su calidad de derecho social fundamental. Específicamente, se recupera de esta compilación el artículo de Ana Correa, quien encuentra, en los relatos de los privados de libertad, espacios de reexistencia en la aventura de estudiar que producen representaciones de sí a partir de la experiencia de la apropiación del derecho a la educación.

En: *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias*, Universidad Nacional de Córdoba, coordinado por Beatriz Bixio, Patricia Mercado y Francisco Timmermann (2016), se compilan presentaciones de programas y experiencias de investigación y extensión universitaria que inscriben la complejidad del trabajo de la educación en cárceles en el marco de la interdisciplinariedad de la pedagogía/didáctica, la filosofía, la sociología, las ciencias jurídicas, las ciencias del

discurso y la psicología social, entre otras, a los efectos de desestructurar un contexto regido por la lógica del castigo y restituir un *habitus* de autonomía y crítica respecto del discurso de la seguridad que antepone sus propios argumentos a todo derecho. De esa textualidad se retoman los trabajos de Beatriz Bixio, Patricia Mercado, Alicia Acín y Jorge Perano, quienes, desde el fundamento del paradigma de los derechos humanos y la perspectiva jurídica de la criminología crítica, sostienen que los textos reflexionan sobre “[...] las condiciones de posibilidad y de pertinencia de la fundación de un espacio -con sus prácticas y sus actores-, que pueda reproducir, como un espejo, la universidad del afuera carcelario” (p. 11). Asimismo, ellos revalorizan el trabajo con la palabra en el desarrollo de una conciencia crítica y mediante la reflexión, debido a que facilita en los educandos la desobjetivación y desnaturalización del mundo social y, de esta manera, la resignificación de las situaciones a través de nuevas estrategias para afrontar la adversidad. De estos trabajos se destacan, en relación con el tema de investigación, las proposiciones de una intencionalidad pedagógico/política que reorienta las acciones de la educación para potenciar la creatividad y la libre expresión de ideas de las y los privados de libertad. Esto último genera conciencia en torno a la arbitrariedad de los criterios penitenciarios, tanto en la circulación de información como en el acceso a propuestas educativas que puedan traer como efecto actitudes desestabilizadoras del orden penitenciario.

La tesis doctoral de Cynthia Bustelo (2017): *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica*, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, indaga, reconstruye e interpreta experiencias de formación en contextos de encierro que resultaron significativas y permitieron algún quiebre, en la vida de las personas detenidas, con reposicionamientos subjetivos y colectivos. Para los fines de la investigación, interesa la vinculación entre educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de vida de privados de libertad, con el fin de comprender los modos de decir y hacer, los procesos y las tácticas de las personas que lograron interrumpir, resignificar y resistir el encierro.

Por su parte, *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos* en la Universidad Nacional de Córdoba, coordinado por Ana Correa (2019), identifica e historiza, desde el enfoque de derechos, las experiencias de sujetos en un mundo de exclusiones y resistencias a partir del desafío de construir modos de conocimiento y pensamientos científicos y con el objeto de contribuir a la “visibilización de reclamos, disputas y violencias, también aprendizajes, ausencias, dolores y sufrimientos”

(p. 9). Al respecto, se tuvo en cuenta la perspectiva epistemológica de la acción que analiza lo vivo de la institución y teniendo en cuenta las tensiones originadas en las experiencias complejas de los sujetos que buscan sentidos en el contexto de encierro. En el capítulo: Producción de sentidos en torno a la educación, de Alicia Acín y Beatriz Madrid, se expone la coexistencia de algunas líneas de significación construidas a partir de los avatares del acceso a la educación en el espacio carcelar. Ellas reconocen, en este marco, la interferencia del discurso de los derechos desde las actividades educativas y la reedición de aquellas vinculadas con el tratamiento de la pena. Identifican, de este modo, las barreras que aún persisten en el acceso a la educación.

El presente trabajo de investigación está pensado como parte de esta perspectiva que impulsa hacia la producción de políticas institucionales desde el enfoque de derecho y partiendo del reconocimiento de la intensidad, persistencia y actualización constante de los deslizamientos de sentidos, en un espacio de relaciones y acciones dentro y fuera de la cárcel. Continuando con esa perspectiva, este trabajo está contextualizado dentro de la coyuntura pandémica y en relación con las consecuencias del aislamiento sanitario para el acceso al derecho a la educación en contextos de encierro. Las textualidades que se mencionan a continuación identifican elementos de análisis que contribuyen a pensar que, a partir de la pandemia por Covid-19, se produjo un modo de actualización y profundización de la educación ligada a los objetivos del tratamiento de la pena que denuncia y reclama la necesidad de desarrollar acciones de restitución y humanización.

En primera instancia, se recuperó el trabajo de Camila Pérez (2020): *¿Por qué pensar en la educación en cárceles en contexto de pandemia?* Pérez, integrante del Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles (GESEC) y becaria CONICET en el Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), es quien, desde una experiencia personal como educadora, militante e investigadora, denuncia la gravedad de la situación de las personas privadas de libertad y acciona en ese sentido para garantizar el acceso a los derechos y el uso de la tecnología como un recurso posibilitador de una educación inclusiva que se asemeje o equipare a la experiencia coyuntural de la escuela extramuros. Su trabajo es significativo en relación con los objetivos de la tesis, porque comparte el espíritu de la investigación y destaca que: “La construcción de vínculos afectivos que suponen las intervenciones pedagógicas ancladas en la educación popular que sostenemos nos han llevado a trascender la desesperación e impulsar acciones concretas” (p. 164).

A su vez, y con el mismo énfasis, la UNESCO (2020) y el Grupo de Estudio sobre la Educación en Cárceles (GESEC, 2020) intervienen en el espacio público visibilizando y pronunciando la necesidad de que se efectivice la garantía del derecho a la educación en contextos de encierro punitivo bajo estándares de accesibilidad y calidad, tal como se avanza en el medio libre. Ponen en evidencia las limitaciones respecto de los accesos materiales y simbólicos que necesitan tenerse en cuenta a la hora de llevar adelante estrategias de continuidad de la educación en cárceles, a pesar de las acciones realizadas por el Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con la Secretaría de Medios y Comunicación Pública y otras áreas gubernamentales.

Estas constataciones que manifiestan los documentos e informes citados llevaron a Natalia Zapata, Julia Pascolini, Malena Garía y Romina Irimina (2020), de Extensión Áulica, Universidad Nacional de La Plata, a la reflexión sobre el lugar edificante de otros modos de ver el mundo en las facultades en cárceles de la ciudad de La Plata. Resultan pertinentes, en relación con el objeto de estudio, los interrogantes que se plantean en torno a las acciones pedagógicas posibles en el contexto de pandemia y doble encierro. En tal sentido, las autoras observan que el logro de las acciones y estrategias político-institucionales (dictado de las materias por medio de clases virtuales, desarrollo de mesas de examen a distancia, entre otras) se presentó de manera doblemente desafiante, ya que el uso de los recursos se supeditó a las condiciones agravadas del contexto en las posibilidades de acceso a medios tecnológicos.

Por su parte, el artículo de Francisco Scarfó y Mónica Olgúin (2021): *Educación, cárcel y pandemia: de la excepcionalidad a la “decepcionalidad”*, del Grupo de Estudios sobre Educación en Cárceles, de la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), aborda la abrupta disyuntiva entre la Educación de Jóvenes y Adultos presencial y la educación virtual en el ámbito de la privación de libertad y los obstáculos a los que se enfrentaron educadoras/es en cárceles donde la excepcionalidad se transformó en “decepcionalidad” para garantizar la continuidad pedagógica. La novedad que distingue este ensayo radica en la identificación de las restricciones en el acceso a la tecnología como un ribete más del control que se ejerce sobre los cuerpos que allí habitan, tanto de estudiantes como de docentes. Los autores sacan a la luz la manera en que la gestión educativa se vio condicionada por acciones o inacciones en relación con el acceso a ciertos dispositivos educativos, siendo en buena medida cómplice del empobrecimiento de la oferta educativa y parte del engranaje punitivo y de control.

Capítulo 1

1. Perspectivas y Enfoque de la Indagación Psicosocial. Herramientas Metodológicas

1.1 La Perspectiva de la Investigación

La práctica de la investigación psicosocial puede ser entendida, también, como intervención, pues permite establecer relaciones entre los pensamientos y acciones de los individuos y las estructuras sociales que articulan la investigación y la acción desde un posicionamiento clínico y con el fin de elucidar procesos y proponer modificaciones en el campo psicosocial. Al respecto, Tomás Ibáñez (1990) considera que "[...] lo social no radica en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubica precisamente entre las personas, en el inter, es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente" (p. 119). Desde esta posición, las y los educadoras/es participantes de la investigación recrean el compromiso político de transformación social que implica educar en contextos de privación de la libertad mientras reflexionan y resimbolizan conjuntamente las tensiones en este campo.

La concepción de la intervención como praxis pone en marcha operaciones de pensamiento reflexivo sobre y para sí mismo, para los otros y hacia otros (sujetos, instituciones). De ese modo, el contacto con las experiencias, visiones y sentidos que las y los educadoras/es construyen invita a desarrollar conciencia respecto de las condiciones en que la educación en la cárcel es viable en pandemia. Allí subyace el supuesto epistemológico, según el cual, la construcción de conocimiento en el campo de la educación en contextos de encierro es el resultado de un proceso dialéctico de negociación de significados para el que se necesita una actitud entre sujetos que articule la dimensión sociohistórica y psicossimbólica (Araujo, 2011). Asimismo, ese modo particular de construir saberes, donde más allá de la mirada toma cuerpo la escucha (Mancovsky, 2013), pone en tensión los procesos de institucionalización al deliberar respecto de los dispositivos y su relación con el poder.

Desde esta posición epistémica, el presente trabajo de investigación se sustenta en un proceso en el que la construcción de conocimiento coparticipado surgió entre el investigador y las y los educadoras/es, en sus espacios y tiempos escolares cotidianos y singulares. En dicha construcción se pusieron en juego aspectos de lo sociohistórico, lo ético-político y lo deseante, lo cual hizo posible aprehender en y con un recorte de realidad.

Ese proceso implicó un trabajo con las subjetividades, motivaciones, historias singulares, necesidades vitales y profesionales, en un aquí y ahora, que potenció la producción psicossimbólica en aras de nuevas comprensiones. Al respecto, los supuestos epistemológicos desde el construccionismo social (Gergen, 1994, Berger y Luckman, 1967) han permitido reconstruir simbólica y culturalmente historias personales “situadas espacio temporalmente pero también histórica y socioculturalmente” (Hernández y Arciniega Olvera, 2015, p. 70) atendiendo a los procesos de construcción social de significados (Bruner, 1998, Vygotsky, 1989).

El programa construccionista, también llamado perspectiva socioconstruccionista, emerge como intento de alternativa al modelo que caracteriza a la corriente dominante de la psicología (Ibáñez, 1990). Marca una crítica al positivismo en tanto define la realidad como una construcción social, no independiente de los sujetos y que se encuentra enmarcada por situaciones determinadas. En relación con la construcción del conocimiento discute la concepción exógena-empirista y endógena-racionalista. Propone el supuesto de que el conocimiento como actividad social es el resultado de un proceso dialéctico de negociación de significados (Gergen, 1996). Su amplitud permite el reconocimiento de diversas ciencias sociales que fueron integradas bajo los nombres de psicología crítica, análisis del discurso, deconstrucción y posestructuralismo. Para Kenneth Gergen (1994), este modelo busca ser un campo múltiple donde se alojen teorías generativas que pondrán más valor en los procesos de desestabilización de las convenciones y en la emergencia de nuevos significados. Según el criterio de Vivien Burr (1995), algunos de los representantes de esta corriente son: el ya citado Kenneth Gergen, John Shotter, John Lannaman y Jonathan Potter, entre otros.

Vivien Burr (1996), por su parte, destaca ocho premisas en las que se sustenta la epistemología socioconstruccionista aplicada al campo de la investigación, a saber:

- antirrealista, porque entiende a la psicología como una disciplina construida socialmente;
- antiesencialista, porque cree que las personas están en constante cambio;
- comprende que el lenguaje construye la realidad y moldea formas de pensar e interpretar el mundo;
- se centra en la interacción y en las prácticas sociales generando cartografías;
- contempla el contexto histórico, cultural y social del conocimiento y lo analiza como parte de los datos de la investigación
- refiere a la investigación como una forma de acción social;

- profundiza en los procesos buscando generar conocimiento a partir de la dinámica que se presenta en la interacción de las relaciones y
- promueve la actitud de curiosidad que se apoya en la premisa del no saber desafiando al investigador a apartarse de teorías o modelos que intenten explicar o dar sentido a sus datos.

En este punto resultan interesantes los aportes de Kenneth Gergen (1996), quien sostiene que el conocimiento es el resultado del intercambio activo entre personas, por lo cual, lo asume como una actividad social y no como una representación mental. En ese sentido, la racionalidad no está en o dentro de las mentes de las personas independientes, sino que es el resultado de inteligibilidades negociadas o compartidas. El conocimiento es relativo y se valida por convenciones a través de prácticas sociales. De allí que no mira la experiencia, sino el discurso sobre la experiencia que, en este caso y siguiendo a Deleuze (1989), es “agenciado” por la utilización del diálogo como herramienta de investigación.

1.2 El Diálogo: Generador de Sentido y Conciencia

Para Kenneth Gergen (1982), el origen de la conciencia está en la vida social, es decir en las formas sociales e históricas de la existencia humana, y surge de esa experiencia. De este modo, el sentido individual que se genera en aspectos subjetivos se relaciona con las vivencias que los seres humanos tratan de comunicarse en dicha experiencia.

Lev Vygotsky (2012) sostiene que solo es posible comprender efectiva y cabalmente el pensamiento ajeno cuando se descubre su trasfondo afectivo-volitivo real. De esta manera, las construcciones que se fueron realizando en pandemia pueden definirse como producción cognitiva y deseante, llevada a cabo en un diálogo circular como acto de conocimiento en torno a la experiencia de toma de la palabra de las y los educadoras/es y el investigador en procesos de comunicación y comprensión.

En el presente trabajo de investigación, la cuestión del sentido fue abordada como un fenómeno complejo y móvil que, en cierta medida, cambiaba constantemente entre las distintas conciencias individuales, así como también, en una misma conciencia en distintas circunstancias. Por lo tanto, el diálogo como instancia intersubjetiva asumió el dinamismo de la subjetividad creadora (Freire, 1992). En ese sentido, supuso una toma de palabra crítica que asumió la reflexión, decisión y compromiso para reconstruir la relación dado/determinado-indeterminado en la relación cárcel-escuela, que rescató las

determinaciones discursivas, normativas, sociales, epidemiológicas en la constitución de los sujetos sociales. Y es que el esfuerzo por dar cuenta de la realidad desde la óptica de los sujetos implica un análisis basado en lo dialógico de lo dado-dándose a través de las prácticas constructoras de ellos (Zemelman, 2011).

En el caso de las experiencias educativas aquí estudiadas resultó de interés la indagación acerca del proceso subyacente en ellas: constitución de subjetividades colectivas (las intersubjetivades de educandos–educadoras/es) y los microdinamismos sociales en que dicha subjetividad se generó y se expresó. De esta manera, la definición y explicitación de las posibilidades para la toma de la palabra y sus formas de resolución dan cuenta de lo dado, lo reproductivo, lo rutinario, y también, de lo prospectivo o innovador (lo que se está dando o la posibilidad de constitución social de los sujetos).

A partir de comprender el proyecto **Una imagen. Mil historias**⁶ se producen hipótesis y análisis de la implicación puesta en juego en historias (personales, familiares y sociales). De esa manera, el reconocimiento de los deseos propios y las capacidades para ahondar en lo que se considera la prepandemia se actualizó en la pandemia, lo que permitió identificar los factores que estructuraron el curso de la experiencia de investigación. Se produjo aquí un proceso de concienciación (Freire, 1989), en el cual las y los educadoras/es, a través de la intersubjetividad que se produjeron en los diálogos, recuperaron de su realidad sociocultural la capacidad para transformarla. Se generó, entonces, un modo de relatar la vida que simbolizó, nuevamente, las condiciones de posibilidad de tomar la palabra. Dicho modo colocó a los aquí involucrados, en la pandemia, ante la capacidad de captar y expresar esa realidad en su lenguaje creativo o artesanal. Al decir de uno de los narradores, se fue integrando un pasado resignificado y abierto a una nueva implementación del proyecto en 2022.

A partir de la coyuntura pandémica (temporalidad vivida), se propició una metodología con educadoras/es que buscó tener como efecto la construcción de una mirada crítica y colectiva hacia las pautas culturales naturalizadas (Montenegro y Pujol, 2013), lo que implicó el encuentro entre subjetividades diversas e incluyó, también, la del investigador (Vallés, 1999, Denzin y Lincon, 2003). En el espacio de diálogo, los pensamientos, ideas, emociones y opiniones múltiples fueron creando un contexto diferente al cotidiano y que abrió posibilidades para compartir y comprender. Esto último es entendido como el diálogo que fenomeniza e historiza la intersubjetividad, y revela la palabra en el

⁶ Acceso a la creación literaria: [Anexo 1 Una imagen. Mil historias](#).

encuentro de las personas solidarizando la reflexión y la acción de los sujetos para pronunciar, transformar y humanizar el mundo (Freire, 1970, 1974).

El enfoque psicosocial fue el elegido, porque permite abordar la influencia que tienen los contextos en la interacción y, por lo tanto, en las posibles alternativas de cambio social (Araújo e Yzaguirre, 2021). A partir de eso, se asume que lo psicosocial se inicia en un proceso relacional en la experiencia de narrar que implica buscar, intentar, ensayar y errar diferentes maneras de comprenderse a sí mismos y de interpretar los acontecimientos. Es menester, entonces, recuperar la exigencia de los significados emergentes y cambiantes que se distancien de una ideología que se acomoda a las desigualdades recrudescidas por la pandemia y que se traducen en determinada intencionalidad pedagógica.

En el seno de los diálogos que van surgiendo aparece la posibilidad de actualizar significados, diezmados por el **espacio carcelar**, en torno a la relación educativa y la oportunidad de la transmisión desde el discurso de los derechos y mediante la historización simbolizante del acto de **toma de la palabra**. De esta manera, las y los educadoras/es junto con el investigador pretendieron que esa posibilidad, en la relación educativa y como horizonte de actuación psicosocial, contemple al educando privado de libertad como interlocutor válido. En este sentido, para Beatriz Bixio (2016), el significado es una potencia que, cuando se actualiza en el habla, es sentido. La citada autora expresa que el significado es sólo una porción de aquello que intercambiamos en el acto de palabra; y es sólo ese núcleo al que nos referimos. Puestas en discurso, las palabras ya no tienen sólo un significado, tienen, también, un sentido -que puede coincidir con su significado-, que amplía su campo de significación (s/f).

La relación educativa asumida desde la toma de la palabra que adquiere sentido del contexto toma dicho sentido, lo asimila y lo entrelaza con contenidos intelectuales y afectivos. Como acto político que efectiviza el ejercicio de derechos, ha sido discutida como acción instituyente en el diálogo disidente de la construcción de poder instituido en un cuerpo que está separado de lo que puede (Spinoza, en Deleuze, 2003). El acceso a una nueva comprensión, en tanto acción ética y política, recrea condiciones para nuevas formas de experimentación de lazo social a partir del cual puede devenir una nueva constitución de sujeto social. Por lo tanto, entendiendo que somos el producto de una historia de la que intentamos apropiarnos para devenir en sujetos sociales, la relación educativa se asume en un diálogo constructor de sentidos y generador de conciencia respecto de los modos instituidos de mirar y decodificar el mundo. Esto último posibilita el acceso a una

comprensión alternativa donde intervienen los deseos y potencias de los y las educadoras/es y el investigador en un contexto carcelario.

1.3 El Estudio de Caso

El presente proyecto de investigación cualitativa se realizó teniendo en cuenta las medidas de prevención generadas por la crisis sanitaria del COVID-19 en 2020. Al respecto, se decidió trabajar la perspectiva de estudio de caso, lo que permitió realizar las acciones cuidando la salud individual y colectiva utilizando tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Todo ello implicó emplazar la mirada del investigador en un espacio construido a través de conexiones en un tiempo no (necesariamente) cronológico.

El estudio de caso (Denzin, 1978, Neiman y Quaranta, 2006) estuvo centrado en unidades educativas de dos módulos carcelarios, del complejo penitenciario de Córdoba, y fue instituido como objeto de estudio (Stake, 1995). Para ello, se analizaron dispositivos posibilitadores de construcción de realidad, en virtud de las prácticas desplegadas por educadoras/res en prepandemia-pandemia, que pusieron en tensión la transmisión educativa como uno de los aspectos de la relación educativa en el citado contexto.

La perspectiva cualitativa del estudio de caso (Neiman y Quaranta, 2006) resultó apropiada para apoyar la posibilidad y multiplicidad de la palabra y para mejorar su comprensión a través de los relatos y del sostenimiento de la revisión y reformulación de significados en la producción de distintas lecturas de la realidad. Esa comprensión se produjo en el marco de interacción de contextos psíquicos, sociales, históricos, institucionales y deseantes, desde los cuales las y los educadoras/es y el investigador recuperaron sentidos y significados en la interpretación de la relación educativa y sus posibilidades de transmisión en pandemia.

Respecto de la selección de la muestra, se destaca aquí que fue intencional (Simons, 2009), construida y definida a partir de la convocatoria realizada a educadoras/es acerca de temas y problemas referidos a las condiciones para hacer efectiva la educación de personas privadas de la libertad en tiempos de prepandemia-pandemia por COVID-19.

La convocatoria surgió ante el no ingreso a las cárceles. Algunas/os educadoras/es de la escuela, entre los que se encuentra el investigador, ante la falta de directivas respecto de las decisiones sobre cómo llevar a cabo el proceso de la enseñanza y aprendizaje en el contexto del aislamiento y distanciamiento social, gestionaron encuentros virtuales con el

propósito de compartir sentires, información e ideas para llevar a cabo una propuesta educativa en esta coyuntura. Luego de los primeros encuentros, surgió la necesidad de profundizar sobre una experiencia previa a la pandemia que contenía elementos de potencia para sostener la relación educativa en ese tiempo.

El proceso de recolección de la información se concretó en dos etapas desarrolladas durante la coyuntura pandémica:

A) La primera etapa implicó la conformación de **grupos focales**⁷ como técnica de acercamiento al campo para escuchar, conocer perspectivas y puntos de vista e identificar nudos problemáticos de interés y discusión (Valles, 1999, Neiman y Quaranta, 2006). Fue llevada a cabo en tres momentos. El primer momento se realizó con educadoras (total 2) responsables de la coordinación y supervisión de acciones organizacionales administrativas para la educación en contextos de encierro, desde la Dirección General de Educación de Jóvenes y adultos (DGEJyA) de la provincia de Córdoba, a las que se denominó: “educadora 1 y 2, gestión, focus 1”. El segundo y el tercer momento se realizaron con educadoras/es (total 5) que dictan asignaturas de las áreas de Comprensión e Interpretación de textos y Técnico Profesional, a las y los que se denominó: “educadora 3, educadora 4, educador 5, educadora 6 y educadora 7, enseñanza, focus 2 y focus 3”, entre los meses de octubre de 2020 y abril de 2021.

El primer momento y el segundo de la primera etapa se estructuraron sobre la base de la necesidad de las y los educadoras/es de reflexionar sobre las dificultades de garantizar las trayectorias educativas en la escuela que funciona en la cárcel y reconociendo los obstáculos de llevar a cabo la propuesta educativa en pandemia, lo que significó para los docentes el nulo acceso e ingreso a la cárcel , y paradójicamente, posibilidades para que los estudiantes privados de libertad continúen sus estudios por medio de la virtualidad. En el primer momento, la conversación giró en torno a las preocupaciones que circulaban sobre la relación escuela-cárcel y las posibles acciones de acompañamiento de gestión desde la DGEJyA, lo cual implicaba llevar a cabo articulaciones entre la escuela y el sistema penitenciario, a los efectos de garantizar educación. A partir del diálogo surgió como demanda la necesidad de un acompañamiento institucional a las escuelas en contextos de encierro, por parte de la DGEJyA, fundamentalmente para el 2020, dado que “han vuelto los problemas de relación entre la

⁷ Acceso: [Anexo 2 Grupos focales](#).

escuela y el servicio penitenciario, los mismos con los que empezamos a trabajar en el 2012” (focus 1).

En el segundo momento de la primera etapa se analizó la educación pública de jóvenes y adultos y se reflexionó sobre la situación acerca de cómo estaban las escuelas y cómo la tarea docente se iba llevando en las cárceles. El objetivo fue ofrecer un espacio para la palabra de las y los protagonistas del acto educativo, con el fin de encarar la educación en cárceles durante la excepcionalidad, donde justamente las y los educadoras/es se preguntaban si dentro de la cárcel el aula desaparecería. A su vez, al pensar en el contexto sanitario más amplio y dialogar sobre cómo cada uno/a comprendió la realidad educativa que le tocó vivir, surgió como demanda la necesidad de recuperar el vínculo educativo desde las potencias de un proyecto educativo de la prepandemia (sobre el ejercicio del derecho a la palabra) y el interrogante acerca de cómo sostener y fortalecer la relación, comunicación y vínculo con los educandos y estudiantes. Se acordó, entonces, la escritura de la experiencia como forma de hacer inteligible los aspectos de la relación educativa que colaboraron tanto en la toma de la palabra como en aquellos aspectos que promovieron el agenciamiento del proyecto *Una imagen. Mil historias*, no necesariamente ceñido al formato programático de lo disciplinar o la “currícula dura” (focus 3).

En el tercer momento se retomó la discusión respecto de cómo recuperar la relación educativa en pandemia reconociendo en la experiencia educativa de *Una imagen. Mil historias* elementos potentes para reflexionar y comprender las condiciones actuales y su posibilidad. Se resolvió que el género de escritura fuera la narración colaborativa (Biglia y Bonet Martí, 2009), porque se consideró que el conocimiento se produce en el marco de un proceso histórico social de interacción y negociación de significados entre grupos de personas (Gergen, 1982). El encuentro se desarrolló en base a acuerdos de una guía para la escritura, donde se resolvió que se podían identificar en la experiencia aspectos referidos a las perspectivas teóricas de la educación en cárceles, posibilidades de articulación entre áreas disciplinares para una propuesta holística e integral y una comunicación con el servicio penitenciario a través de la puesta en marcha de “estrategias de seducción” (focus 3). Se acordó, también, recuperar aquello que permitía reconocer lo histórico de las narraciones de los educandos en el proyecto de la prepandemia y los aspectos del aprendizaje colaborativo en la experiencia entre profesoras/es y estudiantes. Todo ello implicó el reconocimiento de capacidades creativas, críticas para interpelar realidades propias y ajenas. En la discusión grupal se priorizó la idea de la importancia de realizar

propuestas que devinieran en experiencias subjetivantes y permitieran la construcción en los estudiantes sobre “[...] quiénes son o quiénes quieren ser” (focus 3).

B) La segunda etapa se llevó a cabo mediante la elaboración y escritura de **narrativas colaborativas**⁸ con educadoras/es que decidieron participar de la profundización de los nudos problemáticos que emergieron en los grupos focales y recuperaron la experiencia *Una imagen. Mil historias*, en torno a la relación educativa y el agenciamiento de la escuela en el espacio carcelario en prepandemia y pandemia, desde junio de 2021 hasta abril de 2022. La escritura de las narrativas se realizó durante tres meses con cada educador/a (uno por mes). El encuentro mensual (presencial/virtual) fue enriquecido por medio de conversaciones en WhatsApp y lecturas de materiales previas a esas instancias.

De acuerdo con lo consensuado en los encuentros grupales, el investigador se presentó como un participante más. A medida que las conversaciones avanzaron y las y los interlocutores manifestaron sus preocupaciones, el investigador intervino con interrogantes que buscaron problematizar las ideas en relación con el estudiante como sujeto de derecho al que se debe tener en cuenta para configurar como territorio el espacio escolar en la cárcel en tiempos de excepcionalidad. La interrogación permitió ahondar respecto de cuáles eran los intereses de los estudiantes, si se sentían contenidos y escuchados por los actores de la escuela y cómo influía en todo ello el contexto pandémico. Dicha intervención complejizó la mirada de la realidad a partir de observaciones, señalamientos, preguntas y repreguntas para aclarar las ideas que se estaban vertiendo en las conversaciones. De esta manera, en el proceso de construcción de significados, se desarrollaron estrategias de discusión situada que permitieron recuperar demandas, inquietudes de las y los educadoras/es (en los focus 1 y 2) y traducirlas a problemas para revisarlos (en el focus 3). Los sentidos que la transmisión educativa convocó en cada participante, y los significados que cada uno le otorgó, se evidenciaron posteriormente en la escritura de narrativas psicosociales.

De los efectos del trabajo colaborativo se destacó el reconocimiento de conceptualizaciones y opciones alternativas a las inicialmente planteadas, producto del ensayo de nuevas posiciones, y la posibilidad de nuevas identificaciones, en tanto se cuestionó lo que estaba dado como instituido y se visibilizó en el debate el impacto que producía la experiencia recreada.

⁸ Acceso: [Anexo 3 Narrativas colaborativas](#).

1.4 Escritura de las Narrativas Colaborativas

El tiempo de distanciamiento social, a partir de la crisis sanitaria de 2020, generó el deseo en las y los educadores/as de sostener el vínculo educativo-pedagógico. Encontró en la escritura de las narrativas colaborativas una vía para expresar y comprender el mundo habitado y a quienes lo habitan, con sus expectativas, deseos y aspiraciones en tiempo de pandemia (y en la prepandemia). El camino recorrido para la escritura tuvo como punto de partida la significación de la experiencia de **toma de la palabra** en el proyecto educativo *Una Imagen. Mil Historias* (2018-2019) y pretendió la reconstrucción de la praxis pedagógica posibilitada por el aspecto de la colaboración en las instancias relacionales, dialógicas y compartidas (De La Barrera, 2002).

Se apostó por un sentido de comunidad y relación mutua que valoró el hecho de poder aprender unos de otros, poner en común experiencias y producir un conocimiento coparticipado. Se reconoce en la colaboración cómo se potencia la interdependencia entre las y los educadoras/es y el investigador para la reflexión, lo cual se fue haciendo visible en los debates, encuentros y desencuentros para arribar a acuerdos y respetar los desacuerdos (De La Barrera, 2002). Así, se fueron elaborando las narrativas, como un tejido, un enlace permanente de ideas en las que se conjugaron las voces de las y los participantes.

El proceso comenzó cuando la única posibilidad de encuentro era la virtualidad y, luego, se propiciaron encuentros presenciales según los protocolos establecidos. De esa manera, teniendo en cuenta el contexto de la escritura, surgió un espacio creado para la toma de la palabra y de apropiación para la transformación social. Se puede afirmar, con sentido freiriano, que se sintió la responsabilidad amorosa de recuperar la experiencia subjetivante del proyecto *Una imagen. Mil historias*, para que las y los educadoras/es en contexto de encierro junto con el investigador escribieran las narrativas colaborativas.

Bárbara Biglia y Jordi Bonet-Martí (2009) apuestan por prácticas de investigación que sean difractivas, es decir, que vayan mostrando diversas narrativas subjetivas como método y proceso. Las autoras destacan el carácter productivo y potencialmente político de las narrativas psicosociales resaltando el reconocimiento de su parcialidad (debido al posicionamiento situado de quienes las producen) y su temporalidad (abierta a ser modificada con el pasar del tiempo).

El presente caso en estudio, como método, tuvo la característica de posibilitar la construcción de significados mediados por la presencia y acción de un otro investigador, pero también en este caso educador, en un diálogo crítico, apropiado como experiencia colectiva cuando pasó a la escritura (Ricoeur, 1987). Antes de la medida sanitaria de distanciamiento social, un grupo de educadoras/es ya había comenzado a plantearse la posibilidad de continuar con el proyecto mencionado mediante la posibilidad de narrar la experiencia en educación para analizar el vínculo entre educadoras/es y educandos.

La escritura de narrativas durante la pandemia tomó relieve a partir de los diálogos entre educadoras/es y el investigador, lo que llevó a replantear el proyecto interrumpido y a preguntarse cómo continuar, cómo sostener los efectos de potencia en la posición subjetiva de los educandos-escribientes-autores privados de libertad y devenida de un proceso de transmisión en el marco de la relación educativa. De esta forma, *Una imagen. Mil historias*, en tanto experiencia de subjetivación prepandémica, fue resignificada desde una espacialidad y temporalidad escolar otra en pos de reconstruir el lazo social. La reflexión se dio en un marco dialógico habilitador para pensar sobre cómo seguir en un contexto donde prácticamente no se perfilaba horizonte.

La primera acción, con carácter ordenador frente a la pregunta acerca de cómo comenzar, fue realizar con las y los educadoras/es, **grupos focales** para dar cuenta del escenario sociohistórico. En ese sentido, se recuperó a Jennie Munday (2014), quien propone este método para la constitución de grupos donde la investigación tenga como objetivos identificar, explorar y poner en discusión áreas de conocimiento de la realidad que permitan la construcción de datos cualitativos a partir de los encuentros, la apertura al diálogo y la conversación abierta. Se trata de una estrategia para hacer del relato individual un saber compartido que genera nuevas significaciones.

La segunda acción fue la **escritura de narrativas** con el fin de analizar la potencia de la relación educativa y sus posibilidades de subjetivación en la constitución del sujeto social mediante la toma de la palabra. En consecuencia, en los grupos focales se trabajaron temas y problemas que permitieron tener una base común, a partir de la cual, las/los participantes podían tomar aquello por lo que se sintiera más atraída/o y convocada/o para narrar luego. Finalmente, se inició la experiencia dialógica durante tiempos y espacios pautados, tanto virtuales como presenciales.

En los grupos focales 1 y 2 se planteó una problematización contextual a través de criterios de revisión institucional, sobre los modos, formas y operaciones que conectaron a las y los educadoras/es con aquello que consideraron que se debía reflexionar a partir de

los siguientes tópicos: la relación escuela-cárcel, el proyecto educativo en diálogo con la comunidad, los modos de operar en la escuela, las demandas y necesidades de los estudiantes, las normas institucionales que median en el tratamiento de la convivencia con el servicio penitenciario, el currículo escolar y su relevancia con la realidad y los sujetos de la educación en contextos de encierro. La definición de problemas implicó un trabajo con el movimiento de hipótesis previas de las y los participantes vinculadas a perspectivas de educación, burocracia, objetivos de la escuela en la cárcel, gestión escolar en contextos de encierro, entre otras, que fue valorada como posibilidad de revisar las complejidades de la relación educativa.

El grupo focal 3 y las narrativas correspondieron a la etapa de reconstrucción de significados que se elaboraron en un contexto interpretativo. Las condiciones de enunciación arregaron interpretaciones distintas, coincidentes y múltiples, que permitieron cuestionar, objetar, contradecir, los principios propios y los ajenos. Eso promovió que la subjetividad de las y los participantes se expresara, hecho que conllevó a la creación de espacios para modos potentes de nombramientos con la participación de las/los involucradas/os, quienes se ayudaron para pensar opciones alternativas a las planteadas. Fue el momento de trabajar formas de operar con lo real que habilitasen otros modos de habitar las situaciones. Esto implicó una interpelación cualitativa de las representaciones que los implicados tenían y motivó para repensar acciones pedagógicas, políticas e institucionales. Se negociaron, además, las consideraciones para la escritura de las narrativas. A partir de ellas, cada educadora/dor tuvo la libertad de elegir aquella por la que se sintió convocada/o a escribir junto con el investigador:

- a) condiciones del contexto de encierro que posibilitaron u obstaculizaron el proceso de tomar la palabra.
- b) situaciones particulares (potencias – subjetividades) que la hicieron posible.
- c) valoraciones, percepciones, emocionalidades de los participantes en relación al proyecto y efectos en las subjetividades.
- d) concepción sobre el sujeto privado de libertad, rol de la educadora y el educador.
- e) acciones de articulación y gestión entre el proyecto educativo de la escuela con el servicio penitenciario.
- f) resultados de la experiencia en relación con el planteo de la demanda y los objetivos.
- g) valoración personal en relación con la posibilidad de refundar recorrido pedagógico que garantizara la educación en este contexto.

El proceso de escritura configuró un horizonte de posibilidades para reconstruir la propuesta educativa *Una imagen. Mil historias* recuperando los potenciales de significado para la toma de la palabra en la escuela **en** la cárcel. El proceso de reflexividad interpeló la intencionalidad pedagógica de la práctica educativa recreada y permitió revisar acciones, cuyas resignificaciones podrían tener el carácter de hipótesis de trabajo -horizonte utópico o posibilidades de futuro-.

La escritura de las narrativas construyó la realidad y posibilitó el desarrollo de una argumentación en forma reflexiva y autorreflexiva a través de la colaboración que, según la perspectiva aquí elegida, podía tener la capacidad de ser elemento de articulación y producción de sentido en los discursos, tal como lo plantea Haraway (1991). Esta postura, significada como un **nosotros dialógico**: educadoras/es-educador/investigador-educadoras/es, facilitó la multiplicación de las miradas y la posibilidad de obtener una visión polimórfica de la realidad (Biglia y Bonet Martí, 2009). Esto último colaboró en una comprensión sobre la complejidad de pensar y hacer educación en tiempos de pandemia. Ciertamente, la acción y la intersubjetividad estuvieron ligadas, como capacidad de revisar sentidos y actualizar elementos de la historia personal (Cabruja, Íñiguez y Vázquez 2000), lo que favoreció la comprensión de los procesos, la producción de hipótesis-supuestos y el análisis de la implicación frente a las relaciones de poder **en** la cárcel, con la intención de construir, actualizar y transformar la realidad.

En esta línea, la coyuntura pandémica -temporalidad vivida-, promovió la elección de la escritura de las narrativas como modo apropiado para poner en evidencia aquellas acciones educativas que las y los educadoras/es identificaron como potentes para el acceso y el ejercicio de los derechos de los educandos privados de libertad, lo que permitió entender que los sujetos son el producto de una historia de la que intentan apropiarse (De Gaulejac, 2002). De esa forma, el proceso de narración en un tiempo y espacio situados habilitó la captación de recurrencias, la realización de comparaciones y ejemplificaciones, en suma, la puesta en diálogo de los significados construidos en relación con la educación en contextos de encierro. Lo antes mencionado constituyó al colectivo de narradores en el que confluyeron acciones disidentes-militantes, recreadoras, performativas de la realidad de la escuela **en** la cárcel, como proceso de constitución de sujetos sociales, de derecho y de la palabra, vale decir, como sujetos políticos.

En efecto, a la hora de narrar, fue necesario contextualizar mi posición e implicación como educador e investigador (institucional y subjetiva), lo que conllevó al reconocimiento de las propias responsabilidades éticas y políticas frente a la reconstrucción de discursos

educativos. Asimismo, eso brindó importancia a la palabra y la escucha para revisar, visibilizar y hacer conciencia respecto de las determinaciones sociales y psíquicas y de la influencia del contexto sociohistórico (De Gaujelac, 2002).

Luego del desarrollo de los grupos focales se fundó un espacio propicio para que la producción de diálogo y la colaboración abrieran lugar a las voces y así emergieran las historias en un contexto que contribuyó a explorar maneras de vivir y de pensar la experiencia educativa *Una imagen. Mil historias*. Se facilitó, de esta manera, la expresión de aspectos que previamente habían estado desatendidos y se apuntó a una expresión de esas experiencias de vida que, mediante los relatos, permitió representar e incorporar nuevos significados sobre la experiencia y desde el contexto de la pandemia. Se construyó, entonces, un espacio de investigación de corte socioconstruccionista (White y Epston, 1993) que los narradores entendieron como necesario y propositivo para pensar la escuela **en la cárcel**.

En la escritura de las narrativas se observó la posibilidad de cada significación, símbolo, gesto, emoción como multiplicidad real o potencial. El agenciamiento, en este sentido, relaciona los términos entre sí y con cada heterogeneidad haciendo que cada elemento tenga su devenir por la circulación de la afectividad. El devenir, en este proceso, ha sido una de las posibilidades más fructíferas al surgir, precisamente, de lo diverso del punto de partida del encuentro (conciencia de igualdad) antes obstaculizada por las líneas de desterritorialización (prácticas disciplinantes y reproductoras del orden social desigual). En ese sentido, la escritura de la narración psicosocial-colaborativa no fue lineal ni ordenada. Fue así que los temas se entrecruzaron; algunos se expandieron; otros se desdibujaron y desaparecieron; y algunos reaparecieron. Se trató de un proceso interactivo que requirió la participación y disposición para aprender del otro -en lugar de pre-saber- y, de dejarse tentar por interpretaciones que se retomaron de la teoría (Agudelo y Estrada Arango, 2013) reconociendo que las y los educadoras/es no se despolitizan en la cárcel.

En este punto, es importante señalar el papel del lenguaje que caló en la escritura de las narrativas. Herbert Blumer (1969) señala que el lenguaje surge a partir de la interacción humana y los procesos de internalización a partir de la comunicación con otros sujetos. Es por ello que se retomaron las teorías de significado aportadas por Lev Vygotsky (1989), Jerome Bruner (1998) y Kenneth Gergen (1996), quienes reconocen en su construcción la existencia de un mundo interno y un mundo externo de la cultura, debido a las relaciones que surgen en un contexto particular (Gergen, 1994). Para esos autores, el lenguaje transforma al hombre y, en esta medida, a su contexto; asimismo, favorece las

relaciones sociales o las desdibuja. Al decir de Gergen (1996), el contexto marca la manera en que se construyen las relaciones y la necesidad de renunciar a la idea de comprender al individuo para centrarse en su matriz relacional (dimensión relacional).

Cabe, asimismo, destacar que el lenguaje expresa las interpretaciones que realiza el sujeto y da cuenta de las relaciones que ha establecido en sus experiencias. Se trata de construcciones no permanentes, sino dinámicas, debido a que, si bien están determinadas por intereses sociales de orden político, económico, profesional, entre otros, es en el proceso de la negociación (construcción y co-construcción) cuando surgen los significados.

En cada encuentro realizado con las y los educadoras/es se tomó nota y se grabaron en dispositivos digitales las conversaciones para luego recuperar apuntes y sus señalamientos respecto de lo que a cada una/o le parecía importante retomar para profundizar y poner en discusión. Las transcripciones en papel o en textos en Word fueron leídas en conjunto mientras se realizaron las intervenciones en la prosa bajo consignas sobre qué dejar, qué modificar, qué eliminar, por qué y para qué. Dicho procedimiento permitió explicitar supuestos y elaborar hipótesis sobre la posibilidad de refundar la relación educativa en pandemia.

Con el objetivo de que la construcción del pensamiento fuera recursiva, se propuso una intervención del texto diferenciada para cada participante. De esta manera, cada nueva versión contuvo los señalamientos y marcas que dieron cuenta del proceso de co-construcción. En la versión final de cada narrativa, en el cuerpo del texto, aparecían las frases con el color utilizado en cada intervención; y en el membrete, la diferenciación de uso por participante y por encuentro. Para que pueda ser socializada, se la ha editado, de forma tal que el texto ha quedado en un solo pigmento. De este modo, las voces de las y los participantes se constituyen como un coro de la narración.

Durante el transcurso de la escritura se dispuso un Drive con acceso a la producción de los textos. Esta decisión colectiva se fundó sobre la base de que los textos -en devenir- pudieran colaborar en esclarecer, complejizar, las ideas propias para luego ponerlas en consideración. A su vez, entre estas instancias se propuso la lectura de textos, materiales, metodologías y recursos devenidos de las artes visuales, la literatura, entre otros, con los que se había tenido contacto previo a la experiencia de la narración y durante ella. El objetivo fue que, de forma lúdica y creativa, esa exploración permitiera conectar con ideas, imágenes, palabras, emociones y sensaciones que reflejaran los sentidos convocados en el trabajo de la reflexividad.

Capítulo 2

2. Tomar la palabra en el espacio carcelar. Herramientas conceptuales

El título del presente capítulo está inspirado en la obra de Michel De Certeau (1995), quien da relevancia al sentido de la existencia humana en torno a un acontecimiento: **la toma de la palabra**, que “[...] comienza por ser una narración, por un relato de primera vez, a menudo autobiográfico: la del testigo” (p. 47). En este aspecto, se considera aquí que, si bien al narrar y al escribir, algo de aquel momento se escapa de ser apropiado, una nueva inscripción de un **otro** hace posibles un espacio y un tiempo nuevos para resignificar la realidad buscando, ante todo, incomodar, resistir, accionar (Grüner, 1995).

Beatriz Bixio (s/f) sostiene que, en el discurso, la palabra adquiere una inscripción del contexto (sentido) que la contiene; de él, toma y asimila contenidos intelectuales y afectivos. En ese sentido, el contexto está configurado por todas las palabras que acompañan a aquella en cuestión. Dicho fenómeno es llamado por Lev Vygotsky (1993): influjo del sentido. Asimismo, Bixio expresa que el significado es sólo una porción de aquello que intercambiamos en el acto de palabra; es sólo ese núcleo al que nos referimos. Agrega que, puestas en discurso, las palabras ya no tienen un significado, tienen, también, un sentido (que puede coincidir con su significado) que amplía su campo de significación. El significado es, entonces, una potencia que cuando se actualiza en el habla, es sentido.

El influjo de sentido de la palabra tomada por educadoras/es y educandos, protagonistas de experiencias potentes para el acceso a derechos educativos surge del lugar de su pronunciación en tanto concienciación. Por ello, la toma de la palabra está ligada a las condiciones y determinaciones en el “espacio carcelar”, entendido como la construcción simbólica de un lugar complejo de articulaciones entre el adentro-afuera de la cárcel (Correa et al., 2019). Este entramado interconecta prácticas y discursos institucionales fijando a los sujetos a determinados tipos sociales y subjetivos, de acuerdo con niveles de selectividad y arbitrariedad que forman parte de la cadena punitiva, y señala que este proceso relacional produce marcas objetivas, simbólicas e imaginarias que actúan dentro-afuera de los muros de la cárcel. Afecta, además, el acceso y ejercicio de derecho de quien ha sido capturado, atravesado y moldeado como delincuente por el sistema punitivo e incide en sus redes de influencia.

La categoría **espacio carcelar** pone de relieve lo vivo en la institución penal e implica “co-construir (con otros) la realidad como campo de fuerzas mediante los trazos que plasman las experiencias de los sujetos en sus decires, haceres y maneras de rehacer evidenciando paradójicamente territorios existenciales” (Correa, et al., 2019, p. 104). El

mencionado espacio permite dar visibilidad al territorio que se va configurando en los discursos y, al mismo tiempo, hace notorio el desborde de las prácticas de control punitivas adentro-afuera que afectan los derechos educativos. Esto constituye una mirada - caleidoscópica, móvil y perecedera (Salazar Villava, 2003)- que detecta las operaciones complejas acerca de la posibilidad o imposibilidad de acceso al derecho a la educación en pandemia.

Dado que, en este trabajo de investigación la propuesta consiste en reflexionar sobre la transmisión educativa en tiempo de pandemia, se evidencia la urgencia de construir un campo de análisis de conexiones y desconexiones; de articulaciones y desacoples entre distintas agencias del Estado -Ministerios de Educación y Justicia-, para abordar los emergentes psicosociales de esta situación (sin antecedentes inmediatos). Dichos emergentes: el miedo, la incertidumbre y el ahogo -según expresiones recuperadas de las y los educadoras/es- se entranan en mecanismos de control social y coartan las libertades de quienes intentan el agenciamiento de la educación en el espacio carcelar (Correa, et al., 2019).

Desde los postulados del socioconstruccionismo se considera que el interjuego sociohistórico en este período da cuenta de la mezcla de continuidades, tradiciones e invenciones donde se asienta la relación escuela-cárcel que tensiona significaciones en torno a: ¿cuáles son las formas que adopta lo escolar en contextos de encierro?; ¿en base a qué objetivos la escuela realiza su tarea?; ¿en qué medida pueden flexibilizarse las formas entre educación y servicio penitenciario dada la puja entre el disciplinamiento y la humanidad de los privados de libertad?; ¿cómo incide en las formas de transmisión pedagógica?; ¿qué importancia se le asigna a la toma de la palabra?

Es en este sentido que se entiende que, en la coyuntura de pandemia, la escuela debió fortalecerse como espacio específico de transmisión educativa -de la cultura- en la resignificación de sus relatos, preguntas y expresiones emocionales concebidas para la comprensión de fenómenos sociales (Dussel, I., 2020). Eso conlleva, necesariamente, la co-construcción de nuevos sentidos que activen preguntas sobre las situaciones vividas y movilicen a la reflexión. Así, la escuela **en** la cárcel **en** pandemia se constituyó como espacio público en la construcción de narraciones. Allí, las y los educadoras/es pudieron dar cuenta de experiencias subjetivas frente a los hechos recientes, ya que los relatos múltiples y entrelazados contribuyeron a la reflexión acerca de las formas de apropiación de los derechos de los educandos en situaciones de excepcionalidad (Parchuc, 2021).

2.1 Proceso de la Territorialización de la Escuela en la Cárcel en el Contexto Socio Histórico

El dispositivo escolar implica un conjunto de relaciones entre sistemas complejos - institucionales, jurídicos, culturales, sociales- en los que, a partir de 2006 en Argentina, se propone, propicia y exige institucionalizar el discurso de los derechos humanos. Este es un espacio dado, que se hace y rehace desde las experiencias vividas. Es por ello que, la escuela en la cárcel puede ser considerada un espacio de enunciación que actualiza el conjunto de posibilidades y determinaciones a partir de las relaciones de posiciones diferenciadas (Certeau, 1995) entre estas instituciones. Constituye un espacio y un tiempo, en el encierro con privación de libertad, donde se toma la palabra a partir de una propuesta educativa en la que también impactó la irrupción pandémica.

El 31 de diciembre de 2019, la Comisión Municipal de Salud de Wuhan (provincia de Hubei, China) notificó una serie de casos de neumonía en la ciudad. Apenas iniciado el 2020 se determinó que los casos de neumonía eran causados por un nuevo coronavirus (SARS-CoV-2). El 30 de enero la Organización Mundial de la Salud (OMS), en aplicación del Reglamento Sanitario Internacional de 2005, declaró que el brote de este coronavirus constituía una emergencia sanitaria de importancia internacional, dado que había un total de 7818 casos confirmados en todo el mundo. Finalmente, en marzo del año 2020, se decretó el estado de aislamiento social, preventivo y obligatorio en Argentina.

La medida que impuso el aislamiento transformó la cotidianeidad de la existencia social de los sujetos. Se cerraron las fronteras; se suspendieron las clases educativas presenciales; los negocios y empresas debieron bajar sus persianas; se cancelaron espectáculos artísticos y deportivos. Ya no hubo fiestas, bares ni restaurantes; tampoco, espacios públicos o privados que implicaran la concurrencia de personas. Para la mayoría, únicamente fueron posibles las salidas esenciales al supermercado y la farmacia. Sin embargo, para quienes trabajaban en salud, seguridad, transporte público, alimentación y otros rubros considerados servicios esenciales, salir a la calle implicó un desafío inusual. También hubo mucha gente que violó las medidas de ASPO y se iniciaron en todo el país miles de detenciones y notificaciones de inicio de causas penales (GESEC, 2020).

En las cárceles, la situación de pandemia recrudeció la realidad y sumó un elemento más de vulneración de derechos al histórico proceso deshumanizante de las y los detenidas/os (Zaffaroni, 2005, 1991; Daroqui, 2012): la posibilidad de contagio por Covid-19. En cuanto a los espacios educativos, la transformación se produjo de manera rápida y bastante particular. A partir del decreto presidencial 297/2020, el Ministerio de Educación

de la Nación emitió una resolución específica para el ámbito de incumbencia (Res. 108/2020) y puso en relieve problemas estructurales de desigualdad existentes que requerían y aún requieren ser abordados de manera urgente.

En el ámbito de la educación en las cárceles, en Argentina, la excepcionalidad provocó el cierre de las escuelas y la prohibición de las clases presenciales en todos sus niveles, lo que generó la puesta en marcha de un Plan de Continuidad Pedagógica Nacional y Provincial. La situación fue alarmante, dado el hecho de que, desde la pandemia, la educación dentro de las unidades penitenciarias mostró serias irregularidades respecto de la participación de las y los privadas/os de libertad en programas educativos formales, de capacitación laboral, etc. (Scarfó y Olgúin, 2021).

En el caso de Córdoba, las y los privadas/os de libertad no tuvieron la opción de Buenos Aires, donde la educación quedó regida por el uso de dispositivos de telefonía celular. Allí, el Tribunal de Casación Penal autorizó su uso exhortando al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos a la confección de un protocolo para tales fines (Protocolo Servicio Penitenciario Bonaerense, 2020). Algunas escuelas en cárceles de la provincia de Córdoba disponían de tecnología, sin embargo, no se la utilizó para actividades escolares, sino que fue el medio para que las y los detenidas/os tuvieran contacto con sus familias y para saber lo que estaba ocurriendo respecto de la crisis sanitaria. En este sentido, a la ya existente reducción de la brecha digital, el exiguuo uso de dispositivos técnicos, imprescindibles en la era de la información y la comunicación digital para garantizar una educación inclusiva, dejó en evidencia el agravamiento de las desigualdades materiales y simbólicas para esta población.

Las y los educandas/os, durante el primer semestre de la pandemia, carecieron de todo tipo de acceso a la educación. En el segundo semestre, el Ministerio de Educación de la Nación recuperó un material impreso (cuadernillo), donde se desarrollaban contenidos de cuatro áreas fundamentales: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, con actividades a resolver para la educación secundaria y cuyas propuestas didácticas articulaban con contenidos a difundirse en los medios audiovisuales estatales. Esta iniciativa no estuvo pensada para personas privadas de libertad, ni en la estructura de sus contenidos ni en lo que respecta a las posibilidades reales de acceso a los materiales y dispositivos.

La distribución de los materiales quedó librada a cada jurisdicción y escuela. En el caso de Córdoba, la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos (DGEJyA), mediante un trabajo de articulación con el servicio penitenciario, organizó el reparto del

siguiente modo: coordinadoras/es de escuela entregaban en el hall del ingreso a las unidades penales las actividades en sobre cerrado; personal del servicio acercaba el material a los pabellones, y los estudiantes privados de libertad resolvían las actividades propuestas, para luego devolverlas a las y los coordinadoras/es de escuelas anexos en cárceles y, finalmente, hacerlas llegar a las y los educadoras/es para su revisión y corrección. A su vez el Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con la Secretaría de Medios y Comunicación Pública y otras áreas gubernamentales, puso a disposición recursos de aprendizaje y material didáctico interactivo para distintos niveles educativos, a fin de que estudiantes y educadoras/es pudieran acceder a plataformas de capacitación especializadas (Seguimos educando, programas de radio y TV, cuadernillos para estudiantes y plataforma web) trabajando en conjunto con canales de la TDA, Encuentro, DeporTV y TV Pública.

A nivel educativo y cultural, la labor que la escuela realizó junto con el servicio penitenciario para garantizar el acceso igualitario y equitativo a la educación no alcanzó a mitigar los efectos de mayor control sobre los cuerpos de los privados de libertad de acuerdo con las condiciones del confinamiento. La no autorización de tecnología y las dificultades para construir una propuesta pedagógica de las y los educadoras/es con seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje y evaluación (GESEC, 2020) complejizó aún más la situación. Fue así que se empobreció el vínculo pedagógico, y el sistema educativo se convirtió en cómplice del deterioro y empobrecimiento de la oferta educativa, a la vez que operó –por omisión– como parte del engranaje punitivo y de control desplegado en el ámbito de las cárceles.

La convulsión por la pandemia generó reclamos en distintas cárceles que exigían respuestas a las necesidades básicas, tanto alimentarias como sanitarias. Muchos de ellos se convirtieron en motines y enfrentamientos violentos con las fuerzas represivas, lo que dejó heridas/os y muertas/os que luego derivaron en negociaciones con autoridades judiciales y de la gestión oficial. A ello se sumó el hecho de que los medios de comunicación obstaculizaban y estigmatizaban la propuesta del Estado para la descompresión de la cárcel, ante la crisis sanitaria, en cuanto a la aplicación de las prisiones domiciliarias (cuestión que en la mayoría de los países de la región y de otros continentes se había efectivizado). En síntesis, todo ello redundó en fugas, más segregación y separatividad social que, en medio de la pandemia Covid-19, fueron casi una muerte social anunciada para las/los privadas/os de libertad (Scarfó y Olgún, 2021).

La respuesta del Estado certificó –en mayor o menor medida– la crisis en el sentido de restringir las libertades a una nueva normalidad que debía construirse sobre las ruinas de antiguas vidas o surgirían barbaries, en las que la aparición del otro estaría condicionada a concebirse como pura diferencia (amiga/o-enemiga/o).

En efecto, en el marco del actual paradigma biopolítico, donde la vida ha entrado plenamente –y ya desde el siglo XIX– en el juego mismo de las estrategias políticas, capaces de invadir el cuerpo, la alimentación, el alojamiento, el espacio entero de la existencia, las actuales respuestas socio-sanitarias no parecieron sino seguir sus propias estrategias definitorias. La biopolítica, en su doble dimensión disciplinaria –encargada del gobierno del cuerpo individual– y reguladora –preocupada de la salud de las poblaciones–, siempre tuvo como objetivo aumentar y proteger las fuerzas del Estado y su población. Entonces, las medidas estatales fueron y son una muestra más de su actualidad y eficacia. Ahora bien, ¿qué ha supuesto para este modelo biopolítico la aparición de la pandemia global?

Es, sin duda, interesante comprobar cómo las medidas adoptadas fueron sorprendentemente parecidas a las que estipulaban los planes de urgencia contra la peste –o cualquier otra epidemia grave– desarrollados desde finales de la Edad Media por toda Europa, en su intento de separación de todo aquel que portara o podría llegar a portar marca de la muerte (Agamben, 2020). Es por ello que se hablará aquí de **territorialización de la escuela en pandemia**, en el sentido asumido por algunas/os educadoras/es y educandos para sostener y reorganizar las coordenadas temporo-espaciales que posibilitaran reinventar espacios de existencia y hacer escuela **en** la cárcel.

La suspensión de la presencialidad aceleró procesos transformadores que ya estaban en marcha y quebró algunas de las inercias que reproducían desigualdades. Propuso condiciones para rehacer los actos de conocimiento de educadoras/es y educandas/os de forma crítica y en diálogo, lo cual implicó un develamiento del contexto histórico de la pandemia y la formulación de interrogaciones que orientaran la búsqueda con fines emancipatorios. La política educativa, en este sentido, interpeló a actuar en un escenario en el que se hizo visible la posibilidad de sostener la educación en contextos de encierro dependiendo de la infraestructura, equipamiento y recursos materiales y simbólicos. En este aspecto, según Cardini y D’Alessandre (2020), la política educativa concentró retos inéditos derivados de dinámicas sanitarias que la trascendieron, en un escenario donde las condiciones materiales y simbólicas continúan deteriorándose. Este deterioro se observa en un proceso complejo de experiencias no determinadas

directamente por lo estructural de la crisis sanitaria, sino por los dinamismos que, al desenvolverse en el plano histórico, estuvieron y están expresando coyunturas específicas.

La territorialización de la escuela en pandemia planteó situaciones microcotidianas de traspaso donde se entrecruzaron tiempos y espacios que permitieron o no la tramitación de la reproducción social mostrando una posible realidad heterogénea que, aunque imprevisible, articuló la carencia y lo precario del momento histórico con la necesidad de su reconstrucción. Justamente allí es donde se comprenden las barreras en la gestión de la escuela en cárceles como obstáculos en el devenir histórico, dinámico y cambiante, que va más allá de los condicionamientos del espacio carcelar y que es constituido, además, por la coyuntura de la crisis sanitaria. En este aspecto, la identificación de barreras profundizadas y naturalizadas por la desigualdad social, a los efectos de concienciar las diferencias y similitudes entre las prácticas carcelarias y las escolares, permitió y permite advertir las condiciones de determinación y posibilidad en el proceso de territorialización de la escuela en la cárcel.

Es desde la “praxis”, según Zemelman (1983, 1987, 1992), que se ha de enfrentar la realidad en términos de **lo dado** incorporando **lo indeterminado** como un ámbito igualmente relevante de lo real. Dicha praxis debe colaborar para desocultar los laberintos intrincados en el entramado social de la pandemia reconociendo los mecanismos del ejercicio del poder, el control y el dominio en los discursos, prácticas y voces de los sujetos (sociales) de la relación educativa. Para ello necesita considerar que la teoría se ajusta a partir de nuevos contenidos empíricos (Zemelman, 2012a, p. 154). A partir de la premisa de recuperar la complejidad de lo real es que se puede sostener que, al momento de abordar el conocimiento, en el presente trabajo de investigación fue menester:

[...] exigir que el razonamiento se mueva en toda la escala en que lo real se muestra. Lo inmediato y lo mediato, lo dado y lo no dado, lo determinado y lo indeterminado, lo producido y lo que es potencialidad de emergencia, constituyendo vastas dimensiones de la realidad que se articulan en cualquier esfuerzo por aprehenderla. (Zemelman, 2012b, p. 38)

Al decir de Zemelman (1998), la determinación y la posibilidad están presentes en las manifestaciones colectivas de los proyectos, y es en este sentido que la propuesta educativa en pandemia puede ser considerada como tal. El citado autor significa a la significación y la posibilidad como contenidos de un proyecto en términos de sus alcances

temporales y espaciales, dado su carácter valórico, ideológico y propositivo, para analizar las formas de apropiación de la realidad. Los contenidos de determinación remiten a situaciones estructuradas, a la inercia de lo conocido, lo dado. La relación cárcel-escuela funciona como una estructura y se caracteriza por la tensión entre lógicas educativas y penitenciarias que, en última instancia, son disciplinarias. Por su parte, los contenidos de posibilidad refieren a situaciones susceptibles de estructurarse en virtud de la influencia de las prácticas sociales analizadas en el marco de su despliegue temporal: “Incorporan lo real no como objeto denotado, sino como experiencia/conciencia connotada en las representaciones simbólicas, como un dándose que, a la vez es posible de construirse y pensarse como contorno, asumiendo que contiene varias posibilidades de significación” (Zemelman, 1992, p. 16).

De acuerdo con lo expresado, y desde la perspectiva de zemelmaniana, se recuperan tres aspectos que permiten analizar la experiencia de toma de la palabra como territorialización de la escuela en la cárcel en pandemia. Es por ello que la propuesta consiste en una reconstrucción de la relación **dado/determinado-indeterminado** en situaciones estructuradas que abran hacia el rescate de las determinaciones económicas, políticas, sociales y psicoculturales, pero también, de las rupturas con esas determinaciones, ya que coexisten y se articulan. Así la **utopía**, entendida como expresión de subjetividad social, aporta la dimensión de **lo dándose** (dimensión futura), es decir, la potencialidad del presente. Finalmente, en el plano de las prácticas cotidianas y las maneras de objetivar experiencias al narrar, es donde se reconoce la transformación de la realidad y, por ende, la creación de nuevas realidades.

Cuando la necesidad no es solo sujeción, sino también impulso creador, lo colectivo (en este caso conformado por educadoras/es y educandos atravesados por la necesidad y la utopía de la toma de la palabra) puede dotar al proyecto de capacidad de concreción y, asimismo, de capacidad para cuestionar lo instituido en la relación escuela-cárcel, ya que como lo expresa Foucault ([...] 2019):

[...] se trata de captar el poder en sus extremos, en sus lineamientos, donde se vuelve capilar; es decir: tomar el poder en sus formas y sus instituciones más regionales, más locales, sobre todo donde ese poder, al desbordar las reglas del derecho que lo organizan y lo delimitan, se prolonga. (p. 36)

En ese sentido, lo político puede ser concebido como acción que tiende a supeditar lo estructural a la construcción de voluntades sociales de transformación, porque los proyectos importan en tanto definición de las relaciones sociales en función de sus posibilidades de transformación y producción de subjetividades (dimensión política del proyecto). De esa manera, el sujeto social se constituye en la medida en que puede generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades, con una direccionalidad consciente (Zemelman, 1992 en Gavilán Vega, 2014).

El **proceso de territorialización de la escuela en la cárcel en pandemia** se constituyó como espacio público, donde las y los educadoras/es pudieron dar cuenta de experiencias subjetivas frente a los hechos recientes, puesto que los relatos múltiples y entrelazados contribuyeron a pensar en las formas de apropiación de los derechos de los educandos en situaciones de excepcionalidad (Parchuc, 2021). En la coyuntura pandémica, este proceso se fortaleció como espacio específico de transmisión educativa -de la cultura- desde los relatos, preguntas y expresiones emocionales de los sujetos que emprendieron la tarea de educar (Dussel et al., 2020). Al mismo tiempo, se movilizó a la reflexión sobre la capacidad de construcción de realidad de educadoras/es y educandos en tanto sujetos sociales.

Zemelman (2011, 1990) considera que los sujetos sociales construyen la realidad como una condensación de prácticas, utopías y proyectos, fruto de su capacidad y como colectivo, para imponer una direccionalidad consciente al desenvolvimiento histórico. Afirma, además, que los sujetos sociales se constituyen en la medida en que pueden generar voluntad colectiva y potenciar la historia con base en su posibilidad-capacidad de construirla. El concepto de sujeto social, según el ya citado autor (en 1992, 1996), involucra diferentes instancias constitutivas y supone diversidad de universos simbólicos y, con ello, múltiples construcciones posibles de realidad. Es vital para el presente trabajo de investigación reconocer quiénes son hoy los educandos y las y los educadoras/es y qué necesidades de apropiación de realidad tienen. Para ello, se debe analizar en qué medida los proyectos educativos propuestos -en prepandemia y en pandemia- habilitan nuevos modos para esta apropiación y, por ende, para la constitución de subjetividad. Desde esta perspectiva se concibe a las y los educadoras/es y educandos como sujetos sociales que pueden interrogar y cuestionar, a partir de la posibilidad de tomar la palabra, las lógicas racionalistas en el contexto de la escuela en la cárcel.

En 1996, Zemelman postula que la subjetividad social (individual y colectiva) es el plano de la realidad social donde se articulan la memoria, la cultura, la conciencia, la

voluntad y la utopía, dimensiones que expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad. Expone, además, que no hay plano ni momento de la realidad social que pueda pensarse sin subjetividad ya que está presente en todas las dinámicas sociales y en todos sus ámbitos: tanto en la vida cotidiana y los espacios microsociales como en las realidades macrosociales. En suma: “Toda práctica social conecta pasado y futuro en su concreción presente, ya que siempre se mostrará una doble subjetividad: como reconstrucción del pasado (memoria) y como apropiación del futuro, dependiendo la constitución del sujeto y de la articulación de ambas” (p. 116).

De acuerdo con lo antes expuesto, educadoras/es y educandos se constituyen en sujetos sociales desde procesos relacionales de individuación-colectivización, donde la subjetividad -social- se instituye en una red de interacciones familiares, sociales y políticas que se reformula en espacios de reconocimiento común que trascienden a cada individuo (posibilidad de entablar vínculos reconociendo a los otros) para imprimir dirección a través de sus proyectos al movimiento constitutivo de lo social. En este sentido, al trascender el marco intersubjetivo, educadoras/es y educandos entran al escenario político donde se definen y se confrontan opciones de futuro que aluden a situaciones de **transmisión**, de traspaso de **lo rutinario** a la prefiguración de **lo nuevo**. Y es allí que se entrecruzan espacios y temporalidades otras que muestran una realidad heterogénea, difusa y, en gran medida, imprevisible.

2.2 Lo Transmisible y la Temporalidad

Las definiciones, operaciones, estrategias y modos, en términos de condiciones para la relación educativa, se realizan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar que se actualizan a partir de la irrupción por la pandemia. Esta coyuntura ha dado lugar a nuevas configuraciones en la organización social, económica y política al traccionar en la integración de los lazos colectivos, lo que trae como efecto alteraciones en el acceso a los derechos humanos fundamentales. Este estado de situación revela la existencia del postulado socioconstruccionista sobre la **especificidad del conocimiento** asumiendo que las formas en que habitualmente se comprende el mundo, así como las categorías y conceptos, son históricos y culturalmente específicos (Gergen, 1994).

A partir de la ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) se da visibilidad a la educación en contextos de encierro en clave de derechos; sin embargo, algunas concepciones siguen respondiendo a representaciones fundadas en estructuras

homogeneizantes en un campo educativo que se encuentra en tensión (Herrera y Frejtman, 2010). A continuación, se presentan dos posicionamientos que buscan diferenciar la escuela **de** la cárcel y la escuela **en** la cárcel a partir de una contextualización conceptual que da cuenta de las dimensiones ideológicas actualizadas por la pandemia a causa del Covid-19.

A) La escuela de la cárcel o de la educación ligada al tratamiento de la pena se ha dirigido a un determinado sujeto social. Esta modalidad de escuela es concebida para un determinado tipo de sujeto social apto para ser disciplinado, un sujeto útil, tal y como plantean las lógicas racionalistas que entienden que, normativizando a los sujetos, se da respuesta al conflicto social.

Michael Foucault (2009), en su genealogía de la institución carcelaria, advierte que, como dispositivo disciplinario (del siglo XVII al XVIII), posee un elemento clave en aquello que, parafraseando a Karl Marx (1867), señala como la “acumulación de hombres” necesaria para la acumulación de capital. Es en este punto que la educación va a ser pensada, a través de los discursos jurídicos y normativos, como herramienta para el logro de esos fines.

A partir del siglo XX se asienta la idea de que la transformación del ser humano viene de la mano de la educación, en torno a la cual se organiza el Estado. La institución carcelaria junto con la escuela brega por una lógica homogeneizadora de la sociedad, cuestión que conlleva prácticas de clasificación y control social de las poblaciones que intencionalmente buscan la modificación de las conductas e identidades a partir de bases etiquetantes y violentas (Ferro, 2017).

La escuela, en este contexto histórico y sociopolítico de la construcción de la soberanía nacional, busca homogeneizar, al igual que la cárcel, en su orientación asimilacionista de grupos considerados conflictivos, como los inmigrantes y disidentes políticos, entre otros excluidos, debido a la irrupción del positivismo criminológico dentro del campo penitenciario (Mouzo, 2009). Siguiendo su propósito de contribuir a la construcción de la soberanía nacional, se convierte en aliada de la cárcel y aparece como guía para la transformación del desviado/transgresor social.

En su origen, la escuela cobra un papel importante en la constitución de una identidad nacional, ya que estar alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo, nombraba a un sujeto anclado en un lazo social y con filiación hacia una genealogía cultural (Puiggrós, 1990). De esta manera, la escuela forma parte del tratamiento de la cárcel y adhiere al ideal

rehabilitador/resocializador. Por lo tanto, se advierte aquí una pedagogía normalizadora subyacente que ofrece pistas para entender cuáles fueron el lugar y la forma de colaborar de la escuela en el tratamiento penitenciario.

Docilizar el cuerpo para extraer utilidad y disciplinar en base a premios-castigos y a través de técnicas de control, organización y gestión conforman un modo del que participa la escuela. Lo hace, entre otras maneras, por medio de miradas jerárquicas en la relación educativa que, sometiendo a examen permanente, clasifica en grados de productividad, aptitud y obediencia. En ese sentido, desde el aporte que hace la sociología interaccionista, puede decirse que la escuela como práctica histórica se ha cristalizado en un marco institucional penitenciario, contingente, arbitrario y absolutista, que convalida las reacciones punitivas contra el **desviado** (Gutiérrez, 2006).

B) En la escuela en la cárcel, la educación está garantizada en la Constitución Nacional y se ampara en la Ley Nacional de Educación 26.206 y en las leyes de ejecución penal, tanto nacional como provincial (Ley 24.660/96). Como derecho humano se caracteriza por su universalidad, de carácter inalienable e ineludible, donde la responsabilidad por parte del Estado es indelegable en cuanto a respaldar la distribución y accesibilidad de los bienes culturales con criterio de justicia para toda la población. También supone el ingreso a una red social de derechos y obligaciones mutuas, que implican la participación en instituciones democráticas para el acceso a otros derechos, como el trabajo, la salud, entre otros (Gutiérrez, 2006). A pesar de la clara exposición de las leyes en materia de educación en cárceles, en la práctica se observa cómo la impronta correccionalista muestra la función educativa subsumida en la función correctivo-tratamental; y no, en el derecho en sí. Desde este sentido, la inclusión social de las personas privadas de libertad afronta las tensiones que se dan en el plano de los discursos, normativas y prácticas entre el sistema penal y las posibilidades inclusivas de la educación (Acín y Correa, 2011).

En el cuerpo de las leyes se instituye que los derechos educativos deben respetarse y hacerse cumplir, lo que se cuestiona es cómo las unidades penitenciarias lo llevan a cabo. Muchas veces, las reglamentaciones guardan un espacio donde no quedan muy claras las condiciones de acceso al derecho a la educación, que se amparan en el Art. 56 de la Ley N.º 24.660. Esas condiciones, expresan en sus testimonios las y los educadoras/es, suelen estar asociadas a **razones de seguridad**. La posibilidad de que en esa relación se construya sentido de los derechos requiere una criticidad de lo dado por las lógicas de la

seguridad, debido a que cuando el dispositivo penitenciario articula con el discurso de los derechos educativos se manifiesta la tensión entre fuerzas que evidencian la supremacía de poder -saber- y la posibilidad de resistencias desde la relación educativa (L'huillier, 2013).

Se está hablando, entonces, del desafío de la construcción de sentido en torno a los derechos humanos de la escuela **en** la cárcel, por la posibilidad de provocar interrogantes sobre las condiciones de educabilidad y el impacto del encierro y sus lógicas en las subjetividades y los cuerpos, lo que desnaturalizaría aquello construido como verdadero e inamovible en el contexto. Un análisis de la dimensión ideológica en la relación educativa de la escuela **en** la cárcel, es la que posibilitará u obtendrá valorar lo psicológico, sociológico, epistemológico, y contextual, en pos de definir la intencionalidad pedagógica como acto político de la relación entre educadoras/es y educandos. En ese sentido, desde un punto de vista psicosocial, se reconstruyen las eventuales implicancias de las prácticas educativas en pandemia significando la necesidad -al modo zemelmaniano- de recuperar la relación educativa en su dimensión de posibilidad.

Siguiendo la línea de lo antes expuesto, se recobra el concepto de relación educativa que Ana Vogliotti (2001, 2022) define como instancia vinculante entre educadoras/es y educando en el contexto escuela y enmarcada en el seno de la sociedad capitalista, donde la realidad es percibida y significada como un constante devenir o proceso de transformación (contrario a algo fijo o estático). Este vínculo como práctica social expresa, según la autora, un atravesamiento de condicionamientos sociológicos dados por los objetivos de la educación en relación con los objetivos del servicio penitenciario, la historicidad del vínculo y sus características intersubjetivas. Los condicionamientos psicológicos, a su vez, son determinados por las subjetividades, la cognición y los afectos de educadoras/es y educandos. Por su parte, los condicionamientos epistemológicos responden a problemas históricos, sociales y culturales vinculados a las ideologías, las fuerzas sociales (en ámbitos comunitarios y políticos), así como también, a las motivaciones personales, los intereses sociales y los derechos humanos. Por último, los condicionamientos contextuales devienen del fenómeno situado de la relación y su articulación en los planos sociales, políticos, culturales y económicos de la realidad e inciden históricamente en los actos de dar la palabra y tomar la palabra, lo que se constituye en objeto de la transmisión educativa en el presente trabajo de investigación.

Según Silvia Schlemenson (1997, 2005), la relación transferencial educativa es una construcción que posibilita el aprendizaje de manera diferencial y depende de los modos particulares en que los educandos seleccionan áreas de la realidad. El interés o habilidad

que el sujeto tiene para operar con determinados objetos y no con otros responde a un movimiento libidinal cuya motivación básica es la búsqueda del placer. El papel del educador, en este sentido, en tanto otro que representa la dimensión de la cultura, se ve convocado a interpretar la necesidad del educando y presentar activa y de forma organizada una realidad para ser interpretada de forma crítica por los educandos (Freire, 1974).

Ana Vogliotti (2001, 2022) expresa que la relación educativa está mediada por el currículo escolar, que posee objetivos explícitos e implícitos que orientan hacia determinada modalidad pedagógica. De allí que, esta mediación para la relación educativa se convierte en una instancia que define la intencionalidad, la modalidad y el objeto de conocimiento en una situación escolar institucional particular. El contenido educativo y la modalidad pedagógica con la participación de los protagonistas, así como la planificación de lo que se aprende, no está dada *a priori* al proceso, sino que se va construyendo con él. Esa mirada reconoce la importancia de las relaciones educativas para la sociedad, como facilitadora de la función social de la educación, que puede afianzar o consolidar una determinada estructura, modificarla y transformarla.

En el marco de la crisis profundizada por la pandemia, la relación educativa se convierte en la única posibilidad de continuidad del vínculo educativo al convocar a educadoras/es, que desean interpretar una necesidad, y un educando que -en tanto sujeto de deseo- manifiesta querer apropiarse de la realidad. Quedan, pues, en este contexto, anudados a la fatalidad coyuntural y, al mismo tiempo, a la posibilidad que el proceso educativo otorga -desde su finalidad pedagógica- al sujeto de derecho, es decir a los educandos. Para develar este contexto histórico se recuperó el concepto de **escuela de frontera** (Duschatzky, 2008, Gagliano, 2010), puesto que permite replantear la emergencia desde una perspectiva no lineal de la relación educativa, cuya dinámica puede ser interpretada como **lo dado dándose** -en términos zemelmanianos- y la convierte en un objeto de conocimiento contextualizado. A su vez, la perspectiva de Paulo Freire permite establecer una relación entre este escenario dinámico de la relación educativa al acto de leer el propio mundo y poder pronunciarlo, en tanto habilitación para la toma de la palabra.

La palabra tomada en la experiencia dialógica (la relación educativa) crea un imaginario compartido -reinvención intersubjetiva- a partir de la cual se comparten los significados del proceso de enseñanza y aprendizaje. La intencionalidad pedagógica perseguiría la constitución de un conocimiento crítico que humanice tanto a educandos como a educadoras/es, quienes toman conciencia de su condición de oprimidos (Freire,

1970), pues se sentirían convocados a superar ese estado de opresión al develar, describir, desmitificar y conocer el mundo objetivamente a través de contenidos curriculares significativos y socialmente relevantes. En este aspecto, la intencionalidad pedagógica justifica valoraciones sociales que en su conjunto expresan las expectativas de cambio social. Esas expectativas concentran la potencia de la transmisión educativa de una escolaridad fronteriza que requiere saber articular, distinguir e integrar los aspectos de la realidad. La escuela de frontera (Duschatzky, 2008) muestra las marcas de la relación educativa como unidad de depósito de lo simbólico del vínculo entre educadoras/es y educandos al ser morada de la memoria individual y colectiva y territorio de la experiencia cotidiana de la escuela en la cárcel.

Con el fin de reflexionar sobre la transmisión educativa mirada en el marco de la instancia vinculante, es decir, la relación educativa como interpelación a la idea de la linealidad, cabe recuperar el postulado socioconstruccionista: el conocimiento es el resultado del intercambio activo y sostenido por procesos sociales. La idea es reconocer en el **entre** prepandemia-pandemia la posibilidad de transformación de la realidad, donde educadoras/es encuentran en la experiencia educativa la voluntad de perdurar y nombrar como acción subversiva a las condiciones de existencia en la cárcel. En este sentido, hacer que las palabras sobrevivan a las voces crea la posibilidad de la filiación del sujeto privado de libertad en el seno de una interacción social o espacio de intersubjetividad, lo que da paso a lo que Ibáñez (1990) refiere como convenciones lingüísticas, presupuestos compartidos y diversos procedimientos para establecer un consenso. De esta manera, la escolaridad fronteriza se presenta, pues, como una esfera cargada de significación que, en este caso, en período de pandemia se convertiría en reservorio de las relaciones basadas en interacciones, tanto solidarias como excluyentes, que habilitan el reconocimiento de las diferencias.

Silvia Duschatzky (2008) postula que una escuela del pasaje, del “otro lado” inadvertido o de la cultura de la periferia, es aquella que porta variación simbólica, es decir, la escuela que introduce y produce la diferencia (acción disidente). Por su condición fronteriza, su presencia en la vida de los privados de libertad y de las y los educadoras/es no supone la dilución de otros referentes, sino más bien la mezcla de distintos territorios de identificación como nuevos soportes de sentido al configurar un nuevo conocimiento como diferencia. A su vez, al producir nuevas diferencias y nuevos conocimientos se crean organizaciones no lineales, lectoras de contextos, fundamentales para el acceso a derecho a la educación de sujetos privados de libertad. Bajo un modelo escolar no lineal, se permite

la fuga para el acceso a los conocimientos comunes y los bienes compartidos (Gagliano, 2010, p. 42-47).

En este sentido, la escuela **en** la cárcel, puede constituirse en un espacio político de transformación donde sea posible la elaboración de proyectos orientados a la comprensión y cambio de la realidad a través de la imaginación de otros mundos posibles, aunque se reconozca que, por sí sola, la educación es insuficiente para la transformación radical de la sociedad. Sin embargo, considerando que la función histórica de la institución escuela ha sido **transmitir** conocimientos (socialmente válidos) saberes, creencias que reproducen la ideología dominante, se reconoce además que ella puede constituirse como acción disidente-subversiva y asumir un rol desmitificador de la reproducción ideológica (McLaren, 2000).

En línea, con “lo dado dándose”, planteado por Hugo Zemelman (1999), se entiende que en lo disidente-subversivo anidan potencias que tienden a la conciencia del propio mundo. Peter McLaren (2000) y Patricia Oliart (2020) insisten en la importancia del compromiso político que toda pedagogía debe portar, y en este aspecto ofrece no solo marcos para pensar la transformación de sociedades injustas, sino también, los cursos de acción planteando un desafío para los proyectos de educación disidentes. En palabras de Patricia Oliart (2020):

Múltiples expresiones estéticas han formado parte de renovadas “pedagogías de la disidencia”, enmarcadas en el contexto de movimientos diversos de oposición y resistencia a la implementación y consecuencias -éticas y culturales- del modelo económico impuesto globalmente desde hace casi cinco décadas. De manera vistosa, e incluso festiva, estas expresiones han ocupado cuerpos, calles, plazas, muros, y desde luego, numerosos espacios en plataformas de Internet, alimentando una subjetividad disidente a través de la experiencia colectiva de la protesta o la lucha social, o de la afirmación de derechos económicos, sociales, o culturales. (p. 13)

Siguiendo a Hugo Zemelman (1999), es en el plano de la experiencia o plano de las prácticas sociales donde se reconoce la posibilidad de transformar la realidad, es decir, de convertir lo deseable en posible. Allí se da el reconocimiento de opciones de formulación de estrategias, alianzas e iniciativas colectivas que dejan entrever una conciencia de construcción de historias futuras y del despliegue necesario de prácticas para lograrlas. En

este contexto, se da en llamar **subversión** a las acciones que logran transformar las utopías individuales en compartidas, como expresión de las subjetividades sociales, lo cual produce diversos movimientos de oposición y resistencia. Se trata de acciones que buscan transformar el presente en horizonte histórico. Y eso implica superar el plano de lo necesario y tomar la palabra de manera tal que no solo exprese necesidad de traspasar lo carente, sino que se vuelva impulso creador para dotar de poder al proyecto -educativo- con capacidad de subvertir el orden establecido y constituir experiencias emancipadoras.

La intencionalidad pedagógica logra abstraerse de las prácticas desigualadoras reproducidas históricamente y busca estimular el desarrollo de subjetividades críticas y comprometidas con la creación de otros mundos posibles a través de la experimentación prefigurativa que se presenta subversiva a lo dado-prescriptivo. Como afirma Oliart (2020):

Cada evento procura ser una experiencia que aporte a la creación y afirmación de una sociabilidad de valores alternativos a la competencia individualista del bienestar, la lógica extractivista en la relación con la naturaleza, el machismo, el racismo, y otras formas de exclusión y de erosión de la vida en comunidad. (p. 14)

En esta línea, lo **disidente** supone un proceso de conciencia individual que da paso a la voluntad colectiva, cuya direccionalidad resulta del esfuerzo constante por asegurar que lo viable se traduzca en realidades concretas. De allí que se hable de un sujeto consciente y potente, construido en el plano de la experiencia militante (Parra, 2013), y que en este trabajo de investigación impulsó la redefinición, tanto del sujeto que aprende como del sujeto que enseña. Esta redefinición, en modos materiales y simbólicos, sitúa la propuesta llevada a cabo por la escuela en tiempos de pandemia y funda su capacidad para garantizar el acceso a dispositivos escolares que consideran lo histórico como un proceso complejo de edificación de voluntades psíquicas, sociales y políticas (Araújo, 2011, Zemelman, 1998).

Los proyectos disidentes-militantes parten de asumir a educadoras/es y educandos, como sujetos activos que contrarrestan -con el potencial de la experiencia educativa de “la toma de la palabra” en la cárcel- los mecanismos de control social que se imponen a las posibilidades de transmisión educativa y recrean un escenario de inclusión de lo diferente en todas sus formas. Esto último irrumpe en el devenir de la pedagogía ahistórica y descontextualizada que, con la pandemia, se pretendió reimponer (Scarfó y Olgúin, 2021).

La escuela fronteriza es esencialmente política, porque no reniega de su responsabilidad en la construcción de la sociedad, al contrario, se asume como espacio de lo público, aquel que existe en la medida en que es expresión de la relación educativa, y desarrolla una soberanía práctica sobre sus circunstancias. En la soberanía de la frontera, lo político permite la comprensión y acompañamiento de las situaciones de enseñanza, en donde los condicionamientos del contexto sociohistórico no representan una determinación a la que hay que someterse, sino más bien una fisura donde anida lo potente de la realidad a transformar. La ética del sujeto en esta pedagogía reclama una implicación deseante (actos de conciencia) para recrear un deseo de reencuentro en la relación educativa (en medio del aislamiento y la desvinculación por pandemia).

Se entiende, entonces, que la transmisión educativa está dada por ese **entre que se define en lo dado dándose** y que se genera en la construcción de los contenidos de posibilidad que involucra: biografías y acciones políticas de educadoras/es y educandos a través de un proceso de concienciación de la propia realidad (Freire, 1989). En tanto habilitadora de las diferencias, la transmisión educativa visibiliza la alteridad, comprendida como una capacidad relacional, donde la propia identidad se construye a partir del reconocimiento de la otredad. En el marco de esa instancia vinculante (relación educativa), se mira la transmisión educativa como interpelación a la idea de linealidad sobre enseñanza-aprendizaje, reconociendo el tiempo de clivaje pandémico, donde las y los educadoras/es encuentran la voluntad de perdurar y nombrar. Se trata de una acción militante, en las condiciones de existencia en la cárcel, que hace que las palabras sobrevivan a las voces y crea la posibilidad de la filiación del sujeto privado de libertad.

En esta línea, pensar la transmisión, como plantea Graciela Frigerio (2017): “significa admitir lo que no es transmisible, lo que no se transmite, lo que al transmitirse se transforma, lo que en la transmisión pasa y queda intacto, lo que en la transmisión se pierde” (p. 12). La relación educativa, entendida como relación sujeto-mundo-sujeto, supone una vinculación en los puntos de inconsistencia donde la ignorancia se torna posibilidad, ya que, toda transmisión puede ofrecerse incluso con aquello que no se tiene (Rancière, 2007). Vale decir que la ignorancia se reconoce como contenido de determinación y de posibilidad (lo dado dándose). Al mismo tiempo, es expresión de la vulnerabilidad que se vive y puente al pensamiento crítico, por lo que da lugar a transformación. En este aspecto, esa materialidad expresa el agotamiento de un modo de enseñar-aprender y del saber hacer ante una situación extraordinaria.

La conciencia de esa ignorancia antes expuesta abre un horizonte de posibilidades de aprendizaje al rodearse de una fértil curiosidad, en la que el ofrecimiento de lo que no se posee -como plantea Graciela Frigerio (2017)- vehiculiza la transmisión como fragmento, porque todo análisis será análisis de lo fragmentado. En el caso en estudio, la experiencia de *Una imagen. Mil historias* (prepandemia) en las narraciones de educadoras/es (pandemia) se constituye en los fragmentos de ese **entre** que “[...] permite a otro hacer de lo puesto allí, algo [que devenga] propio” (p. 12). Esta perspectiva de la transmisión educativa hace alusión, como se viene planteando, al carácter político de la educación, donde la acción (de transmisión) enuncia la participación de más de un sujeto de la palabra y prefigura el devenir de un sujeto social, “mediante el enlace de las simultáneas y sucesivas filiaciones simbólicas [...]” (p. 18).

La noción de transmisión a la se alude en este punto -en los procesos macrosociales- es la de la relación compleja entre Estado, mercado y sociedad civil en un escenario nacional en el que los mandatos modernos -entre otros, el referido a la educación de las nuevas generaciones- se han visto modificados y alterados en lo que hace a las instituciones intervinientes en tal tarea, a la toma de decisiones públicas y a las responsabilidades sociales que tal tarea implica. La transmisión educativa como transmisión de la cultura crea la ilusión de dar continuidad al mandato moderno de la educación que se revela imposible -o al menos con dificultades de ser sostenido- en un momento en que, entre las generaciones, se instaura la incertidumbre sobre los vínculos, valores, saberes a transmitir y destinatarios de la herencia, es decir, los educandos (Kaës, 1996).

El problema de la transmisión se vincula también con el de las formas de filiación que constituyen el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones e incluye la definición de los contenidos de la transmisión. Esto último irrumpe, entonces, como síntoma de la incertidumbre sobre las formas de continuidad de la sociedad y sobre los horizontes de futuro. Respecto de ello, Sandra Carli (2021) expresa que las diversas tesis sostienen la necesidad de cambio en las posiciones de los sujetos, así como la emergencia de nuevas formas de constituirse que delatan la caducidad de un tipo de transmisión o, tal vez, la importancia de la pregunta por el sentido que ella posee.

Por su parte, René Kaës (1996) interpreta que el concepto de transmisión remite a un significante connotado por una dirección del tiempo y es siempre un proceso que se realiza en la duración y supone una inscripción temporal. En ese sentido, durante la pandemia, la educación se vio alterada por la combinación y tensión de distintas

experiencias de tiempos que hicieron estallar la idea de tiempo lineal y progresivo del proyecto de la escuela. La pregunta fue y es, teniendo en cuenta esta perspectiva y la del presente trabajo de investigación, qué retomar del pasado para favorecer la filiación que sustente la relación educativa en tiempos de pandemia, es decir, qué recuperar como potente de la prepandemia para reinventar la escuela de la pandemia en tanto escenario modular de la experiencia común.

2.3 Reconocimiento del Sujeto de Derecho: la Experiencia Educativa como Lugar Otro o Emergencia de la Alteridad

El malestar (incertidumbre, miedo, abandono, ahogo) que las y los educadoras/es expresaron en los discursos construidos durante los encuentros en el marco de la presente investigación propició el acompañamiento recíproco a partir de la circulación de la palabra. Se advirtió así la existencia de una potencia de cambio en lo que se percibe y se padece como imponderable en el contexto de encierro. Esa potencia puede ser vista como la capacidad de cuestionar las estructuras dominantes al propiciar la reconsideración de aquello que se acepta como dado y neutraliza la potencia de invención codificando la vida a una mera repetición. Por el contrario, una capacidad crítica y reflexiva mediante la circulación de la palabra liga las percepciones individuales y teje una sensibilidad común, lo cual permite hacer cuerpo con otros. A la vez, tramita estados disyuntivos en nuevas formas de experimentación social que facilitan el desplazamiento de la clausura-opresión en el encierro hacia acciones sociales, creativas y colectivas.

En los espacios carcelarios, las personas privadas de libertad reconocen estar despojadas de la capacidad de lenguaje (Daroqui, en Bixio, 2016), por lo que la palabra es asumida como espacio de resistencia y no solo de libertad, siendo acción creadora de un lugar otro (Parchuc, 2020). La palabra comienza por ser una narración, un relato de primera vez, a menudo autobiográfico o de testigo (De Certeau, 1995), que se constituye como acontecimiento o lugar simbólico que **sostiene algunos patrones y excluye otros** (Gergen, 1982).

Las experiencias educativas, como lugares otros en los que la palabra circula, se consideran espacios de toma de consciencia de las propias visiones del mundo (Freire, 1970). Al mismo tiempo que opera la concienciación, se tramitan las emociones o estados de ánimo y se corre el horizonte de humanización mediante el diálogo en la comunicación. La palabra creadora es, siguiendo la perspectiva freiriana, un lugar de encuentro en tanto

praxis de la conciencia sobre el mundo y sobre uno mismo, construcción de conocimiento crítico, colectivo y generadora de propuestas de construcción de otra realidad más humana. Las y los educadoras/es del proyecto expresan que:

la palabra adquiere otra importancia porque significa libertad de expresión y poder de transformación [...] es una necesidad elemental y un derecho que debemos garantizar. Narrar es un ejercicio de la vida cotidiana, contamos historias todo el tiempo y son ellas las que nos permiten dar cuenta de quiénes somos, quiénes queremos ser, a qué le tememos, cuáles son nuestros anhelos. En la experiencia narrativa hemos encontrado una ventana hacia otros mundos, hemos abierto la sensibilidad a la existencia de otros. (Prólogo. *Una imagen. Mil historias*, p. 4-5)

Los principios que estructuran las acciones que despliega la escuela necesariamente deben ser puestos en relación con los discursos y las prácticas que se tensan en la cárcel en pandemia, siendo el planteo, entonces, relacional. Dicha cuestión es fundamental, porque implica ver que en el reconocimiento del sujeto de derecho (sujeto pedagógico con capacidad de resistencia, oposición y deseo) se instituyen formas de razonamiento y clasificaciones devenidas de esa interacción, que definen un **otro** siempre en relación dialógica (Freire, 1970). En este caso, la toma de la palabra mediada en la experiencia educativa por el vínculo social será portadora de alteridad. De esa manera, el proceso de la toma de la palabra se convierte en desplazamiento creativo de las formas disciplinarias de la escuela de la cárcel al considerar las voces y experiencias de los sujetos desde la promoción de los derechos humanos. Se trata de escenas de época que muestran las vicisitudes de personas reconstruyendo una relación con el mundo y con los otros, a partir del cuidado del otro, procurando que el vínculo sea sano en términos de intercambio (Parchuc, 2020). Las y los educadoras/es, entonces, recuperan el afuera en el adentro de la cárcel a través de la gestión de la palabra colectiva y otorgan posibilidades de resignificación del lazo social.

De acuerdo con este planteamiento, el **otro** no es un sujeto pasivo, sino que se va modificando en la relación educativa al movilizar el pensamiento de ambos sujetos de la relación: educadoras/es y educandos. Como expresa Carlos Skliar (2018):

¿quién es el otro? ¿podemos suponer una figura de alteridad al margen de la relación que establecemos con ella? ¿Es la alteridad pura individualidad o bien un

entrecruzamiento caótico de figuras múltiples?, ¿se trata de relaciones específicas o de relaciones que están en permanente movimiento/cambio? (p. 172)

Para Emmanuel Lévinas (2012), el **otro** representa una alteración a cualquier idea de normalidad, naturalidad, totalidad; y, una interrogación al saber cimentado en la configuración de un sujeto único. Es la mudanza originaria que se funda en la experiencia y en el tiempo interior que le permiten al otro ser absolutamente otro. El autor destaca que el otro interpela, es espejo, muestra el rostro de lo que se es y hace que se reflexione en tanto sujeto. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez: un otro puede ser pensado como complementario o amenazante; o aún más, puede ser nuda vida cristalizada en una identidad (Agamben, 2006). En el caso estudiado, al hablar de la experiencia educativa, se reconoce que ella está sujeta a una relación de poder que la produce y genera un tipo de subjetividad, es decir, una producción de diferencia.

El vínculo pedagógico, como tríada entre poder, saber y sujeto, puede definirse como un vínculo de sujetamiento a una institución (Foucault, 2009) pasible de ser comprendido en una red de poder que genera un determinado tipo de otredad. En esta investigación, la otredad es deducida a partir de las narraciones de educadoras/es y está sometida a cambios y modulaciones diversas en el devenir histórico y reflexivo de ese vínculo. Desde esta perspectiva, la relación educativa resulta de una construcción social contextual entre sus protagonistas y los tipos de interacción e interdependencia que producen diferencia e identidad. Al ser siempre con un otro, la diferencia se sitúa en el plano del vínculo social, en el que anida la diversidad, el conflicto y la transformación, y constituye su dimensión simbólica y cultural. La toma de la palabra, en este sentido, habilita al reflexionar sobre el vínculo pedagógico, esa pluralidad social y cultural, sus formas, rupturas y posibilidades.

En este aspecto, se recuperan dos posiciones en relación con el otro. Por un lado, la concepción filosófica del **otro** como modo de alternar o cambiar la propia perspectiva por la del otro, su concepción del mundo e intereses sin considerar a la propia perspectiva como única y por encima de la del otro (López, 2011). Por otro lado, un **otro** concebido como sujeto y no como objeto, a partir de la comunicación intersubjetiva que caracteriza el carácter cambiante y progresivo de la realidad, a través de transformaciones y rupturas que en nada se ajustan a una concepción lineal (Dussel, 1974). Aquí, se rescata el respeto por la voz del otro y su reconocimiento como un ser individualmente diferente.

De esta manera, la relación educativa se muestra vulnerable a la tendencia de convertir la diferencia en una total otredad con el objeto de preservar la propia certidumbre como algo distinto que asegure su continuidad (Connolly, 1991). El reconocimiento de la diferencia siempre es una acción política. Puede ser asumida como complementaria, negativa, amenazante o rechazada de plano como impensable, por lo tanto, invisible, al ser efecto de fuerzas de poder, es decir, de relaciones de poder. Otra opción política posible, es la que comprende a la otredad como una posibilidad de enriquecimiento, que es cambiante y móvil, donde los sujetos pueden abrirse a experiencias de interacción y convivencia -comunitaria- más fructíferas.

La escuela como un caleidoscopio (Salazar Villava, 2003) de las interacciones e interdependencias entre el afuera y el adentro de la cárcel identifica, en los discursos y prácticas de la perspectiva del derecho, las proyecciones de los pensamientos, anhelos y deseos en un otro privado de libertad con el deseo de visibilizar, primero, para las y los educadores, y, luego, para la sociedad, las potencialidades de reconexión social de estos sujetos a través de la toma de la palabra y el acto subyacente de la conciencia de sí. Pensar la otredad, desde las líneas políticas teóricas y metodológicas que se proponen en esta instancia, significa asumir que la otredad contiene a la diferencia y no la excluye; no es un núcleo fijo, y que asume características específicas en circunstancias históricas y sociales particulares (Córdoba y Vélez-De la Calle, 2016).

Se puede afirmar, entonces, que la ausencia de un código compartido en el escenario extraordinario de la pandemia resultó en la posibilidad del (re)encuentro. En este aspecto, la dispersión o ruptura de los códigos habituales, constituyó el punto de reunión de las voluntades de educadoras/es y educandos. Es lo que Jacques Rancière (2007) denomina conciencia de igualdad desde la inconsistencia en los puntos de partida para la creación de otra cosa diferente de lo habitual. De este modo, las y los educadoras/es y educandos de la “escuela radiotelescópica” pudieron montarse sobre los intersticios de la inconsistencia pandémica y **tomar la palabra en el espacio carcelar** reconociendo deseos, voluntades e inteligencias del sujeto de derecho.

Así, Natalia Ysaacson (2018) -retomando los planteos de Silvia Duschatzky, et al. (2010)- invita a pensar lo que pasa en la escuela como nidos de signos, es decir, como lugares que acogen potencias anidadas que muestran cosas que no se ven con las lentes propias de la gramática científicista y que provocan la necesidad de aumentarlas, de captar su contingencia e inventarles un nuevo futuro más ligado a los intereses de las y los educadoras/es y educandos. La autora propone salirse de ese esquema como una acción

necesaria para poder dar lugar de expresión a la necesidad de fuga de todas las pasiones que (por ahora) solo encuentran “voces-ruídos” para emerger de los cuerpos que las contienen.

Se trata de poder encontrar otros modos de pensamiento que lleven a producir nuevas palabras para nombrar lo que acontece en las escuelas. La búsqueda de signos conduce a mirar(se) con las herramientas que ofrece la escritura de narrativas colaborativas, entendiendo que se necesita historizar y metaforizar la realidad como modo de abordarla, debido que en la simbolización se esconden, también, aquellas palabras que contienen la posibilidad de apertura de un pensamiento social, político y pedagógico (Bustelo, 2017; Suárez, 2021).

En este contexto explicativo, el reconocimiento del sujeto de derecho se apoya en la idea de que el educando se constituye a partir de la relación con el otro (educadora/dor), quien cobra una función esencial para él, pues favorece la comprensión en el proceso intersubjetivo de la construcción de sí mismo (otredad). La toma de la palabra sobre lo que está siendo (cuando lo que está siendo aún no ha sido pensado) supone un posicionamiento que tensiona la posibilidad del reconocimiento del sujeto de derecho respecto de los contenidos de limitación/posibilidad (signos). Estos conviven con las estructuras de orden/valor socialmente establecidas por el espacio carcelar que regulan las relaciones intersubjetivas.

Pensar la singularidad, la diferencia y la alteridad, en esa intersubjetividad, tiene razón de ser en tanto las y los educadoras/es sean capaces de capturar, en la situación de pandemia, lo que irrumpió. En este aspecto, la escuela es factible en cada situación no solamente por el pronunciamiento de la palabra en sí (disidencia), sino por el tipo subjetivo de invención-creación que supone la producción de formas inéditas de operar con lo real como forma de disponer nuevos modos de habilitar una situación (posibilidad de subversión).

Para Silvia Duschatzky et al. (2010), la escuela pensada en cada situación intenta movilizar una posición de invención, una posición de creación singular entendida como la producción de formas inéditas de habilitar el tiempo vivido (transtemporalidad). En el caso en estudio, lo inédito, como no puede montarse en el tiempo fabricado, previsible, anticipado, desborda la linealidad educativa y crea condiciones para que algo de otro orden pueda nacer. Es el tiempo que insiste en hacer de la experiencia educativa un acontecimiento que funda la posibilidad de armar alguna otra ligadura social.

En referencia a ello, el otro puede ser considerado como interlocutor socialmente válido cuando acontece, en palabras de Axel Honneth (1996), la “pretensión recíproca” de que se les reconozca su diferencia y, de esta manera, se incorpore su particularidad a las cualidades deseables para/en la relación educativa constituyendo un conocimiento de las nuevas dimensiones de su otredad. La experiencia educativa como praxis de reconocimiento de sujeto de derecho supone, entonces, un complejo proceso de niveles de conciliación y conflicto en el que se desenvuelve dicha relación.

Al decir de Deleuze y Félix Guattari (1975), se trata de un tipo de energía vital que se alimenta de encuentros de producción (máquinas deseantes) en un **entre** (y no en alguien) que puede ser definido como agenciamiento, al considerar los signos y cuerpos como piezas heterogéneas de una misma máquina -deseante- que comparten y tienen un devenir. El devenir no es paralelo, no está signado por la identificación, más bien, es el contrapunto del concepto de estructura (psicoanálisis, lingüística, antropología), puesto que la estructura relaciona elementos homogéneos entre sí. En el marco de los planteos expuestos, **la escuela radiotelescópica** de las y los educadoras/es constituye un tipo subjetivo de invención-creación que se constituye en agenciamiento de la territorialización de la escuela en la cárcel.

Capítulo 3

3. Análisis y resultados

3.1 Aproximación al Campo. Plan y Matriz de Análisis⁹

En el presente trabajo de investigación se optó por un diseño de abordaje cualitativo basado en un estudio de caso que es metodológicamente pertinente para dar cuenta de los objetivos propuestos. El análisis se enmarcó dentro del paradigma interpretativo en Ciencias Sociales (Vasilachis, 2006), cuyo propósito es comprender los sentidos que los sujetos construyen respecto de sus acciones en contextos específicos. Se pretendió aquí reconstruir el fenómeno desde la perspectiva de las y los educadores, según los significados que ellas y ellos crearon en torno a la posibilidad de toma de la palabra de educandos, en contextos de encierro en el tiempo de la pandemia. En este sentido, la investigación se interesó por el modo en que el mundo es comprendido y producido por las y los educadoras/es, por el contexto y los procesos y desde la perspectiva de las y los participantes. Se perfiló una mirada interpretativa y reflexiva, puesto que ella emplea métodos de análisis flexibles y sensibles al contexto sociohistórico y se centra en la práctica situada en la que intervienen educadoras/es e investigador.

El trabajo de campo estuvo orientado por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Soneira, 2007) y, en función de ello, se realizó un muestreo teórico o procedimiento por el que se delimitaron categorías y sus propiedades, en interrelación con la teoría, que emergieron de manera recursiva en la construcción de conceptos. A lo largo de esta investigación se tomaron todos los resguardos éticos que corresponden, priorizando un marco de acuerdo de compromiso ético con la institución y sus miembros, en el cuidado del anonimato y respeto por los derechos de los participantes. Se consideró, también, la implicación del investigador en el campo.

La estrategia de análisis de datos promovió un proceso recursivo entre el trabajo de campo y la conceptualización de lo observado/escuchado/experimentado. El análisis de los datos se realizó desde los aportes de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), con procedimientos analíticos de codificación abierta, categorización y redes, lo que produjo unidades de significación relevantes para el problema y utilizando el Método Comparativo Constante para ello. A partir de los datos obtenidos de los grupos focales y de la escritura de narrativas mediante codificación abierta, axial y selectiva (Glaser y Strauss, 1967;

⁹ Acceso: [Anexo 4 Plan, matriz de análisis e informes.](#)

Strauss y Corbin, 2002), se construyeron categorías con las que se elaboraron memos y se sistematizaron matrices de interrelación entre ellas, que luego se integraron en síntesis cada vez más amplias.

La construcción social de significados durante el proceso de investigación se desarrolló, por un lado, a través de los grupos focales 1 y 2, en la problematización contextual con criterios de revisión institucional que conectaron a las y los educadoras/es con aquello que consideraron que se debía reflexionar (lectura de realidad). Se recrearon experiencias respecto de las categorías que emergieron durante el proceso, tales como: perspectivas de educación, burocracia, objetivos de la educación, gestión escolar, entre otras (dilemas en la relación educativa). Por otro lado, a través del grupo focal 3 y la escritura de narrativas, se promovió un proceso de reflexividad que buscó la comprensión de los significados para construir un contexto interpretativo (imaginario compartido); además, se negociaron las temáticas para la escritura de las narrativas (acuerdos y decisiones).

Finalmente, se construyó una matriz con las categorías de análisis elaboradas en el cruce de las dos experiencias de las y los educadoras/es, desde una actitud cualitativa, flexible y creativa que recuperó las significaciones y los sentidos de las propiedades otorgadas por los participantes, que fueron ampliando o modificando las primeras aproximaciones en la interpretación del material en el contexto de producción. Vale decir que la matriz estuvo abierta a la reformulación permanente en un trabajo recursivo de reflexividad y atendiendo al carácter integral del fenómeno analizado.

3.2 Las Dos Experiencias

Experiencia 1: El trabajo con Educandos en Contextos de Encierro Anterior a la Pandemia

El proyecto educativo literario *Una Imagen. Mil historias* (2018-2019) se llevó a cabo desde un taller de escritura coordinado por quince profesores del Área de Interpretación de Textos, correspondiente al diseño curricular de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) de la provincia de Córdoba, y la participación de trescientos estudiantes. Las actividades giraron en torno a la interpretación de veintitrés fotografías en blanco y negro de la muestra del fotógrafo cordobés Guillermo Franco, titulada *Allí, mis pequeños ojos*, que se presentó en el Museo Palacio Dionisi durante 2016. La consigna del proyecto fue “[...] encontrar la historia detrás de la instantánea y transformar en palabras aquello que se había imaginado” (Prólogo del proyecto, p. 5). Para el desarrollo del mencionado proyecto educativo se

propusieron actividades áulicas que constaron de cuatro momentos: (1) trabajo con la percepción de la imagen; (2) conocimiento de la narrativa como género literario, estructura y elementos; (3) trabajo de escritura utilizando una guía; (4) socialización, devolución de las producciones. La percepción visual se realizó a partir de una guía: (a) escribir diez palabras, título y sentimientos a partir de la imagen; (b) identificar y describir personajes en la fotografía: ¿Qué preguntas te surgen sobre el personaje? ¿Qué sentimientos te transmite su cuerpo, su cara? ¿Podés imaginar hacia dónde se dirige? ¿De dónde viene? ¿Con quiénes se relaciona? ¿Cómo es su vida?; (c) realizar una descripción objetiva y subjetiva de la imagen. Los estudiantes tomaron nota de sus interpretaciones y, en algunos encuentros, se acompañaron con estímulos auditivos (música) y sensoriales (sahumerios).

Durante los encuentros hubo momentos de aproximación a las narraciones en los que se presentó a los estudiantes un marco teórico sobre ese género (su estructura y elementos) y se les propuso realizar una descripción de uno de los personajes de la fotografía visualizando el nudo o conflicto de la historia y un posible final. Para la escritura de la narración se utilizó la siguiente guía: ¿Qué quiero contar? ¿En qué momento ocurrió? ¿En qué lugar ocurrió? ¿De quién voy a hablar? ¿Cómo voy a contar la historia? ¿Cuál es la complicación que le ocurre al personaje principal? ¿Cómo se resuelve el conflicto? ¿Qué título llevará? Las y los docentes acompañaron guiando y realizando sugerencias o aportes; y los estudiantes escribieron durante las clases y en el pabellón.

Por último, se puso en común lo escrito, y las y los educadoras/es realizaron la devolución de los trabajos y recuperaron de Hebe Uhart (2020), escritora y docente argentina conocida como la escritora de la observación, la idea de que no hay escritores, sino personas que escriben, entendiendo la escritura como una artesanía, algo que se va haciendo, se va moldeando y que surge en ese mismo hacer. En ese sentido fue que se tomó la escritura como posibilidad de recuperar la confianza en la voz y la mirada propias, lo cual exigió una adaptación discursiva que solo la escuela **en** la cárcel pudo hacer posible: “Es que, en este contexto, la palabra adquiere otra importancia porque significa libertad de expresión y poder de transformación. La palabra es una necesidad elemental y un derecho que nosotros, como docentes, debemos garantizar” (Prólogo del proyecto. p. 5).

En este punto, se rescatan expresiones concebidas como conceptos que estructuran la propuesta:

- narrar: “ejercicio de la vida cotidiana para contar historias”.

- escritura: “como artesanía que surge en ese mismo hacer”. “Práctica de la sensibilidad: escuchar, observar, recordar, narrar. Recuperación de la confianza en sí mismos”.
- palabra: “libertad de expresión y poder de transformación. Necesidad elemental y derecho”.
- escuela en la cárcel: “propuesta diferente en contextos carcelarios que posibilita nuevos discursos con significancia de libertad”.
- taller: “espacio para la creatividad con la utilización de diferentes estímulos para expresar y compartir lo que se tiene adentro”.
- imagen: “polisemia. Posibilidad en el terreno de lo lúdico y la imaginación. Ventana hacia otros mundos”.
- historias: las que dan “[...] cuenta de quiénes somos, quiénes queremos ser, a qué le tememos, cuáles son nuestros anhelos” (Prólogo de *Una imagen. Mil historias*, p. 4).

Para finalizar el proyecto, los narradores participaron de un concurso que tenía la pretensión de elegir narraciones para su publicación. El jurado estuvo compuesto por las y los educadoras/es y se trató de una etapa de selección compleja, ya que eran narraciones con un máximo de cuatro carillas, a las que se valoró según su originalidad. La dificultad consistió en acordar los criterios de la elección:

[...] teníamos que tratar de leer la mayor cantidad posible de textos para poder votar; los compartíamos en fotografías por WhatsApp. Los sobres con historias iban y venían por todos lados; las intercambiamos a la salida o al ingreso de la cárcel, en un recreo, en un pasillo, en un colectivo, en un auto, en un libro de temas. Se las dábamos a un profe que se las debía llevar a otro. Y, al final, terminamos. (educadora 4, enseñante, focus 3)

De este modo, se seleccionaron dieciocho producciones, entre premios y menciones, que se entregaron en un acto en el que participaron autoridades del Ministerio de Educación y del servicio penitenciario.

Experiencia 2: Las Narrativas de Educadoras/es Durante la Pandemia

Ya en la experiencia prepandemia, entendida por los actores como espacio de toma de la palabra abruptamente interrumpida por la crisis sanitaria, había surgido el interés por analizar dispositivos con potencia para posibilitar condiciones de construcción de realidad en pandemia. La propuesta de esta investigación se convirtió, como ya se dijo, en una experiencia enlazada a la que las y los educadoras/es identificaron como potente, puesto que fueron invitados a narrar. Esto surgió a partir de diálogos emergentes del distanciamiento sanitario y por la no concurrencia a la escuela, hechos que llevaron a los sujetos de la investigación a un replanteamiento del proyecto educativo respecto de cómo continuar, cómo sostener los efectos de potencia en la posición subjetiva de los educandos en contextos de encierro. Fue así que, la narración sobre la experiencia educativa literaria se vislumbró como posibilidad de subjetivación prepandemia en la pandemia.

Si bien fueron invitados a narrar todas y todos las/los educadoras/es (siete, al principio de la propuesta)¹⁰, tres respondieron a la convocatoria de la investigación por sentirse movilizados a la profundización, mediante la narración. Se constituyeron, entonces, en narradores, por ende, en sujetos de una nueva experiencia de toma de la palabra (Educadoras/es 3, 4 y 5). El investigador, desde la perspectiva psicosocial, estuvo implicado en la narración, en primer término, porque ya había conocido la propuesta siendo educador que dictó hasta 2020 la asignatura Psicología Social en la escuela, en los módulos carcelarios mencionados, y, por lo tanto, se vio involucrado en lo que se interpreta como proceso de territorialización de la escuela en la cárcel. Por esa razón, él fue en la pandemia uno de los que se sintió comprometido en el sostenimiento del vínculo pedagógico. En segundo término, debido a que el proyecto de investigación surgió en ese contexto de interpelación de la realidad a la práctica educativa, por la irrupción de la crisis sanitaria y a partir de conversaciones y debates en reuniones virtuales, cuya convocatoria por momentos fue formal (propuestas por la DGEJyA) y, también, informal (propuestas por las y los educadoras/es).

Se invitó a la escritura de narrativas colaborativas en un intento por (re)definir la realidad. Asimismo, se entendió que este trabajo de investigación podía enmarcarse en un proceso amplio de crítica al paradigma positivista construyendo un **intersticio** entre la prepandemia y la pospandemia a través de la construcción de narrativas.

¹⁰ En el apartado: El Estudio de Caso se explicitó la participación de las y los educadoras/es.

Conceptos relevados para la interpretación de las narrativas:

- relación educativa: práctica social atravesada por dimensiones psicológicas, sociológicas, epistemológicas y contextuales, que vinculan a las y los educadoras/es y a los educandos, cuya finalidad es educar sistemáticamente en el contexto escuela,
- transmisión educativa: dimensión de posibilidad para desnaturalizar lo social en los procesos educativos, a la vez que promotora de las acciones que apuntan a una transformación de los mismos,
- toma de la palabra: espacio de interpelación donde su posibilidad iguala en un proceso a educandos y educadoras/es,
- signos: frentes que reflejan los sentidos sociales anuladores/posibilitadores de las formas de expresión de los privados de libertad,
- alteridad: reconocimiento de la otredad y su cuidado mediante el reconocimiento del deseo de interpretar necesidades educativas y satisfacerlas creando un espacio subjetivante por medio de la pregunta al estudiante: ¿Qué quieres?

3.3 Singularidad del Contexto: Límites y Posibilidades en Pandemia

Durante el primer semestre de 2020, el dispositivo educativo, enmarcado en los lineamientos y lógicas que impone la Ley 26.206 y la resolución del Consejo Federal de Educación N.º 127/10, fue deshabilitado por la pandemia, lo que provocó una ruptura del vínculo pedagógico encarnado principalmente, hasta ese momento, en el encuentro presencial entre educandos y educadoras/es. Al diversificarse los espacios y tiempos, la escuela quedó descolocada, por lo que fue necesario que se desarrollaran estrategias novedosas, acordes al escenario desconocido y cuyas coordenadas no presentaban los mismos significados que antes de la pandemia. Por ello, más que nunca, la contextualización histórica requirió cambios en la organización y tiempo escolar, en el currículum y en la arquitectura de la gestión educativa. Surgió, entonces, la lectura respecto de las operaciones de articulación realizadas entre instituciones y sectores de gobierno (DGEJyA, Servicio Penitenciario), niveles educativos (primaria y secundaria de jóvenes y adultos), pedagógicas y didácticas (áreas disciplinares, espacios), a los efectos de redefinir, según el contexto histórico, la intencionalidad pedagógica a través de la revisión de los objetivos de la propuesta educativa.

Los dispositivos que históricamente se erigen para disciplinar al sujeto privado de libertad con la intención de (re)insertarlo en la sociedad, sin que represente un peligro para ella, en la pandemia pudieron comprenderse como mecanismos de silenciamiento, invisibilización y aislamiento de doble encierro. Al mismo tiempo, ese doble encierro supuso también posibilidades: aquellas que surgieron de la confrontación de los objetivos de la institución escuela que convive con las lógicas del espacio carcelar y el sistema penitenciario, lo cual permitió visualizar las barreras de desigualdad profundizadas por la pandemia.

La tarea educativa en la cárcel, que ya presentaba ciertas dificultades por lo escasamente mancomunada antes de la pandemia, se complejizó aún más por el contexto de doble encierro que significó la cuarentena por Covid-19. Fundamentalmente, los ya complicados procesos de comunicación, tanto en el interior de la escuela como en la relación con el servicio penitenciario, se vieron totalmente interrumpidos, lo que significó la ausencia de escuela en la cárcel durante todo el primer semestre y parte del segundo de 2020. En ese contexto, para las y los educadoras/es se volvió prioritario analizar la escuela por dentro: revisar los roles y funciones de directivos y coordinadores obligados a construir capacidad de negociación para una institución con otra y, en ese sentido, conocer qué era viable y posible a nivel escolar.

A partir de la importancia que las y los educadoras/es atribuyeron a las formas que la escuela fue encontrando para garantizar la educación como derecho humano, comenzó a vislumbrarse la necesidad de llevar a cabo una investigación sobre las experiencias que fueron desarrollándose y viviéndose como instancia de mediación en las tensiones y conflictos históricos entre el sistema educativo y el sistema penitenciario. También, se buscó profundizar en el conocimiento de la modalidad de educación de jóvenes y adultos (Acosta y Olivieri, 2015). En línea con la propuesta de acompañamiento de la Coordinación de Educación Contextos de Encierro (ECE) iniciada en 2012¹¹, el proyecto denominado *Una*

¹¹ La Coordinación ECE se creó en el año 2009 y estuvo conformada por una sola persona. Dicha coordinación participó en las gestiones para la implementación de un postítulo en Educación en Contextos de Encierro dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Desde agosto de 2012, la Nación gira el presupuesto que era destinado al postítulo para el desarrollo de un dispositivo de acompañamiento a escuelas en unidades penitenciarias. Se constituyó así un equipo que trabajó hasta 2019 con el propósito de reconstruir acciones de fortalecimiento institucional respecto de la educación de jóvenes y adultos. Hasta ese año se convirtió en un apoyo fundamental de la ECE para trabajar el sentido de pertenencia de las y los educadores de la escuela en la cárcel, entendiéndose que mucho ha cambiado desde entonces: "uno ve hoy cómo funcionan las escuelas y miras para atrás y la verdad no se puede creer" (focus 1).

imagen. Mil historias, fue recuperado por las y los educadores que narraron en el contexto de doble encierro la urgencia de la presencia de la toma de la palabra en la escuela en cárcel:

La experiencia fue llevada adelante por un grupo de alrededor de quince docentes, que apuestan a una propuesta no convencional y superadora en un contexto complejo, con inconvenientes de presupuesto y sin experiencias previas que sirvieran de referencia. La experiencia vivida se tornó simbólica. (focus 3)

La función de la escuela, fundamental en la pandemia, hoy, una cuestión de resolución de la mano de las políticas públicas [...] tenemos que hacer presencia de nuevo en la escuela, y eso es lo urgente, en el momento en que se pueda estar de nuevo así. Casi de manera territorial, ocupar de nuevo el espacio. Me parece importante el modo situado, y este modo implica que la escuela esté presente en ese lugar cuando se pueda, después veremos cómo, pero en modo situado también pensar en la desigualdad de recursos de conectividad, de habilidad de usos va a estar presente y es algo a atender por parte de la política. La política tiene que hacerse cargo de esa desigualdad que en la cárcel se profundiza más. (focus 2)

Las dificultades que surgieron en el contexto pandémico resignificaron, para los sujetos privados de libertad, el (re)confinamiento y la reclusión en el sentido de doble encierro que se viene describiendo, puesto que no se podía entrar a las cárceles. Estas dificultades evidenciaron el efecto lupa que ejerce la crisis sanitaria e hicieron visibles las tensiones existentes entre la institución educativa y la penitenciaria, sus discursos, sus prácticas, convicciones y creencias en lo que se relaciona con las posibilidades de inclusión social del sujeto detenido.

En esa coyuntura, el enfoque y discurso de los derechos humanos se encontró fuertemente avasallado por el (re)confinamiento y las dificultades que tuvo la escuela para asirse de un dispositivo que permitiese tener contacto con los estudiantes durante el primer semestre del año escolar y avanzar en una propuesta ajustada a las condiciones creadas por la pandemia. Aparece nuevamente la pregunta por el modelo educativo en contextos de encierro, complejizado por la modalidad virtual que imponía la cuarentena y

reconociendo los procesos de sufrimiento y producción de subjetividades, ahora en condición de doble encierro. En este aspecto, el punto de vista de las y los educadoras/es hace referencia a la necesidad de resignificar la articulación de las múltiples facetas de la relación cárcel y escuela a través de la reflexión colectiva del andar como educadores en el contexto singular de encierro. Se volvió tangible la necesidad de fortalecer mecanismos para la construcción de conocimiento y de recrear formas de transmisión a partir de un proceso de concienciación para dar respuesta a las necesidades humanas y educativas de los privados de la libertad en el contexto de la pandemia por Covid-19.

3.4 Aproximaciones Pedagógicas en la Excepcionalidad

La lectura que las y los educadoras/es realizaron en torno a las condiciones en las que era posible el ejercicio de los derechos educativos en pandemia incorporó, por un lado, la relación de la escuela con el servicio penitenciario y, por el otro, la organización de los conocimientos a partir de la utilización de un material didáctico (cuadernos) provisto por el Ministerio de Educación de la Nación¹². Dicha lectura puso en duda que las relaciones con el sistema penitenciario y el material didáctico respetaran los intereses, posibilidades y recursos de las y los educadoras/es y los educandos en la situación de doble confinamiento. Fue evidente que, en ese aspecto, durante la excepcionalidad pandémica se vieron reducidas las posibilidades de participación en una propuesta que procurara conciencia y sensibilidad respecto de la crisis sanitaria por Covid-19 y de los efectos en la relación educativa como escenario del *currículum* escolar. Este último, como elemento que siempre interpela a la escuela, jugó y juega un papel fundamental en la implementación de políticas públicas que, a su vez, dependen de las articulaciones institucionales necesarias entre los ministerios de Educación y Justicia, a los que invita a revisar los criterios de base con los que la escuela y el servicio penitenciario llevan a cabo su función.

Paralelamente a las dificultades de articulación entre ambos sistemas (educativo y penitenciario) se sumó la falta de apropiación de un *currículum*¹³ oficializado apenas una

¹² Acceso: [Anexo 5 Material didáctico](#).

¹³ El Nivel Primario de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos de Córdoba oficializó su *currículum* en 2008. Fue seguido por el Nivel Medio en 2011, para el Ciclo Básico Unificado; y en 2013, para el Ciclo de Especialización. Acceso: [Anexo 6 Currículum EDJA](#).

década antes, de allí que las y los educadoras/es expresaron la necesidad de profundizar en el *currículum* como forma de mitigar las tensiones y conflictos devenidos de esa histórica relación que, a su vez, se encuadra en las tensiones de los sistemas educativos provincial y nacional. En esa perspectiva se reconoció como indispensable la reflexión colectiva como forma de cumplir con los objetivos de la modalidad de contextos de encierro para garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad de los estudios primarios y secundarios de los sujetos privados de libertad.

Las y los educadoras/es pusieron de manifiesto la necesidad de una comunicación de trabajo mancomunado entre la escuela y el servicio penitenciario para que ella, en cuanto garante de la educación, sea “aceitada y de respeto por la función encargada a cada uno” (focus 1), ya que este circuito presentó obstáculos para el cumplimiento de los objetivos de la modalidad de acuerdo a cómo los agentes de cada institución-ministerio desempeñaron sus funciones en pandemia. En ese sentido, la comunicación estratégica entre instituciones experimentó diferentes instancias: en algunas fue ágil mientras que, en otras, resurgieron los viejos conflictos que se creían medianamente tramitados antes de la pandemia, lo que complicó la viabilidad de la escuela dentro de la cárcel. En algunos casos, el proceso de comunicación resultó sorprendente, ya que habilitó espacios de acercamiento entre instituciones para la toma de decisiones que inciden sobre la tarea educativa. De ello se da testimonio cuando se expresa que: “El trabajo de mediar entre los estudiantes y escuela, sorprendió a todos y todas porque se dieron reuniones con el sistema penitenciario que nunca se habían dado antes” (focus 1).

Al mismo tiempo, esa comunicación se aceitó entre la Coordinación ECE y otros sectores de gobierno -como el Patronato del Liberado- siendo destacable el caso particular del proyecto de escolaridad para mujeres en prisión domiciliaria. También, se aunaron los esfuerzos de la Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba y la Coordinación de la Educación en Contextos de Encierro a nivel nacional, con el objeto de asesorar en las mesas federales¹⁴. Sin embargo, la relación entre las coordinaciones de ambos sistemas en la escuela no fue fluida ni constante en la negociación de las acciones para organizar la segunda parte del año 2020. Dicha complicación limitó las acciones en otros espacios carcelarios, ya que “[...] si funciona en Bouwer, funciona en el resto del mundo” (focus 1). Al respecto:

¹⁴ El Consejo Federal de Educación (CFE) es el organismo que decide y coordina la política educativa nacional con el objetivo de lograr un sistema educativo nacional integral y articulado.

¿Es la política penitenciaria la que a vos te entorpece el trabajo? ¿O es que no tenemos el mejor perfil de educador? Si uno analiza la institución, la totalidad, uno no podría focalizar el funcionamiento según los humores o los caracteres de las individualidades, porque ninguna institución funciona haciendo foco solamente en eso. Tenemos la obligación de garantizar escuelas en las cárceles, servicio penitenciario y educación, sí señor, esa es la obligación de los dos; pero vos tenés que acortar la distancia, saber pedir. (focus 1)”

Existe, en línea con lo que se viene expresando, una lectura de las y los educadoras/es sobre las condiciones de determinación y posibilidad de la escuela en la cárcel. Allí, ellas y ellos reconocieron que las acciones están supeditadas al conjunto de experiencias, visiones, sentidos construidos a partir de esa histórica relación entre las instituciones educativas y carcelarias. Debido a ello, les urgía la necesidad de desarrollar conciencia reflexiva para dilucidar procesos de apropiación -poder psicosimbólico- respecto de la territorialización de la escuela en contextos de encierro y los modos en que es posible garantizar la educación. Estos procesos de apropiación del territorio (Ricoeur, 1987) de lo escolar en contextos de encierro supusieron múltiples luchas (entre los actores de ambos sistemas) por el espacio físico, simbólico, cognitivo, emocional dentro de la institución de encierro. Se entiende que el territorio no solo involucra a lo material, sino también, al sujeto privado de libertad como cuerpo que no puede separarse del espacio que es el lugar de su encierro. El ejemplo más claro, en este caso, lo constituyó el bloqueo recurrente del acceso de los estudiantes a la escuela, lo cual se expresaba mediante expresiones tales como: “[...] si te portas mal, no te saco a la escuela” (focus 2). Se acotaba así, mediante el tránsito escolar, la posibilidad de portar/imaginar otro futuro, la efectivización concreta y cotidiana de los derechos humanos, entre ellos el ejercicio de los derechos educativos; en suma, la posibilidad de producir nuevos sentidos que permitieran nuevos modos de subjetivación.

Los procesos conflictivos entre ambos sistemas son consecuencia tácita de la definición de jerarquías y valores socioculturales. La toma de conciencia de esta subalternidad (Haraway, 2004) en las y los educadoras/es condujo a la deconstrucción en sus prácticas de la mirada hegemónica sobre la escuela en la cárcel, lo que reveló, para sí y para el sistema penitenciario, las relaciones de poder ritualizadas en los tiempos y espacios marcando orden, disciplina, vigilancia y límites en el territorio para sus posibilidades de acción. Al mismo tiempo, se reconoció en ese territorio, limitado según las

posibilidades anidadas en sus propias resistencias, que las prácticas pudieron sortear dichos límites y dieron paso a intercambios que entrelazaron la escuela con el servicio penitenciario para crear horizontes de posibilidad para los educandos privados de libertad.

En este punto resulta interesante recuperar y abordar los dispositivos pedagógicos, en términos foucaultianos, como conjunto de prácticas y discursos distribuidos en una arquitectura que inciden en la producción de subjetividad. Dichas prácticas discursivas y no discursivas apelan a la construcción/constitución de un sujeto flexible, participativo, capaz del ejercicio de la autonomía, autogestión y autoevaluación. Es posible, entonces, pensar la pedagogía en tanto territorio que se configura como campo de relación de fuerzas, de encuentro de voluntades, como espacio de producción, de tecnologías de creación y distribución de unos determinados tipos de saber y de verdad que prefiguran unos tipos de subjetividad. Se puede hablar de dispositivos pedagógicos que se materializan en la disponibilidad del mobiliario, la racionalidad en el uso del tiempo, la organización del horario escolar, la distribución de los cuerpos en el espacio, la organización y secuenciación de las tareas escolares, la vestimenta apropiada para la escuela, el uso de la palabra y las formas de comunicación, los textos escolares, los contenidos curriculares, el reglamento escolar y las medidas de sanción, el control de asistencia, el sistema de calificaciones, las rutinas y rituales escolares (Grinberg, 1964).

Durante el contexto pandémico, la organización de lo escolar en contexto de encierro supuso intentos para sostener la escuela y los sentidos construidos en torno a ella. Se evidenció que, tanto educandos como educadoras/es, son sujetos activos frente a los límites impuestos por el espacio carcelar y las condiciones materiales y simbólicas creadas por la pandemia por Covid-19. Se desplegaron, en relación a ese supuesto del sujeto activo, estrategias de enseñanza-aprendizaje que apelaron a toda una batería de detalles de carácter técnico, así como también, a procedimientos vinculados con la producción de subjetividad. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos y la imaginación estratégica, esos intentos no alcanzaron a convertirse en acciones transformadoras. La garantía, permanencia y egreso de los educandos se vieron gravemente afectados por la crisis sanitaria. Vale decir que:

Si tomamos en cuenta el modo estamos llevando adelante la gestión pedagógica está muy lejos de ser algo a considerar como razonable siquiera. Uno ve cómo están manteniendo su vínculo con la escuela y uno se detiene a pensar en sus alumnos encerrados sin recursos, con dificultades en el acceso al derecho no solo de la

educación sino a la salud como decía la compañera, sin visitas, la cuestión de la acreditación es un espanto pensarlo así. (focus 2)

En este sentido, en el marco del doble juego de las condiciones en pandemia, que operan como límite y posibilidad, las y los educadoras/es experimentaron y evaluaron las dificultades y posibilidades del *currículum* escolar con su capacidad reguladora de la práctica. Para ello, se ancló la propuesta en el contexto histórico particular de la pandemia y se organizó el conocimiento revalorizando las prácticas educativas que, en esa perspectiva, traducían conciencias y sensibilidades de y hacia el mundo que se estaba comprendiendo o intentando comprender. Dicha organización constituyó el principal recurso educativo al recuperar lo prescriptivo del *currículum* de jóvenes y adultos y apropiarse de los contenidos propuestos contextualizándolos histórica y situadamente, lo que implicó, como ya se dijo anteriormente, el intercambio y negociación con el servicio penitenciario. De ello dan cuenta los siguientes testimonios, según los que:

Hay que tener en cuenta la discrecionalidad que incide fuertemente en términos de la gestión de la coordinación de cada unidad penitenciaria, en buena medida de eso depende, no depende exclusivamente, pero en buena medida, de acuerdo con si son más abiertos, si habilitan más o menos el dialogo, bueno, la escuela puede estar más o menos adentro o afuera. (focus 2)

Tenés que ponerte a la par, no dar órdenes, aprender a ceder. Eso es capacidad de negociación. [...] si le digo al servicio: ¿A vos te parece que esto que yo estoy pensando es viable ahí adentro?, porque sos vos el que está ahí adentro y porque la escuela hoy no es la que yo conocí [...]. (focus 1)

Siguiendo este razonamiento, las y los educadoras/es analizaron las posibilidades de implementar una propuesta pedagógica didáctica en relación al análisis del escenario sociosanitario y sus posibilidades a nivel curricular¹⁵. Esta perspectiva ya había sido

¹⁵ Ello implica corresponder estas acciones con los ejes propuestos por la EDJA para la realización de un diagnóstico que indague al contexto (sector socioproductivo, sujetos, historia institucional y curricular), la elaboración de un problema-situación al que la escuela de acuerdo a su orientación-enfoque (Turismo, Economía, Sociales, Informática) dará respuesta-abordaje desde el área técnico profesional (ATP), y las articulaciones situadas con y entre las disciplinas, espacios, áreas, junto a

planteada desde la propuesta curricular de la EDJA (2008-2013) al propiciar la articulación educativa entre los niveles primario y secundario (Olivieri, 2014).

La propuesta curricular de la EDJA (2008 - 2013) considera que la concepción de la articulación tiene que sostenerse en la convicción acerca de la coherencia pedagógica en el trayecto completo para mejorar la oferta educativa, como apertura a un trabajo interinstitucional que genere condiciones que hagan posible su concreción, en la discusión y acuerdos, no solo son con el servicio penitenciario, sino también, con organismos y funcionarios del sistema educativo nacional y provincial. En este caso, el resultado de esas negociaciones fue tardío y no tuvo en cuenta las distintas propuestas y estrategias sugeridas por las y los educadoras/es. Se aludió a la falta de presupuesto y, finalmente, se concretó con un reparto de cuadernillos desde el Ministerio de Educación de la Nación que apeló a archivos guardados u hizo uso de recursos no utilizados en el pasado.

Una mirada crítica, como la que las y los educadoras/es proponían, hubiese desnudado el supuesto carácter objetivo, científico y neutral del conocimiento, en tanto que los cuadernillos repartidos entre los educandos en contextos de encierro, desde el punto de vista de las y los educadoras/es, reprodujeron la lógica disciplinaria científica. Asimismo, los citados materiales empobrecieron la relación de conocimiento al dogmatizarlo y se contrapusieron a toda lógica de razonamiento integrada a saberes que se construyen en el marco de opciones valóricas, axiológicas e ideológicas de referencia sociocultural y que contemplan el contexto sociohistórico particular.

En este sentido, las y los educadoras/es reaccionaron ante la propuesta ministerial y consideraron la posibilidad de retomar el Proyecto de Bibliotecas Abiertas, claramente articulador por su capacidad de infundir acceso a derechos a estudiantes privados de libertad, a educadoras/es, visitas y guardia cárceles. Además, apuntaron a la revisión del perfil de la bibliotecaria/o para que cumpliera con el requisito de que desempeñara esa función articuladora. Se intentó desocultar posiciones dentro de los debates en relación con la neutralidad y la igualdad de oportunidades, lo que derivó en distintas formas de posicionar la escuela frente a la posibilidad de construcción del conocimiento igualitario. Así:

[...] hablar de integralidad no es chino básico [...]. Bibliotecas abiertas es un proyecto de Nación que entra en las cárceles. Es biblioteca abierta, no es ni escolar, ni áulica.

los distintos dispositivos de vinculación contruidos desde el espacio de vinculación con el sector de la orientación (EVSO) (Olivieri, 2014)

Es una biblioteca para todo el establecimiento penitenciario [...]. Si al proyecto pedagógico en estos espacios se lo hace pasar por esta columna vertebrales, es un lujo [...]. (focus 1)

Sobre los contenidos escolares a dictar en escuelas en contexto de encierro recayeron demandas específicas de las entidades gubernamentales, de sectores de la producción y de organizaciones de la sociedad civil de variada índole. Tales demandas supusieron articulaciones, adecuaciones y producciones puntuales relacionadas con las características y problemáticas de los sujetos privados de libertad, hecho que dejó a las finalidades de la escuela por detrás (*Propuesta curricular para el ciclo básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos*, 2011). Las demandas que recién se mencionaron también tensaron sus posibilidades en tiempos de pandemia, sin embargo, su prioridad frente a los contenidos educativos se hizo evidente en el contexto de excepcionalidad, ya que "no solo es a distancia, es absolutamente impersonal la relación educativa" (focus 1). Las y los educadoras/es percibieron la alteración de los procesos de transmisión educativa con la sospecha de una nueva vuelta al paradigma de la disciplina y la instrucción (menos formación) al concentrarse precisamente en esas tareas más vinculadas a las demandas de las entidades que a la escuela.

Al respecto, las y los educadoras/es advirtieron que su rol en la pandemia se redujo a mero seleccionador de actividades para que los estudiantes resolvieran. Esa constatación, sumada al estado de excepcionalidad, generó en ellos una sensación de decepción frente a la prepotencia de las autoridades que, sin consultarles, les demandaron el uso del cuadernillo: "la falta de consulta y la imposición del uso de cuadernillos de Nación agrede al docente [...] esta violencia ya existía, pero se tramitaba distinto" (focus 1). La articulación entre ambos sistemas, en este sentido, quedó también reducida a la organización para contactar a los estudiantes privados de libertad con dichos cuadernillos, lo que dejó en suspenso las posibilidades de una articulación institucional que refundase la escuela en pandemia a partir de una propuesta de enseñanza y aprendizaje que fuese más allá del voluntarismo de los docentes del servicio penitenciario: "[...] los cuadernillos responden a cuatro grandes áreas del conocimiento: Matemáticas, Ciencias Sociales,

Ciencias Naturales y Lengua, y pueden ser utilizados gracias a la voluntad del docente penitenciario”¹⁶ (focus 1).

Este voluntarismo adquirió una forma burocrática que terminó constituyéndose en la rutina escolar en la cárcel en tiempos de pandemia:

sacan uno por uno a los estudiantes hasta la oficina del área. Ahí, el penitenciario te entrega el cuadernillo; te hace firmar que te lo llevas; te explica el sentido de los mismos. Si esta gente no se hubiera cargado la escuela, no aparecería, no hubiéramos podido laburar”. “Y si no hubieran estado los benditos cuadernillos, menos [...]. (focus 1)

La desarticulación institucional, el desacople pedagógico, la incertidumbre y el temor, entre otros, fueron poniendo de relieve las limitaciones y posibilidades de hacer educación en contextos de encierro durante la pandemia por Covid-19. Algunos aspectos descritos permiten entender cómo y por qué se sostuvo una propuesta educativa para los estudiantes que respondió a la arbitraria decisión del Estado, en relación a los recursos que habilitó para garantizar la educación a estos sujetos, en desmedro de las propuestas didácticas pensadas por las y los educadores, quienes sentían la necesidad de “que los estudiantes sepan que ideamos recursos didácticos pensando en ellos, pero que no nos habilitaron” (focus 2).

3.5 Movilización y Transformaciones en la Transmisión Educativa: Prácticas y Subjetividades

¿De qué Manera Volver como Escuela? Repensar la Relación Educativa Después de la Pandemia

El tipo de relación educativa que las y los educadoras/es quieren sostener es una práctica social atravesada por dimensiones psicológicas, sociológicas y epistemológicas. Supone una modalidad pedagógica (una determinada forma de conocer) por la que se opta y que no solo refleja la opción de una técnica, procedimiento o método, sino que hace referencia a elecciones epistemológicas y filosóficas. De esas elecciones dependen, en

¹⁶ En la escuela en la cárcel existen dos tipos de condición docente. Unos pertenecen al Ministerio de Educación, y sus funciones son pedagógicas y didácticas; y los otros pertenecen al Ministerio de Justicia, y su rol es el de articular ambos sistemas por medio de tareas administrativas, entre otras.

gran medida, las concepciones socioantropológicas acerca del ideal de hombre y del tipo de sociedad que se pretende lograr con la práctica educativa. En ese sentido, desde la perspectiva psicosocial, la relación educativa implica la interacción entre educador-educando en tanto comunicación que mediatiza el acto de conocer y posibilita que cada sujeto se sitúe en relación con el otro: como enseñante y como aprendiente. La comunicación involucra expresiones verbales y no verbales que reflejan estados de ánimo, sentimientos, intencionalidades, valoraciones hacia lo que se comunica. Todo lo que se menciona es lo que la excepcionalidad pandémica puso en suspenso:

A la fecha, no tenemos ninguna devolución de los trabajos. Entonces, ante este panorama, yo pensaba, bueno, cuál es el principal desafío. Y, en parte es el mismo que vienen planteando especialistas que se dedican a conversar sobre la cuestión y que tiene que ver con la cuestión vincular: cómo hacer para estar presentes en el contexto de nuestros estudiantes.

[...] nos queda por resolver el problema de cómo comunicarnos con nuestros estudiantes, cómo hacer las devoluciones de los materiales, de los trabajos que mandamos, cómo entablar un contacto que permita algo más que lo meramente corrección del trabajo práctico. Lo más elemental, que es el vínculo educativo, no lo tenemos.

¿Qué significa estar presentes en estos contextos? Y esto es mantener el vínculo, mantener ese lazo que se construye en las aulas, en el día a día, esa cotidianidad, el acompañamiento a los estudiantes, estar presentes en reafirmar esta responsabilidad de educar y, también, garantizar esta continuidad pedagógica de la que tanto se habla.

Por ahí, va a sonar mal, pero no está bueno recibir las sobras del sistema educativo, materiales que no están pensados para ellos. Nosotros caminamos en la idea de producir materiales de autoaprendizaje pensados y diseñados específicamente para nuestros estudiantes, para nuestro contexto, para esta coyuntura, sabiendo que no iban a contar con el acompañamiento y la presencia del docente, que tampoco iban a contar con el apoyo y el compartir de sus compañeros. Y estábamos y estamos convencidos de que este material hecho a medida era forma de mantener ese vínculo y lazo y de estar cerca. [...] que los estudiantes sepan que pensamos recursos didácticos pensando en ellos, pero que no nos habilitaron.

Los materiales llegan tarde; los alumnos no tienen útiles; los cuadernillos son repartidos de cualquier modo; no se releva a los alumnos. Situaciones que generan dificultades a la hora de poner en marcha un plan de continuidad pedagógica. (focus 2)

Por lo tanto, la creación de dispositivos en este escenario pandémico indujo a las y los educadores a pensar sobre su compromiso ético-político en las prácticas:

Hablando del vínculo pedagógico traigo a cuento una frase de Deleuze que me parece maravillosa y que hasta siento que, de alguna manera, cierra lo que cada uno de mis compañeros ha planteado: “Enamorarse es individualizar a alguien por los signos que causa o emite”. Entonces, cuando hablamos de un vínculo pedagógico, hablamos de un amor en particular, hablamos de un amor pedagógico. Y el gran vacío que tenemos hoy es que no sabemos si están llegando estos signos que nosotros intentamos que lleguen. (focus 2)

Durante la pandemia se hizo evidente la necesidad de recuperar el lugar de la escuela en la cárcel y, en esta línea, pedagogos, políticos y sociedad se unieron en una idea: la escuela debía ser reinventada, ya que ni los tiempos ni los espacios escolares podían seguir siendo interpretados como antaño; y eso interpeló la forma en la que se podía volver retomar la tarea:

Creo que debemos volver mejores. Deberíamos pensar en esta experiencia y en hacer pie en esta experiencia para reafirmar la esencia de la escuela dentro del ámbito del encierro, para reafirmar la presencialidad de los docentes dentro del ámbito de encierro, para reafirmar que el compromiso más importante que asume la escuela en el encierro es garantizar el derecho a una educación de calidad. (focus 2)

Entonces, la resignificación durante la excepcionalidad comenzó a partir de la toma de conciencia sobre las condiciones de determinación y posibilidad de lo curricular, de la relación con los estudiantes, de valorar lo vincular, lo lúdico, lo afectivo. Se perfiló así otro modo de hacer escuela que, a su vez, se constituyó como vía de la condición de posibilidad para el efectivo ejercicio del derecho a la palabra, “[...] de hacer florecer lo posible” (focus

2). Y “[...] de generar una pedagogía de las condiciones, es decir, “[...] ver por qué camino podemos entrar para que lleguen los signos y para que vuelvan” [focus 2].

En el intento de recuperar la relación educativa apareció, en las y los educadoras/es, la necesidad de profundizar e historizar los acontecimientos, pues fue necesario recuperar la confianza en las voces, las miradas y la palabra de los educandos y las/los educadoras/es en conexión con la experiencia de *Una imagen. Mil historias*. Fue allí donde la escritura trascendió lo escolar y se articuló con un trabajo de reinención cotidiana confrontando los problemas, necesidades y demandas del encierro a partir de la construcción de un contrapoder al narrar las existencias y visibilizarlas. De esa manera: “La escritura no es algo de otros, es algo de lo que podemos y debemos apropiarnos. Para escribir es necesario confiar en nosotros, en lo que somos, en lo que tenemos para decir” (Proyecto *Una imagen. Mil historias*, Fundamentación, p. 1).

Si bien muchas/os educadoras/es asimilaron la importancia del acto de narrar, otros se resistieron. Aun así, hacia el final del proceso, varias/os de ellas/ellos “[...] entendieron que valía la pena” (focus 3). Y reafirmaron que el derecho a la educación y la expresión no solo alcanzaba a los estudiantes, sino también, a ellos mismos al involucrarlos en una experiencia de conjunto, donde reflexionaron sobre la interdicción a la que se encuentran sometidos ambos (uno por la interdicción del encierro; y el otro, por el de la disciplina/área de conocimiento). Desde esta perspectiva se entiende a la educación como praxis social y, como tal, sintetiza reflexión y acción: siendo concientización y liberación, ya que, como medio de transformación individual y social, se hace con otros, y por ello tiende a la humanización de las personas (Freire, 1989), que en este caso quiere ser recuperada:

[...] agreguemos la idea de aprendizajes de la experiencia de profes y estudiantes como colaboración. Eso es una idea, una reflexión crítica, porque otra cosa que hemos visto es que, también, se nos vulneran los derechos a nosotros, de importunar los trabajos o tener que hacer todo un laburazo, para que nos dejen hacer algo y cumplir con los objetivos del ministerio. (focus 3)

Las y los educadoras/es detectaron, durante los *focus group*, que los participantes del proyecto se fueron apropiando de maneras diversas y que, aunque el servicio penitenciario “sea rígido” (focus 2), las estrategias de seducción utilizadas y aprendidas a lo largo del tiempo, hicieron que “sea posible” (focus 2). De este modo,

se entiende que los movimientos sutiles que hay en las relaciones humanas permiten aprovechar la grieta entre las instituciones. (focus 3).

¿Qué sentido real tiene este encuentro de seres humanos en este contexto, más allá de las formalidades de la Lengua, la Psicología Social o no sé cuánto? Tiene que haber algo más, digamos; y ese algo más, para mí, tiene que tener siempre que ver con quiénes son las personas que están ahí, quién soy yo [...] la necesidad de comunicar libremente. Entonces, para mí, responde fundamentalmente a eso. (focus 3)

Pensar sobre la vuelta a la escuela requirió, en palabras de las y los educadores, preguntarse por el significado de estar presentes en la experiencia educativa que, en tanto acción socializadora y subjetivante, fue vivenciada como posibilidad de recuperación de la confianza en el **nosotros** -educandos-educadoras/es- educandos-, base para la toma de la palabra. La escritura, en este sentido, fue la expresión del juego de las condiciones objetivas y subjetivas, producidas por el vínculo educativo en pandemia, que colaboraron en la concienciación de su realidad para emprender así su transformación.

En el paulatino develamiento de la realidad, los educandos y las y los educadoras/es experimentaron una evolución de su conciencia crítica sobre la realidad y trascendieron lo meramente burocrático y disciplinar de la escuela. Entonces, ambos reconstruyeron la realidad en un acto político -que ellas/os nombraron ceremonia de descubrimiento- y que definió la intencionalidad pedagógica de la propuesta educativa.

Perplejidad en la Experiencia de las y los Educadoras/es ante lo que Acontece en la Pandemia

La pandemia por Covid-19, como momento histórico preocupante, incierto y fluctuante, generó en el ánimo de las y los educadoras/es cierta perplejidad ante lo conocido, es decir, las representaciones, los rituales. Los modelos prepandémicos de la escuela se vieron modificados abruptamente. Se experimentó un vacío de sentido que hizo peligrar el objetivo de garantizar y certificar las trayectorias de los sujetos privados de libertad. Al mismo tiempo se actualizó la histórica fricción de la relación entre la escuela y el servicio penitenciario.

A partir de los grupos focales de reflexión, las y los educadoras/es recuperaron significados, construcciones y deconstrucciones sobre la escuela en la cárcel durante la

excepcionalidad pandémica¹⁷. Todo ello pudo y puede ser entendido como una continuación histórica de los procesos de aislamiento que se viven en los espacios carcelarios (Herrera y Frejman, 2010). En consecuencia, la educación en contexto de encierro fue leída como un campo que, por un lado, hizo visible el contexto histórico determinante y, por otro, actualizó las tensiones entre el sistema educativo y el sistema penitenciario. Ambos aspectos pusieron en evidencia las desigualdades educativas e impactaron en las subjetividades de educandos y educadoras/es, ya que la imposibilidad del encuentro "vino a poner patas para arriba eso casualmente, es decir, las desigualdades" (focus, 1).

Estas tensiones entre los sistemas educativo y penitenciario a las que se hace referencia se tramitan en los espacios físicos, simbólicos, cognitivos, emocionales e institucionales que surgen de la relación entre ambos. Su aspecto visible lo constituyen la escuela en la cárcel y su objetivo de efectivizar de manera concreta y cotidiana los derechos educativos en la recuperación de la palabra y la historia propia y colectiva como expresión de posibilidad de un futuro con nuevos sentidos/modos de subjetivación. En este ámbito, la realidad pandémica objetivó la desigualdad; y eso se evidenció a través de los reclamos al Estado que expresaron las y los educadoras/es apelando al carácter ético político de la educación como derecho humano. Se trató, entonces, de una toma de conciencia de las interacciones, diferencias y similitudes entre las prácticas educativas y la lógica de la cárcel, lo que promovió en la gestión escolar la recuperación de estrategias de intercambio con la institución penitenciaria para así posibilitar el logro de los objetivos de la educación (focus 1).

En este sentido, la lectura de las condiciones de determinación y posibilidad supeditadas al conjunto de experiencias y visiones construidas por las y los educadoras/es, a partir de la irrupción de la pandemia, permitieron vincular lo micro y lo macro, lo estructural y la acción social. Asimismo, fue posible visualizar las redes formales e informales que constituían los espacios de interacción en ese contexto coyuntural. Dicha interacción fue posible gracias a una gestión, desde la coordinación de Educación en Contextos de Encierro (ECE), que se planteó la necesidad de diseñar y poner en práctica nuevas propuestas educativas fundadas en el enfoque de los derechos humanos. Para las y los educadoras/es del presente estudio de investigación implicó un intento de refundar la

¹⁷ Se utiliza el término excepcionalidad pandémica para remitir al período de cuarentena estricta que, en los espacios carcelarios de Córdoba, fue desde el 17 de marzo de 2020 hasta agosto de 2021.

identidad institucional de la modalidad de ECE reconociendo la escuela en la cárcel como una opción organizativa y curricular que permite garantizar el derecho a la educación.

En el citado momento excepcional se revisó la modalidad considerando las dimensiones pedagógicas, organizacionales y administrativas de la propuesta de la escuela en la cárcel para reconstruir la relación educativa y las posibilidades de transmisión. Esa revisión fue el resultado:

del trabajo de mucho tiempo que arenga articular con sectores de gobierno para que se garantice la continuidad educativa que, a su vez, depende de una gestión política mayor [...] hasta que la política no cambie en Córdoba, Contexto de Encierro no va a cambiar, ni va a crecer, este es el tope. (focus 1)

Se puntualizaron, también, aspectos de dicha gestión en pandemia:

[...] saber qué decir, cómo y cuándo (hacer lobby). Lugar complejo para garantizar los derechos educativos con todos los actores de los ministerios por la concepción del sujeto que está ahí.

[...] articulación-comunicación con diferentes agencias, como el patronato del liberado, y ver las estrategias más convenientes, como quién escribe el informe para que se habiliten las reuniones entre servicio penitenciario y escuela, cuándo conviene que las cosa las pida Educación; y cuándo, Justicia. Es aprender el sentido de la oportunidad.

[...] conocer el terreno, visitar a las escuelas, recuperar certificación de los estudiantes, manejar recursos, financiamiento, redireccionarlos a dónde hacen falta. Entonces, saco de acá; y ponemos allá. (focus 1)

La gestión de lo escolar en pandemia impuso una temporalidad/espacialidad vivenciada como una desterritorialización que obligó a las y los educadoras/es a pensar qué, cómo y cuándo decir para interferir en las lógicas disciplinarias y de control con el discurso de los derechos humanos. Ese saber decir les implicó estar atentos a las oportunidades para la construcción de lógicas de articulación-comunicación con el sistema penitenciario en tanto agentes de una política educativa orientada al ejercicio de los derechos como aporte para la construcción de una sociedad más justa. Ello supuso el fortalecimiento de la escuela en la cárcel como escenario de la relación educativa y de los

procesos de transmisión como acciones contraculturales a la violencia institucional del doble encierro.

Sin embargo, los y las educadores entendieron que, en pandemia, el desafío también era de orden político, por lo tanto, se valoraron las acciones del Estado que sostuvieron los proyectos e ideas de los actores involucrados para cotidianidad de la escuela en la cárcel y la inclusión socioeducativa de los sujetos privados de libertad.

Nos interesa organizar la segunda parte del año, porque viste que [esta unidad penitenciaria] es la lupa. Todo lo que ahí funciona, funciona en el resto del mundo. Hoy exige que focalicemos [ahí], primero, por la magnitud del laburo, porque hay que pensar en cómo se hace. Tenemos ciento treinta profes, ¿cómo los vas a hacer laburar?

Tenés que hacerle la bajada a lo posible y a lo vivible, y a lo que la gente conoce ahí adentro. (focus 1)

En tanto límite y potencialidad en este momento, la co-construcción de las narrativas evidenció las diferencias entre sostener el discurso de los derechos humanos por convicción o de acuerdo con la retórica del momento político. La superación de esta retórica marcó una diferencia sustancial en la posibilidad de ser, hacer y habilitar la escuela en la cárcel. Alude, en ese sentido, a que las posibilidades de garantizar la educación en contextos de encierro dependen de los intereses sociopolíticos, económicos y culturales a los que responden los gobiernos de turno promoviendo o no la inclusión de las poblaciones privadas de libertad. Las decisiones del Estado reflejan su carácter ideológico, el que justifica o no el financiamiento de las acciones educativas en la cárcel. Así, la burocracia del sistema representa la presencia omnisciente del sistema en materia de políticas públicas y puede asumirse como posibilidad o como limitante de la escuela en la cárcel, según sea la respuesta que realiza. Sin embargo, la realidad depende de los aspectos administrativos y de financiamiento, en los que se reflejan los posicionamientos ideológicos. Esto hace que, más de una vez, el sostenimiento de la continuidad dependa más del voluntarismo de los docentes que realizan su tarea a pulmón que de los recursos del Estado, para que "no se caiga" (focus 1). A esta realidad que no es nueva, se suman la incertidumbre y la preocupación por no saber cómo afrontar "la presión por los números" (focus 1) para la rendición de cuentas, cuestión que tracciona los esfuerzos del trabajo de la educación con enfoque de derechos. De eso dan cuenta al expresar:

Presión por los números. Presiona todo el sistema. No es que la dirección de la modalidad se deliró, se fumó mal, es todo el sistema. Es una cadena.

Si somos una modalidad, esto viene de la mano con recursos, con financiamiento y con formación. Yo creo que es temor. Son temerosos de que alguien haga o diga lo que políticamente no conviene decir. Pero digo: son dos miradas mezquinas en todo caso. Si desfinancias algo, se cae solo. Es la mejor forma de hacerlo desaparecer. [...] el tema del presupuesto. Nos formamos con los profes, leemos y escribimos; es inédito, por eso no se puede entender como no se nos da mayores espacios y más recursos. ¿Qué prejuicio habrá? (focus 1)

Una de las maneras de identificar esto es no pensar que se puede hacer solo con buena voluntad de los docentes, porque los derechos no se garantizan de esa manera, pero, además, sí, puntualmente se garantizan con recursos del Estado y con gestiones del Estado. Entonces, hay que pensar cual es la razón por la cual un derecho no se garantiza. (focus 2)

Se plantea así la necesidad de asumir un posicionamiento que trascienda la idea de compensación de carencias-deficiencias y que se refleje en políticas sociales que reconozcan la incidencia de los procesos históricos, económicos y culturales en la configuración de las situaciones de vida de los sujetos (Correa y León Barreto, 2013). El paradigma de derecho en educación en contextos de encierro, en esta línea, concibe al sujeto en el marco de las trayectorias y saberes escolares previos, las biografías personales y sus historias de vida. Dicha concepción que da cuenta de un sujeto con conciencia y anhelos de emancipación. En este contexto socio histórico, las concepciones ideológicas se tradujeron en prácticas y gestiones, cuyos efectos construyeron una ética del sujeto escolar que propendió a potenciarlo o anularlo en su condición social y política:

La clausura del aula nos puso en un estado de profunda incertidumbre. Sin duda que esta situación ha puesto de relieve que nuestros alumnos, por su contexto, no solamente están privados de la libertad, están privados de montones de derechos. El derecho a la salud, el derecho a la educación, es decir, volvemos. Este era un tema que, ojalá que pasado este momento tremendo que estamos atravesando colectivamente, podamos volver a charlarlo y buscar alternativas. (focus 2)

En efecto, se ha vuelto a reflexionar respecto de la educación en las cárceles desde un enfoque que contempla los derechos, interpela los destinos de injusticia social y revisa dispositivos, entre ellos, la implementación de un trayecto de formación de educación en contextos de encierro y la conformación de un equipo de acompañamiento institucional que, en 2015, fue coartado/retaceado hasta casi hacerlo desaparecer. En este aspecto, como expresan las y los educadoras/es, entran en juego las relaciones de fuerza que habilitarán o condicionarán al sujeto y sus posibilidades de acceso a derecho:

¿Qué prejuicio habrá en quienes deciden con la educación y contexto? No con las cárceles en sí, sino con educación en las cárceles. Con el postítulo, Córdoba hizo una doble, que tu origen no sea tu destino, o como decía el ministro de Educación de la Nación por aquel entonces: que nadie tenga por presente su propio pasado. El pensamiento es básicamente: ¿Para qué vas a invertir en estos tipos? [...] una cosa es que vos declames como algo para hacer, porque el momento político lo dispone; y otra cosa es que vos lo declames con convicción. Esa es la diferencia. La línea política de formación del postítulo intentó constantemente poner este tema sobre la mesa de discusión. (focus 1)

La Ceremonia del Descubrimiento: la Mirada, el Sentir y el Pensar

La reinención de la escuela en el contexto pandémico implicó reconstruir los vínculos generados en la pre pandemia a través del proyecto literario, generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para quien aprende como para quien enseña, y poner en tensión continuamente la diversidad de saberes y realidades de estudiantes y docentes para recrear una ceremonia del descubrimiento. En las siguientes expresiones se hace referencia, entonces, a la oportunidad en que se activaron las relaciones entre conocer, pensar y escribir a partir de la relación educativa.

Cuando pensamos este proyecto, confiamos en la importancia de compartir diferentes miradas, voces y formas de ver el mundo. Elegimos recuperar la ceremonia del descubrimiento: ver, mirar, observar, interpretar. Decidimos encontrar, en el mundo que nos une, aquello que nos transforma en seres únicos.

La fotografía nos permitió jugar: la polisemia de la imagen abrió posibilidades en el terreno de lo lúdico, convocó a nuestros fantasmas, mitos y fantasías [...].

Nos propusimos hacer funcionar los mecanismos de la creatividad. Por medio de diferentes estímulos, los alumnos lograron encauzar las ideas que estaban en su interior y consiguieron sacarlas, compartirlas. [...] algunos expresaban que no tenían nada que decir, que de ellos nada saldría. Pero, al pasar los días, los encuentros, fueron descubriendo/descubriéndose/desvelándose las historias que estaban allí dormidas. Y, al nombrarlas, al decirlas, se apropiaban de ellas, se reconocían. Ese proceso creador dio sentido a los aprendizajes, nutrió los espacios áulicos y facilitó que sucedieran instancias genuinas de encuentros entre estudiantes y docentes.

[...] más allá de la necesidad de que los estudiantes aprendan algunos recortes del conocimiento que se supone que todo estudiante debe saber, no sé, a donde queda Sidney o cuanto es 2+2: ¿Cuál es el sentido real, más allá del título que se le otorga o el descuento de la condena? ¿Qué instancia hay para que vos hables de lo que sentís, para que puedas cambiar la visión que tenés de vos mismo? Yo creo que, si eso no es una subjetividad saludable, no sé de qué estamos hablando. (focus 3)

En la escritura de narrativas se produjeron relatos de las vicisitudes de las experiencias subjetivas de los educandos y, también, de las y los educadoras/es. Se trató de una trama, todavía distante, de un saber público en el sentido de una explicación validada por métodos interpretativos específicos, en torno a las posibilidades de la escuela en la cárcel durante la pandemia. Esta instancia permitió que, colectivamente, las y los educadoras/es se preguntaran: ¿Cómo hacemos ahora? ¿Qué hicimos antes que se pueda recuperar? Se atrevieron a mirar su construcción de sujeto social, en tanto otro del privado de libertad, que también se reconoce sujeto social a partir de sus narraciones.

Cada relato entremezcló la narración de hechos con explicaciones y valoraciones personales y se vivenció como el pasaje de una experiencia individual a una experiencia social, colectiva. Es decir que, a partir de ese acto, se pudieron detectar necesidades y demandas de los educandos en términos de toma de la palabra como ejercicio de derechos. Al mismo tiempo, las y los educadoras/es se construyeron como sujetos deseantes de una realidad con posibilidad de transformación con la conciencia de la propia situación (que en contextos de doble encierro es la misma para educandos y educadoras/es), donde anidaba la necesidad de emancipación en el sentido freiriano, como sustento y vehículo de la transmisión educativa:

La propuesta fue partir del mundo de la imagen para poder construir, a través de las palabras, otros mundos posibles. Imaginar, dar lugar a otras historias. ¿Cuántas historias pueden surgir de una fotografía? Tantas como miradas haya. (focus 3)

[...] que la manera de trabajar en el contexto de la pandemia despierte la posibilidad o la idea en alguna mente peregrina de que los docentes podemos trabajar. Me parece que es una gran oportunidad para hacer pie en eso, para reafirmar la presencia de la escuela como institución absolutamente ajena a las prácticas penitenciarias, como institución cuya función pasa ya de garantizar derecho a la educación, de resubjetivar al alumno.

[...] ¿dónde hacer foco?, en lo vincular, en fortalecer ese vínculo, en construir ese vínculo, en seguir buscando ese ida y vuelta que nos está faltando, para que ese ida y vuelta exista. Me parece que esto habla claramente de la función de la escuela y del rol que cada uno de nosotros ocupa en la vida de cada uno de nuestros estudiantes. (focus 2)

Y así Llegamos hasta Acá: Deconstruir y Reconstruir

Pensar a las narrativas como un camino para la deconstrucción, en tanto proceso de deshacer las historias de las y los educadores, tal como ellos las valoraron, ofreció la posibilidad de participar de un proceso concebido como desencadenante de presuposiciones y significados implícitos que estimularon el uso coloquial del lenguaje y la polisemia como herramienta crítica. Eso implicó reescribir la potencia que ellos intuían que tenía el proyecto literario y su práctica en ese proyecto para transformar la realidad. Fue así que se estimuló hacia la formulación de nuevos relatos, a los que, sin darles carácter de verdad, les atribuyeron algo de utilidad en el orden del deseo.

La acción social de narrar deconstruye y reconstruye el vínculo educador-educando, y pone de relieve las posibilidades de interpretación propiciadas por el espacio de diálogo en un proceso situado, local y continuo de preguntas y respuestas como intento de comprender los significados abiertos e infinitos del vínculo, lo que se expresan a través de lo siguiente:

Lo soñamos hecho por nosotros, con tapas de cartón, pintado a mano en las clases, cosido por nosotros [...]. Y así, llegamos hasta acá. Lo más hermoso de este

proyecto fue que le devolvió el sentido a nuestra tarea cotidiana. Volvimos a lo fundamental: encontrarnos, escucharnos, comunicarnos, detenernos a mirar, a mirarnos. Volvimos a jugar, crear, moldear. Nos permitimos darles forma y materialidad a esos sueños. (Evaluación del proyecto literario)

Tenemos que buscar poner en agenda pública la educación en contexto de privación de la libertad; y esto implica no solo estos espacios virtuales, sino generar producción, generar investigación, generar registro y socialización. Registremos, anotemos, veamos la manera de estas producir, de enviar una idea en signos, y que vuelva en signos para poder materializarlas, porque si la política hace sin mirar a lo que pasa en el llano es porque también el llano no hace ruido, entonces, ¿cuál es la manera de hacer ruido para entrar en la agenda pública?

Hoy se han volcado muchos desafíos aquí: ¿qué cuestión priorizar?; ¿dónde poner más atención?; ¿qué resultaría ser lo más urgente? Desde el lugar donde se está y, tal vez, desde ahí seguir pensando.

La presencialidad es irremplazable y no negociable, ni en tiempos de pandemia ni en tiempos de escuela de vuelta a la normalidad entre comillas, digamos. Y en esto que vos preguntabas: ¿Dónde hacer foco? En lo vincular, en fortalecer ese vínculo, en construir ese vínculo, en seguir buscando ese ida y vuelta. (focus 2)

[...] por momentos, calculo que les debe pasar que plantearnos cualquier cosa a futuro, por momentos, parece que estamos elaborando un discurso de ciencia ficción, quiénes vamos a ser y qué nos vamos a encontrar. No obstante, de todo eso hay que volver, tenemos que hacer presencia de nuevo en la escuela; y eso es lo urgente: casi de manera territorial, ocupar de nuevo el espacio. (focus 3)

La propuesta de investigación de (re)escribir las historias promovió el encuentro de significados alternativos a través del diálogo con el investigador, quien no intentó categorizar acerca de los problemas, sino más bien, desarrollar la creatividad -historización simbolizante (Gaulejac, 1995)- y abrir posibilidades en circunstancias que parecían no ser posibles. La indagación sobre el vínculo que genera la relación educativa apareció, entonces, cuando las y los educadoras/es comenzaron a reconocer el sinsentido de las prácticas educativas en pandemia:

[...] pensar verdaderamente con el sentido de que funciona la escuela ahí, más allá de la necesidad de que los estudiantes aprendan algunos recortes del conocimiento. ¿Qué instancia hay para que vos hables de lo que sentís, que puedas cambiar la visión que tenés de vos mismo? Yo creo que, si eso no es una subjetividad saludable, no sé de qué estamos hablando [...]. (focus 2)

Durante la definición para la construcción de las narrativas apareció, en forma recurrente, la idea del otro (educando) como un espejo de sí mismo (Levinas, 1977) que se construye, precisamente, en el encuentro posibilitado por la relación educativa. Cuando esta relación da paso a un vínculo, lo que se reconoce es la condición social del sujeto privado de libertad, pero también, de los educadores en contexto de encierro, que viven (entran y salen) en el afuera de los muros carcelarios:

Si alguien que está afuera de la cárcel se pregunta cosas y por alguna razón personal y motivado por algún deseo entra a ella, trabaja con la gente, escucha, se lleva cosas [...], ese sujeto no es el mismo que el que estuvo afuera. Una vez que entro, se modificó. Ahí está pulsando por querer mover algo. (focus 3)

En este trabajo de investigación, el proceso de concienciación puede considerarse equivalente al reconocimiento o reconstitución de los sujetos sociales que participaron, ya que, unidos por la acción y la reflexión, ellos deliberaron respecto de los contenidos de determinación y posibilidad de la relación educativa en la cárcel en los procesos de dar y tomar la palabra. En gran medida, el citado proceso estuvo regido por la vinculación institucional entre la escuela y el servicio penitenciario que, por sus características (normas, valores, instituidos-instituyentes), regula las relaciones de los agentes dentro de la escuela obedeciendo a situaciones contextuales y condiciones socioculturales de los sujetos que enseñan y aprenden.

La escritura de las narrativas en pandemia resonó en la posibilidad de asumir que en las acciones educativas sobre el dar/tomar la palabra se ejercen relaciones de poder que pueden servir para afianzar o movilizar posiciones subjetivas y que implican el desarrollo de una conciencia de las estructuras deshumanizadoras. Entonces, la toma de la palabra, en tanto acción ética y política en prepandemia, apareció durante la emergencia sanitaria como instancia con capacidad de recrear condiciones para la experiencia de nuevos lazos sociales. En este sentido, se la percibió como posibilidad de agencia frente a

los discursos dominantes debido a su carácter productivo y potencialmente político resaltado por la construcción de posicionamiento de las y los narradoras/es.

Es claro que la pandemia puso en jaque las estrategias que el sistema educativo venía desarrollando para hacer escuela y que aceleró procesos críticos que ya estaban en marcha. La circunstancia hizo que se quebraran algunas de las inercias que reproducen desigualdades. Y la reflexividad, a partir de escritura de narrativas para rehacer actos de nombramiento de forma crítica y en diálogo, reconfiguró las acciones pedagógicas basadas en la promoción y el sostenimiento de vínculos debilitados por las medidas de aislamiento y distanciamiento preventivos en ese momento socio histórico pandémico.

En este sentido, es viable mirar, en la experiencia de narrar, la transmisión educativa antes y durante la aparición de la pandemia como una interpelación a la linealidad que naturalizó las prácticas culturales en el espacio escolar. Es posible reconocer que, en ese tiempo de clivaje, anidó la voluntad de perdurar y nombrar como acción subversiva frente a las condiciones de existencia en la prisión. Las palabras sobrevivieron a las voces y crearon la posibilidad de (re)afiliación de los educandos en contextos de encierro como construcción de nueva alteridad.

3.6 Significaciones y Resignificaciones: ¿Puede Convertirse la Escuela en un Puente entre la Linealidad y Otras Formas Imaginables de Educar?

El análisis de la transmisión educativa llevó a interrogantes existenciales de la escuela en la cárcel para pensar en las condiciones -de posibilidad- de ofertar nuevos escenarios de subjetivación para educandos y educadoras/es. En este aspecto, se interrogó el rol de las y los educadoras/es como reproductoras/es ideológicas/os del orden de lo escolar en la cárcel. Esta interpelación remite a la dimensión política de la relación educativa que, atravesada por dimensiones psicológicas, sociológicas, epistemológicas y contextuales, vincula al educador y al educando y no supone en sí misma la transformación de la realidad, sino que necesita de la decisión y acción política de las y los educadoras/es y el reconocimiento, en el educando, de su propio deseo.

La perspectiva y el enfoque psicosocial muestran a los sujetos sociales - educadoras/es y educandos- como realidad condensadora de prácticas, utopías y proyectos, fruto de la tensión entre los contenidos de determinación y posibilidad de la relación educativa, que otorga una direccionalidad consciente a las historias singulares (educando-educador-educando). La experiencia de la toma de la palabra en *Una imagen*.

Mil historias, comprendida en su contexto histórico atravesado por múltiples coyunturas, entre ellas la pandemia, facilitó la reconstrucción de la relación dado/determinado-indeterminado en situaciones estructuradas (relación cárcel y escuela) y, también, dio visibilidad a las rupturas con ellas. De este modo, las narraciones de la experiencia y la experiencia en sí misma constituyeron un esfuerzo por dar cuenta de la realidad desde la óptica de los sujetos sociales, lo cual requirió un análisis basado en lo dialógico de lo dado-dándose a través de las prácticas constructoras de los sujetos sociales y sus subjetividades.

La toma de la palabra fue precisamente la práctica en la que se identificó a estos sujetos sociales y sus subjetividades desde los aspectos que Zemelman (1998). Asimismo, se reconoció la constitución del sujeto entendiendo que existía una necesidad que implicaba la reconstrucción de la relación educativa que abriría a la utopía como expresión de subjetividad social e incorporaría la dimensión de lo dado (dimensión futura), es decir, la potencialidad del presente (Zemelman, 2012a, 2012b). A partir de las narraciones de las y los educadoras/es, el imaginario social se desplegó reformulando la relación entre lo experimentado y lo posible al transformar el presente en horizonte histórico. Sin embargo, no se trató de una ecuación lineal, puesto que no garantizó la construcción de nuevas realidades, sino que más bien habilitó el impulso -no necesariamente- creador, que provee la capacidad de construir opciones y de viabilizarlas (generar poder y ejercerlo). Fue en el plano de la experiencia, y más aún en la narración de esa experiencia, donde finalmente se reconoció la posibilidad de la transformación de la realidad y la creación de nuevas realidades.

En la escritura de las narrativas, las y los educadoras/es decidieron volver a poner en marcha *Una imagen. Mil historias* reconociendo los contenidos de determinación y de posibilidad que anidaban en ese proyecto. Se miró la relación educativa dentro de la experiencia particular de las narrativas del proyecto, cuya reflexividad permitió reconocer los sentidos otorgados a las prácticas educativas de la escuela dentro de la cárcel. La experiencia fue, por lo tanto, lo dado/dándose en lo **por venir**. En este sentido, el contexto de la educación en la cárcel, marcado por la desigualdad social y las formas de disciplinamiento del sistema penitenciario, generó narrativas respecto de las propuestas escolar como intento de concertar los intereses, posibilidades y recursos, en tanto procesos relacionales que fueron evidenciando conexiones entre las determinaciones, posibilidades y potencias de transformación, en y con el contexto social. Es pertinente mencionar aquí que, siguiendo la lógica investigativa, la configuración de la relación educativa expresa el tipo de finalidad pedagógica. Se corresponde con una concepción particular de sujeto y de

mundo que opera con la pretensión de orientar a los sujetos en determinados valores sociales o, en su defecto, un anhelo de cambio o transformación.

En las narrativas apareció la idea-deseo de generar con la propuesta la toma de conciencia de los sujetos educandos sobre la problemática social que llevó a su encarcelamiento tratando de reconocer en ella los efectos que las desigualdades sociales les habían producido. En la llamada: *Escuela del balde, el fratacho y la cuchara* (narrativa 1), en un contexto neoliberal, se reprodujo un sujeto con determinadas características estereotipadas socialmente, pues “el privado de libertad pareciera no servir para otra cosa: no sirve para pensar” (narrativa 1). Se visibilizaron las operaciones sociales de prisionalización y se invisibilizó la gama de mecanismos que llevan a sucesivos encarcelamientos a lo largo de la vida de estos sujetos: “que ya vienen de Institutos de Menores, que ya han pasado varias veces por las cárceles”, y que obturan o dificultan la posibilidad de pensar un futuro; de tomar la palabra y tomar conciencia de:

[...] esa imposibilidad de poder pensar un futuro diferente, imaginar un futuro diferente a eso que ellos tienen hoy como presente. Adivinan qué va a ser el futuro: no hay otra cosa que salir y volver a entrar. Gente que ya naturalizó que es su lugar en la sociedad, que no hay posibilidad de imaginar otra cosa. (narrativa 1)

Es por ello que el proyecto implicó trascender lo que negativiza a los sujetos y que el narrador nombró como **murmullo escéptico**:

[...] centellea muchas veces, diciendo que no sirve, diciendo que no hay posibilidades de que se pueda hacer algo más allá de lograr una posibilidad de la reducción de la pena; también, hay otra cosa que se llama el aplauso dulce, el aplauso dulce es el aplauso de y, bueno, pobrecitos, miralos. (narrativa 3)

En este sentido, los educadores comprendieron la relación educativa construida como la respuesta a la necesidad de recuperar la historicidad del sujeto en condiciones sociales, así como también, las intencionalidades de creación del escenario para el reconocimiento del propio deseo: una “intención es mirar ese sujeto”, “visibilizarlos” (narrativa 1):

implica dar espacio para la búsqueda en ellos, cosa que tampoco se les ha permitido la búsqueda de, por ejemplo, ¿quiénes somos como sujetos? ¿Qué tenemos para entender respecto de cómo a la sociedad le es tan funcional que nosotros terminemos acá y seamos esto? Que somos el descarte de la sociedad. (narrativa 1)

Estas preguntas que se presentaron reflexivamente en las narrativas miran y reconocen a estos sujetos y se comprometen desde la relación educativa a hacerlos visibles en el afuera poniendo en evidencia las desigualdades del educando en contextos de encierro al que se le han negado derechos. Visibilizarlos, en este aspecto, es “dar espacio para [...] recuperar formas de expresión, de posibilidades de mirarse y de construirse desde otro lugar como sujetos” (narrativa 1). La relación educativa, para las y los educadoras/es, está complejizada por el afuera, en ese **murmullo escéptico** donde perviven prejuicios sociales sobre los sujetos privados de libertad:

[...] sentía que este tipo de instituciones termina desgastándote ante la imposibilidad de poder reflexionar más allá de hacer la catarsis: y, bueno, no tengo tizas para poder escribir, o no tengo textos. Son lo desechable, [...] dureza y, quizás, olor, olor a sucio, olor a descomposición, olor a rata, olor a comida podrida, heces casi descartadas que en otro espacio son alimento. (narrativa 5)

Las narrativas dieron cuenta de un proceso de toma de conciencia a partir del cual educadoras/es reconocieron, por un lado, la necesidad de incorporar a la lectura de las condiciones el carácter histórico, lo que requirió una mirada de la relación educativa que no desconoce las relaciones de poder. Y, por otro, se produjo la reflexión sobre la propuesta entre las instituciones escuela-cárcel, lo que dio lugar a nuevas formas de transmisión pedagógica que permitieron la experimentación de la toma de la palabra como parte inescindible del vínculo social. Así, se hizo tangible la posibilidad de superar este “murmullo escéptico” de “saltar la barrera del prejuicio, [...] romper con la idea de la mimetización con el otro, ponerme onda Polo Obrero, o un corte más cristiano”, y asumir la tensión que permita tramitar lo que, denominan honestidad, ya que si “había querido comenzar esta experiencia era con la premisa de que si había equivocación, si había palabras o silencios, se podía” (narrativa 3).

3.7 Efectos de Cambios en el Posicionamiento: ¿Quiénes Somos, como Sujetos, los y las Educadoras/es en Este Lugar?

Las/los educadoras/es se preguntaron y se preguntan constantemente sobre el efecto de sus prácticas, porque se sienten parte del efecto marginador del sistema. ¿Qué tenemos para entender respecto de cómo a la sociedad le es tan funcional que nosotros terminemos acá y seamos esto? ¿Qué es ser seres anulados en muchos aspectos? ¿Somos el descarte de la sociedad?: son interrogantes sobre el derecho a existir como sujetos sociales que no distinguen, en este contexto socio histórico, entre libres y privados de libertad. Por todo ello, el proyecto de habilitar la palabra supuso la creación de los espacios para interrogantes y respuestas de constitución subjetivante: “¿quiénes somos como sujetos?”, “no solo somos personas que terminamos presas” (narrativa 1).

La escucha atenta de la expresión de sí y para sí constituyó parte de la recuperación de la voz propia, en donde el futuro, para quienes están privados de libertad está predeterminado: “no hay otra que salir y volver a entrar” (narrativa 1), “dicen que nuestros estudiantes son todos pobres, que no tuvieron escuela y que tuvieron que delinquir. ¿Esa lectura alcanza para comprender la situación de los estudiantes?” (narrativa 1 y 2). Las preguntas no alcanzan; la práctica tiene que problematizar, ser disidente y militante (Parra, 2013). Es decir que, en la narrativa, apareció la toma de la palabra que habilitó la disidencia como ese lugar que va más allá de una propuesta educativa particular y de un discurso sobre el reconocimiento de los derechos educativos en la cárcel:

[...] al recurso que se invierte por todos aquellos que han cometido actos que dentro de la ley están penados y que, también, es una cuestión de derechos. Desde este lugar, la intención es militante, también: militancia de la palabra, y ¿por qué la militancia de esto? ¿Narramos, hablamos, pero desde qué motivaciones, deseos? Se trata de la posición subjetiva con respecto a lo que hay que hacer en un determinado espacio con alguien. (narrativa 3)

Hay una vigilancia epistemológica de la tarea de educar como actividad política y es lo que la motiva, porque si no, el “murmullo escéptico” rápidamente copta. En el sentirse ser de afuera se reconoce la dureza y el asqueamiento de ser parte de allí (hacia sí misma/o, hacia el rol de educar desde cada motivación y deseo). Y es social, también, puesto que es un acto político que habla de su historia con la que construye una posición que apoya una concepción de sujeto, sujeto de deseo:

Lo que me motiva en el proyecto es que, por medio de la honestidad, me propongo aflojar la dureza [...] ver más allá de la razón por la cual esa persona está ahí [...]. Y si nuestra tarea tuvo éxito, el murmullo escéptico llorará, perdonará y amará.
(narrativa 3)

Cabe señalar que los educandos en contexto de encierro reconocieron y reconocen en la experiencia educativa su potencia emancipadora. Las y los educadoras/es, en cambio, recién pudieron captarla plenamente en el momento de la escritura de sus narrativas. De allí, la incomodidad que sintieron cuando fueron interpelados por los educandos. Puede decirse que ambos recuperaron para sí la condición de sujetos sociales al establecer diferencias con su destino predeterminado y que, esa interacción social dada a partir de la relación educativa, les permitió resignificar su historia y dar el salto disidente-subversivo hacia el autorreconocimiento de ser sujetos de derecho, es decir, sujetos políticos.

En esta línea, la construcción de sujetos sociales puede aparecer en la escuela en la cárcel como retórica de derecho que debe ser siempre actualizada definiendo una ética escolar marcada por la resistencia y la oposición de dichos sujetos en el movimiento del cotidiano escolar:

Clavar un clavo es fácil, lo aprendemos rápidamente, pero aprender a pensar de otra manera –producción de subjetividad– un cambio hacia adentro de la persona, se lo tiene que dar la escuela [...]. Si la escuela está orientada al balde, el fratacho y la cuchara, nunca te va a dar eso, pues lo está leyendo en términos de síntoma: [...] la gente no quiere trabajar, porque ese es uno de los imaginarios que circula.
(narrativa 2)

La educación disidente-militante es la que se construye atenta a la realidad del cotidiano escolar y no puede reducirse:

solo a dar clases de Lengua como se da normalmente: enseñar sustantivos, sujeto y predicado y nada más, sino que debe enseñar a pensar que son adultos privados de la libertad y a recuperar sus formas de expresión, por ende, la posibilidad de ser visibles. [...] de posibilidades de mirarse y de construirse desde otro lugar, como sujetos. (narrativa 1)

Como acto de vigilancia epistemológica, las y los educadoras/es hicieron visible al otro; y juntos pusieron en evidencia las causas de las privaciones históricas, en la vida de los educandos, productoras de inexistencia, nuda vida (Agamben, 2006) y negación de toda forma de expresión de subjetividad. Se trató de una lectura situada de la realidad que obligó a revisar los contenidos curriculares, porque tal y como habitualmente se daban, no servían como promotores de un pensamiento crítico. De allí que se planteó: “[...] hay que promover otras lecturas, escrituras, porque la clásica de enseñar a sujetos a separar en términos, verbo, predicado, etc. no genera la habilitación de la palabra” (narrativa 1).

Con la habilitación de la palabra, en el primer nivel de lectura de las narrativas, la decodificación describió y comprendió intersubjetivamente la realidad, y la proyectó hacia lo exterior. En un segundo nivel, la decodificación intentó problematizar la situación identificando contradicciones, encontrando nuevas relaciones y construyendo un nuevo significado. Se dio un proceso que implicó la objetivación de la realidad, es decir, “abrir el juego” (narrativa 3) en la construcción cotidiana de la educación que se da a partir de la subjetividad de cada educador: “Lucia, con lo de yoga; Luciana, con la música, cosas que quizás yo no las hubiera incorporado solo” (narrativa 3). En esta idea apareció, además, lo colectivo de la perspectiva crítica, porque cuando se problematizó, no solo se incluyó a los educandos, sino también al resto de las y los educadoras/es:

Abrimos los espacios del aula a una clase compartida, que fue otra experiencia que no esperaban los alumnos. [...] era una cosa maravillosa, porque dos es más que uno; y ya desde ahí se podía ir trabajando con un norte y con multiplicidad de caminos. (narrativa 3)

Al preguntarse sobre sus inquietudes existenciales en el marco de la escuela: “algo que tiene que salir antes, ¿no? ¿Qué es? ¿Qué quiero yo? ¿Qué imagino yo? ¿Cuáles son mis miedos? ¿Cómo quiero el futuro?”. Ese proceso afectó a todo el equipo docente, “que tiene que hacer un proceso de deconstrucción/transformación para dejar de lado el programa [...], (ya que) son procesos paralelos no menores e igual de arriesgados, que traen crisis pero que son necesarias” (narrativa 1). Cuando hay profesores que hacen pensar a través de un proyecto como el de *Una imagen, mil historias*, la experiencia “trae oxígeno a la escuela fratacho” (narrativa 2), pues evidencia cooperación, colaboración, trabajo colectivo: “che, ¿necesitas algo para hacer este trabajo?, ¿me podés pasar

material? O sea, alguien que va más allá del mero fratacho, cuchara y balde” (narrativa 2). La vigilancia está en poder interpelar la creencia de que los privados de libertad no sirven para otra cosa que no sea para lo práctico y manual, “no ser más que eso” (narrativa 2). Naturalmente, estas cuestiones condicionaron y condicionan a los educandos y educadoras/es en la relación educativa, porque ambos son parte de estas creencias. En este sentido, la vigilancia fue justamente eso que abrió la posibilidad. Aquello que fue disidente respecto de las determinaciones, lo dado.

Esta posición de las y los educadoras/es fue, a la vez, ética, política y colectiva; e hizo que tuvieran motivación para habilitar la toma de la palabra, ser honestas/os y dar oxígeno a la escuela fratacho como una acción tendiente a la transformación.

3.8 Una Praxis Disidente-Subversiva: ante el Silencio y el Murmullo Escéptico, la Toma de la Palabra

Las relaciones que se configuran en torno a la cultura del silencio de la cárcel callan la voz de sus integrantes por ser rígidas, cerradas y dominantes. Una relación educativa disidente-subversiva, donde cobra fuerza la palabra, constituye una cultura de la voz a través de cambios que transforman las relaciones de dependencia en horizontes de posibilidad. Se podría decir que la toma de la palabra como una praxis disidente enfrenta estos fenómenos de la cultura institucional del encierro en un doble acto de conocimiento: por un lado, conocer la realidad y, por el otro, el modo como se la conoce, es decir, la concienciación (simbolización historizante).

En este caso particular, se está haciendo referencia a una construcción psico-simbólica-social constituida por representaciones de situaciones y conceptos que se han interiorizado a partir de situaciones previas que, al hacerlas consciente para articular con las nuevas, el sujeto las aprehende y reconoce. En la experiencia abordada en el presente trabajo de investigación, el conocimiento nació en y a través de la acción que se construyó socialmente (relación educativa). La toma de la palabra fue la experiencia que hizo accesible una abstracción que reflexionara sobre la realidad, lo cual permitió que el conocimiento se tradujera como conciencia de dicha realidad.

En ese sentido, apelar a las experiencias previas de los educandos, así como a las narrativas de educadoras/es en relación con el proyecto educativo literario, otorgó significaciones retrospectivas y reflexivas a un pasado reciente (prepandemia) y a un momento particular, extraordinario, como fue el pandémico. En ambos casos, la toma de la

palabra, como acto de conocimiento de la realidad, se tradujo en denuncia de las condiciones de determinación, pero también, en aspiraciones e ideales de todo sujeto social: “[...] ¿cómo me gustaría pensarme si no estuviera preso?, se preguntan las y los educadoras/es poniéndose en el lugar de los educandos privados de libertad, y continúan: “[...] ayudarme a pensarme como lo que soy, un sujeto social” (narrativa 1). El acto de conocimiento de la realidad se tradujo como denuncia y como principio de igualdad (Rancière, 2007), ya que “[...] la subjetividad se resignifica con otro que te hace pensar. Te pone en esa situación, porque no solo te hace pensar, sino porque, además, te invita, “[...] como otro, igual a vos, a que piense y exprese” (narrativa 1) lo que está denunciado/develado/deconstruido en el acto de conocer la realidad.

Así, las y los educadoras/es rechazan la idea de concebir la conciencia como reflejo de la realidad o como determinante de ella. Más bien, la piensan a partir de las interacciones sociales, en el marco de la relación educativa, a través del acto de la toma de la palabra. La toma de conciencia se comprende, así como proceso sólo posible a través de la intersubjetividad, en la que los sujetos acuerdan sus significaciones sobre la realidad de la educación en cárceles. Se la presenta, a educadoras/es y educandos, como una posibilidad de resistencia que problematiza su existencia y las/los mueve a la disidencia/militancia tendiente a la subversión, a través del conocimiento crítico que desmitifica colectivamente dicha realidad:

[...] en un contexto neoliberal, en realidad, nos sacrifican a todos, porque están expuestas nuestras subjetividades. Nosotros también somos sujetos del encierro, ya que los efectos de este los sufren estudiantes y docentes. Los efectos de un sistema (donde) prácticamente no somos profesionales. Un sistema, de no profesionales del enseñar. (narración 2)

El conocimiento objetivado que resulta de estas interacciones permite acciones de transformación en el espacio educativo carcelar. Este conocimiento ha pasado por diferentes momentos, desde un conocimiento encubierto e individual, más bien centralizado, a uno develado, reflexivo, colectivo y descentralizado. Se habla del proceso de concientización que pasa de un conocimiento ingenuo a un conocimiento crítico. La toma de conciencia implica, entonces, un proceso de construcción de conceptos sobre la realidad que reconstruyen y superan -en el plano de lo psíquico- lo que se adhirió en el plano de la

acción práctica (social). Se produce la objetivación intersubjetiva de la realidad que explica la situación de los demás y la propia en el proceso social.

De esta manera, en la constitución del conocimiento crítico, la intersubjetividad adquiere una esencia dialógica entre educandos y educadores en el contexto real. Este incorpora la dimensión histórica en la que se encuentran y sobre la cual reflexionan respecto de esos procesos. El diálogo historiza y, gracias a él, intersubjetivamente, educandos y educadores pueden pasar de un nivel de codificación -qué implica sentidos, creencias, percepciones iniciales- a un proceso de decodificación -para tomar distancia de esas representaciones iniciales-, lo cual da lugar a la problematización de situaciones reales y codificadas pudiendo entrever lo que se puede y no se puede dentro de la cárcel.

La concientización comienza en las y los propias/os educadoras/es cuando pueden ver a ese otro, privado de libertad, y reconocer en aquellas reincidencias de los educandos los mecanismos de control social y de desigualdad que son ocultados tras las políticas estigmatizantes y punitivas de la seguridad social:

[...] Personas que están presas por primera vez, de las que ya vienen de Institutos de Menores, de las que ya han pasado varias veces por las cárceles y que cada vez se profundiza más [...]. Gente que ya naturalizó que es su lugar en la sociedad, que no hay posibilidad de imaginar otra cosa.

En un contexto neoliberal, el privado de libertad representa una figura, la del síntoma de la sociedad. La intención es (re)mirar ese sujeto, pero más que analizándolo en sí mismo, es tener en cuenta los efectos que las desigualdades sociales han producido para que este sujeto esté en la cárcel. (narrativa 2)

En la relación educativa, los sujetos (educando-educador) entablaron nuevas relaciones entre las representaciones sobre los privados de libertad, sobre la cárcel y sobre la escuela en la cárcel, y los hechos que otorgan nuevos significados a esa realidad. El dinamismo de este proceso estuvo marcado por el desplazamiento respecto de los hechos objetivos, sobre los cuales se tomó conciencia, avanzando hacia la reconstrucción de las percepciones iniciales mediante la intersubjetividad. La vuelta al contexto real -narrado- en el que estas percepciones circulan generó una nueva praxis, la que posee un carácter disidente-subversivo, ya que solo es posible con otros, donde se reconocen y pueden decodificar juntos lo que no son a partir de la interacción entre sí. Esto implica un nivel de pensamiento que pasa de ingenuo a crítico, pero sólo con los otros:

[...] no solo somos personas que terminamos presas; ¿qué tenemos para decir? ¿Qué tenemos para entender respecto de cómo a la sociedad le es tan funcional que nosotros terminemos acá y seamos esto? [...] que es ser seres anulados en muchos aspectos [...] que somos el descarte de la sociedad; porque ese derecho debería ser derecho para todos.

[...] La intencionalidad resulta muy interesante en eso de habilitar la palabra y de las derivaciones que habilitar la palabra conlleva. Empieza a resonar: dar lugar a construirse desde otro lugar. Ahí hay toda una dimensión subjetiva de la apuesta a la transformación. ¿Qué otra versión de mí puede haber? ¿Cómo pueden trastocar o interpelar esa naturalización de lugares o posiciones que existen en la sociedad y de las que ellos son conscientes? (narrativa 1)

La relación educativa que surgió de esa praxis disidente-subversiva es definida como “la pedagogía del intento” (narrativa 1). Se trata de una conciencia política y pedagógica del educador, que parte de la conciencia sobre la “necesidad de hacer algo diferente con los estudiantes, como un intento real de posibilidades” (narrativa 1). La habilitación de la palabra en el proyecto y el libro como producto de ese proyecto no se reducen a su presentación en sociedad, ya que a partir de él se abrió otro proceso reflexivo sobre cómo se habilitó la palabra y cómo se asumieron los autores como sujetos de la palabra. Todo ello da cuenta de la complejidad que adquirió la relación educativa al trascender “el cuento que yo escribí” (narrativa 1):

Es todo lo que pasa cuando vos te asumís en ese lugar, criticás desde ese lugar, cuestionas desde ese lugar que es más importante que el cuento en sí. Narrar puede ser una “pedagogía de los intentos”, que está llena del tiempo y el espacio como horizonte, donde juega lo lúdico y lo del juego, ¿no?, hacia lo lúdico y no tanto la ortografía” (narrativa 1)

En contraposición a esa escuela, está la “escuela de las historias, reales, cotidianas, de sujetos que cuentan su ser y su hacer [...] [es necesario] Partir de ahí para construir algo, para pensar algo... otro mundo posible”. (narrativa 2)

La reproducción de un orden desigual, al que pareciera que todas/os están resignadas/os, cargadas/os de murmullo escéptico, impide ver las posibilidades de la educación en la cárcel y reduce su potencia al solo hecho de “la reducción de la pena” (narrativa 3). Frente a ese murmullo, el educador opone la **escuela radiotelescópica**:

[...] en la palabra creadora de la escuela radiotelescópica los lugares son pequeños comparados con los del murmullo escéptico, sin embargo, pisa profundo; y en su pisada crecen los colores de las cosas, los colores de los colores, los surcos del agua, el reflejo del sol, las curvas del viento. Donde ella está, las criaturas de la tierra se pueden equivocar y confundir, saltar de cabeza sobre la indiferencia, cubrirse el cuero con promesas, acariciar espejismos, defender utopías. Otra forma de hacer escuela. (narrativa 3)

La praxis transformadora de la escuela radiotelescópica funciona promovida por el hacer de educadores que, con diferentes lupas, muestran y amplían los distintos espacios a los que pueden aspirar los educandos, a través de “[...] un mecanismo que visibiliza determinadas zonas, espacios y tiempos dentro de la escuela que reflejan lo social y que, por lo tanto, permite trabajar la dureza. Quizás porque dentro de la escuela hay muchas escuelas” (narrativa 3).

En este proceso social, a medida que se pasa de una conciencia ingenua a una crítica, se produce una especie de rompimiento, de fisuras, de grietas a las clausuras o cerramientos sociales. Esto da cuenta de la disposición a reconocer el origen de las ambigüedades en las condiciones objetivas de la escuela en la cárcel para comenzar con la desnaturalización de lo social en los procesos educativos. Entonces, en plena conciencia de los estados de dependencia en las relaciones, surgen acciones que apuntan a una transformación de ellas y constituyen las bases de un proyecto problematizador-disidente-militante como horizonte utópico de la relación educativa de la escuela en la cárcel.

Signos de la Otredad ante el Murmullo Escéptico

“En un contexto neoliberal, en realidad, nos sacrifican a todos”; “nosotros también somos sujetos del encierro, ya que los efectos de este lo sufrimos estudiantes y docentes” (narrativa 2). Allí está vigente la lógica del disciplinamiento y maltrato; allí, donde el mandato

del servicio penitenciario a través de sus reglamentaciones ampara prácticas y discursos donde los docentes sienten que no son profesionales, porque su palabra no es tenida en cuenta. De tal manera, en el encierro, la institución educativa se convierte en un “sistema de no profesionales del enseñar” (narrativa 2); es decir, en un sistema profesionalizado en la inhibición de la palabra o anulación del sujeto de derecho, cualquiera sea su rol y posición.

Es entonces que la militancia de la palabra genera un vínculo que implica revisar la idea de compromiso como educador en contexto de encierro sabiendo “que uno está lleno de huecos, traspasado por todos” (narrativas 3). Este compromiso definido como militancia impacta en las motivaciones y deseos de la narración en los estudiantes e interpela la subjetividad de las/os educadoras/es desde la pregunta reflexiva: “¿Qué pasa con la realidad que yo estoy viendo y que estoy colaborando en construir? Porque, por ahí, esto para mí está bien, pero ¿qué pasa del otro lado?” (narrativa 3).

El trabajo con la escritura fue percibido como un espacio simbólico cultural que subvirtió lugares subjetivos y sociales: “Yo quiero escribir mejor; yo leo lo del otro; la profe me ayudó, pero fue mi idea” (narrativa 1). El qué pasa del otro lado puede entenderse como una pregunta por lo social: “¿Cómo pensás que les llega a ellos? Inquietud que cuestiona la propia existencia” (narrativa 1). Esta interpelación puede entenderse en el sentido de que evidencia los huecos que hacen posible, en ese traspaso del otro, el autorreconocimiento de la propia existencia como sujeto.

La mencionada inquietud visibilizó los huecos -también entendidos como rendijas/ranuras que deja el sistema de maltrato del encierro, por donde se cuelan las posibilidades de circulación de las propias inquietudes por el yo y por el otro- que capilariza el poder hegemónico desde cuestionamientos en torno a “qué hace que lo de él sea más importante que lo mío, pero usted tendría que habernos agradecido a nosotros”. Se trató de careos en los que las y los educadoras/es sentían que los estudiantes les reclamaban que todo lo estaban haciendo por ellas/os mismas/os. Sin embargo, reflexionaron y afirmaron que ese careo colocó al docente en un lugar más real, donde asumieron como una devolución que hacía posible la reflexividad en la práctica. Fue un reclamo como posicionamiento ético y visible del poder de la palabra.

Entonces, para esas/os educadoras/es, el escribir se volvió una excusa, porque estaba sucediendo la construcción de un sujeto político de la palabra: “Porque se escribe para otros, para el afuera, donde la circulación de la palabra está entramada en un juego de poder que excede al pabellón” (narrativa 1). Por lo tanto, escribir, para estas/os

educadoras/es, edificó una mirada del afuera con el que se estaban conectando, ya no como el deshecho de la sociedad, sino como lo que es, un sujeto social y político legítimo. En esa pronunciación de la palabra se sacó la etiqueta de desafiliación social.

La noción de “murmullo escéptico” comparte la idea de los “frentes” que uno debe atravesar cuando acepta trabajar en contextos de encierro. Esos frentes estarían funcionando como sentidos sociales anuladores de las formas de expresión de los privados de libertad “y por ende de la posibilidad de ser visibles” (narrativa 1). Van de la mano con la idea de que los educandos y educadoras/es sean funcionales a un tipo de sistema educativo y, por ende, social, que las/los determina a través de distintos roles, “el rol de preso, según tantas veces estén allí”; así como el de profesor que enseña “[...] sustantivos, sujeto y predicado y nada más, sin pensar que son privados de libertad y privados de otras cosas” (narrativa 1), situación que se convierte, en “el fantasma ético más grave que te aborda por la noche: ¡esto es toda una fantochada que no sirve para nada!” (narrativa 1).

Los cuestionamientos éticos conllevaron una interpelación de los roles advirtiendo que, si bien las realidades de cada sujeto, educadora/or y educando son diferentes y no es posible ponerse en el lugar del privado de libertad “porque no se duerme en una celda” (narrativa 1), es necesario buscar una grieta para que ambos “juntos” comprendan “que no tienen que ser funcionales al sistema y, en ese sentido, tenemos que cambiar todos” (narrativa 1). Este reconocimiento se dio a partir de que las y los educadoras/es escribieron las narrativas para esta tesis, en que ocurre un cambio de roles, al ser ellas/os los que ahora narran: “[...] es todo parte de algo que nos sucede a las dos partes, que en realidad somos lo mismo en un punto, solo que asumimos distintos roles” (narrativa 1); “[...] otro alguien igual que yo que piensa y que tiene la posibilidad de expresarse y que, a través de sus expresiones, también está denunciando cosas” (narrativa 2). En este proceso vivencial se produjo un tránsito donde se interpelaron las posiciones de educadoras/es y educandos y se trajeron nuevas significaciones de realidad. Es menester hablar del poder circulante de la palabra que trajo consigo y transportó, de acuerdo con las condiciones en el encierro, el reconocimiento de un otro legítimo, de las condiciones cotidianas, de las historias reales, lo que se considera como condición para construir, pensar, “[...] otro mundo posible” (narrativa 2).

El poder circulante de la palabra fue lo que hizo vivencial la narración y reveló lo que estaba sucediendo en la relación educativa. Permitted, además, volver sobre los efectos del encierro, pero desde una manera reflexiva “con detenimiento, con diálogo y con una mirada sobre la experiencia, que intente descubrir algo, significaciones” (narrativa 1). El proceso

de reflexividad situado en la circulación y tránsito de la palabra dio cuenta de que en él ya hay una transformación, “[...] y esa transformación tiene que ver con haber asumido ese compromiso de probar, haber aceptado participar” “[...] asumir otros lugares” (narrativa 1) y también reclamar. Funcionó como radar para potenciar la mirada que visibilizó determinadas zonas, espacios y tiempos de la escuela (radiotelescópica) de todo aquello que impide volverse sobre sí mismo.

A partir de la relación educativa en la cárcel con un otro, se reconoce a la alteridad como una construcción social que depende de un contexto, sus protagonistas y los tipos de interacción e interdependencia puestas en juego en torno a lo desigual. En la perspectiva de la transmisión educativa se hace referencia a la dimensión simbólica y cultural de la relación educativa que se sitúa en el plano del vínculo social. En ella anidan la diversidad, el conflicto y la transformación que convocan al concepto de pluralidad social y cultural para reflexionar sobre dicho vínculo.

La transmisión educativa, entonces, desde la narración de la experiencia de *Una imagen. Mil historias*, permitió identificar signos que pusieron en evidencia la necesidad de subvertir los efectos de la reproducción de la linealidad en la escuela. El ejercicio de narrar y escribir, como herramientas para describir y reflexionar sobre la realidad, dieron lugar a la emergencia de esos signos (Ysaacson, 2018). En esta línea, las narrativas aparecieron como escenarios donde se dio nombre a lo que estaba pasando y se creó una consciencia de lo que no fue pensado en su momento, lo que supone un posicionamiento del cuerpo, que trae la situación y se permite ser atravesado por ella. Confluyeron espacios, tiempos e historias hechos cuerpo en los sujetos de la relación. Los signos que emergieron de las narrativas de las y los educadoras/es son:

- La creencia de los estudiantes privados de libertad sobre un destino predeterminado que, desde la mirada de los educadores, puede ser subvertido: “el futuro: no hay otra cosa que salir y volver a entrar” (narrativa 1); “[...] si yo salgo de acá, con mi antecedente, nadie me da trabajo; y si no, no salimos de la obra” (narrativa 2); “[...] con respecto a este tipo de instituciones, sentía que la diaria termina desgastando ante la imposibilidad de poder reflexionar más allá de hacer la catarsis” (narrativa 3).

Las narrativas, en este sentido, pusieron de manifiesto el deseo de trocar la linealidad de la escuela en la cárcel invitando a repensar como posibilidad aquello que se veía como obstáculo. Actuaron como potencias anidadas o nido de signos que emiten señales esperando ser vistas (Ysaacson, 2018). Para que este nido sea visto, se requiere de

sentidos entrenados que permitan ver más allá de lo que la gramática de la linealidad alcanza a mostrar.

- La aceptación del riesgo de imaginar otro futuro posible: “buscar en lo que todos los seres humanos tenemos que es, nuestros miedos, nuestras inseguridades, anhelos, fantasías (a partir) de una consigna bastante amplia” (narrativa 1). “No nos olvidemos que el mandato fundacional de la escuela para adultos nace como escuela de oficios; y el mandato está siempre allí calando, sobre todo, para el privado de libertad, para el que no sirve para otras cosas, que no sirve para pensar” (narrativa 2); “[...] posibilidad de poder plantear un proyecto que dure muchos meses, que partan de una fotografía para poder vislumbrar un texto que entrecruce cuestiones personales, me parecía bárbaro” (narrativa 3).

Este signo colocó a todas/os de lleno en la perspectiva del horizonte utópico de Zemelman, ya que atravesó la densidad de las fuerzas que habitan la escuela en la cárcel y promovió la creación de las palabras que expresaran la realidad no pensada, no dicha y, por lo tanto, no considerada realidad (no-realidad). Este reconocimiento de la no-realidad (en tanto no nombrada) dio protagonismo a los privados de libertad y los habilitó para imaginar otros mundos deseables, posibles, a partir de la autoría de pensamiento generada por la toma de la palabra.

- La habilitación de la autoría de pensamiento: “no es el cuento que voy a contar, es algo que vos me tenés que contar a mí, es algo que viene de vos, algo con lo que vos tenés que jugar, es tu personaje, es lo que querés hacer con él” (narrativa 1); “[...] el proyecto le haría un contrafrente a la pelotudez de la escuela del fratacho [...] (para dar lugar a) la escuela de las historias reales, cotidianas, de sujetos que cuentan su ser y hacer” (narrativa 2); “[...] más bien poco, pero lo aprieto bien, que mucho y no le saco todo el jugo [...], de este modo trabajaba textos desde la propia perspectiva de los chicos, incluso los compilamos en pequeños libros que yo cosía” (narrativa 3).

El signo aludió así a la implicación necesaria en la construcción de la autoría de pensamiento y que es consecuencia de un movimiento libidinal que permite la aparición de las posibilidades y la necesidad de potenciar su fuerza. Ella captó su contingencia e invitó a proyectar un nuevo futuro más ligado a los intereses de educandos y educadores, en el que irán construyendo juntos una nueva gramática de pensamiento y acción creando una “excedencia de realidad” [...] realidad que se está produciendo, que está siendo, que está

provocando efectos -lo dándose-; pero aún no ha sido pensada, asimilada, o contenida en palabras [como] herramientas de pensamiento. Por lo tanto, “son vividas como no-realidad” (Ysaacson, 2018).

- La interrogación genuina por el otro: “esto que estamos dando, ¿cómo pensás que les llega a ellos? [...], por ahí, esto para mí está bien, pero ¿qué pasa del otro lado?”. “Este proyecto se ve como un puente que lo enlaza en lo social, a través de la circulación de la palabra [...] en sacar la etiqueta de desafiliación, porque hay una ruptura”; “siempre tratando de no caer en egocentrismo [...] el creer que parte de lo que yo hago le va a generar un beneficio” (narrativa 3)

- La conciencia de igualdad: “son procesos que no existen si no van sucediendo del lado del educador con golpe al ego [...] la mirada de su realidad y la forma de construirla [...] cómo me gustaría, cómo quisiera ser yo, qué otra versión de mí puede ser” (narrativa 1); “[...] esto va construyendo la subjetividad, con algún tipo de proceso, de revisión, que muchas veces lo cumple la escuela, cuando tiene profes que hacen pensar a través de un proyecto que trae oxígeno a la escuela fratacho [...]. La subjetividad se resignifica con otro profe que hace pensar” (narrativa 2); “[...] con el tiempo se encontró un equilibrio [...] de quienes lo hacían por compromiso [...] y con la verdadera intención de sostener el vínculo” (narrativa 3).

Tanto operadores de potencias frente a la violencia que provoca la negación de la realidad al no ser dicha, al no ser nombrada, ambos signos, “interrogación genuina por el otro” y “conciencia de igualdad”, pudieron ser comprendidos en las narrativas de los estudiantes privados de libertad y de las y los educadoras/es, en el acto de recordar y narrar la experiencia vivida en los proyectos escolares como aquello a pensar con otros, eso que aún no se sabe decir o nombrar.

La escuela en la cárcel se presenta, entonces, como un territorio de experiencias. El momento de quiebre pone en evidencia el doble agenciamiento a partir de la metodología de construcción de narrativas colaborativas –o in-corporal (Deleuze, 2003)- que consiste en retomar esos sentires, como “el murmullo escéptico” (lo que viene de afuera socialmente instituido para mirar el adentro) y “la palabra creadora” (la posibilidad de reconocimiento de la realidad del adentro en el afuera), en tanto motor de la escuela radiotelescópica.

La idea del territorio-frontera (Deleuze, 1989, Duschatsky, 2008) construido entre ambos (educando-educador-educando) tiene correlato con el pensamiento que se produjo en los viajes compartidos en colectivo (devenido en sala móvil de profesores) por algunos de las y os educadoras/es que forman parte de este trabajo de investigación. Ese viaje entre Córdoba y la localidad donde está emplazado el complejo carcelario (desde el afuera) y, luego, entre la localidad y Córdoba (desde el adentro), permitió la gestación del proyecto *Una imagen. Mil historias*, entendido como ocasión, acontecimiento (Deleuze y Guattari, 1975) para habilitar la “palabra creadora” frente al “murmullo escéptico” condensador de linealidad. Las y los educadoras/es pudieron acallar el murmullo durante los cuarenta minutos que duraba el viaje y crearon una espacialidad y temporalidad otras, una suerte de entre (distancia) su realidad (el afuera) y la de la escuela en la cárcel, que también es su realidad.

Los sentires marcaron la responsabilidad de las y los educadoras/es en la reproducción de la linealidad, al mismo tiempo que generaron preguntas sobre los signos de potencia anudados a los dispositivos históricos de disciplinamiento. Las narrativas de los privados de libertad, como ya se dijo, pudieron comprenderse como signos de otro mundo posible, es decir, como el lugar donde las diferencias no desaparecen, sino que contribuyen al proceso de individuación por medio de la concienciación (Freire, 1989). Todo ello permitió identificar la noción de alteridad en el pensamiento de las y los educadoras/es, gracias a cuyo impacto se invitó a pensar qué sucedió en las experiencias narradas y a dar paso a un doble agenciamiento: el que se ve en la situación narrada y el que sucede durante la narración. Esta noción los forzó a pensar en el signo -eso que viene del otro lugar, y que no está ni en lo expresado ni en quien lo expresa- con conciencia de que pensar es siempre interpretar, explicar, desarrollar, traducir un signo. En este sentido, los signos listados dieron cuenta de la posibilidad de agenciamiento.

Lo Dado Dándose: la Transmisión Educativa en la Acción

Tal y como se viene expresando hasta aquí, en el proceso de la relación educativa disidente-subversiva de la cultura del silencio se produjo el pasaje de una conciencia ingenua a una crítica que se reflejó como ruptura, fisuras, grietas o escisión de las clausuras o cerramientos sociales del espacio educativo carcelar. La transmisión educativa, tenida en cuenta como aspecto de la relación educativa, es la posibilidad de desnaturalizar lo social en los procesos educativos y la promotora de las acciones que apuntan a una

transformación de ellos. Asimismo, constituye las bases de un proyecto que problematizó el horizonte utópico de la relación educativa de la escuela en la cárcel.

Las prácticas desplegadas por los sujetos de la relación educativa, en tanto bisagra entre lo que venía siendo la experiencia del proyecto *Una imagen. Mil historias*, en 2018 y 2019, y la irrupción del Covid-19, en 2020, asumieron el agenciamiento de acciones situadas y autogestivas para sostener el contacto. Desde las escrituras de narrativas se reconoció como significativo y con posibilidades de potencia el hecho de que la pandemia acelerara procesos transformadores que ya estaban en marcha y quebrara algunas de las inercias que reproducían las desigualdades de la linealidad educativa en la cárcel.

En el marco de esa instancia vinculante (relación educativa) se observó la transmisión educativa como interpelación a la idea de linealidad sobre la enseñanza y el aprendizaje. Fue así que se reconoció el tiempo de clivaje pandémico, donde las y los educadoras/es encontraron -en la experiencia educativa- la voluntad de perdurar y nombrar como acción subversiva ante las condiciones de existencia en la cárcel que hizo que las palabras sobrevivieran a las voces y crearan la posibilidad de la filiación del educando en contextos de encierro para construirse como sujeto disidente. Esto implicó una intervención educativa, en el presente teniendo en cuenta el pasado, y una apuesta hacia el futuro, de ensayos de narrativas propias y singulares, donde se transitó la construcción de sí mismo y de la alteridad. En este aspecto, para las y los educadoras/es, la reconfiguración de la transmisión educativa se erigió como un horizonte que interpeló lo dado sobre lo dándose como la apropiación de aquello no devenido (Zemelman, 1992).

En lo procesual de lo dado/dándose (como dimensión temporal) y en la diferenciación entre espacio a utilizar y espacio a crear (como dimensión espacial), se definió colectivamente el carácter del proyecto con sus dimensiones entramadas en discursos ideológicos de la acción. El proyecto importa, en tanto es definición de las relaciones educativas y sus posibilidades de transformación y producción de subjetividades (construcción de alteridades). En este sentido, la definición, explicitación, de las necesidades en cuanto a la toma de la palabra, así como también, de las formas de resolución, dieron cuenta de lo primado, lo reproductivo, lo prospectivo, lo rutinario y lo innovador, es decir, de la posibilidad de constitución de los educandos en contextos de encierro en sujetos sociales con derechos.

La transmisión educativa fue, de esta manera, la experiencia narrativa en sí misma (tanto la de educandos en prepandemia, como la de educadoras/es en pandemia) que se presentó como un escenario de transición al generarse un quiebre con la linealidad de la

experiencia educativa en la cárcel, lo que trajo un efecto de movimiento transformador. A la vez, fue un nicho de ignorancia (Rancière, 2007), una especie de incertidumbre necesaria, pues se intuía, pero no se sabía cuál iba a ser el efecto. Los efectos podían ser diversos; por eso, se alude fragmentos irregulares.

Fue, sin embargo, esa ignorancia la que dio promoción al pensamiento de educandos y educadores y permitió la autonomía para la toma y pronunciación de la palabra, la conciencia de lo que les sucedía -condición de opresión- siendo precisamente en ese momento que operó la transmisión educativa, ya que ella no es sin un otro -educador/a, educando- y sin el mutuo proceso de concienciación. Finalmente, la transmisión educativa operó en ese **entre** prepandemia (conciencia de los educandos a través de la escritura de sus narrativas) y pandemia (conciencia de los educadores a través de la escritura de sus narrativas para esta investigación).

Como el fragmento es una experiencia narrada en situación, las narrativas por venir son lo virtual de la realidad, entre lo dado y lo dándose. La prepandemia fue una experiencia con carácter de excepción mirada desde la pandemia, donde ya existía la necesidad -utopía- de transformación, es decir, el horizonte utópico de toda experiencia educativa. Desde lo psicosocial, la transmisión educativa en el clivaje pandémico representó una situación nueva que, aunque conjugaba elementos del pasado prepandémico en interacción con la coyuntura, no fue ni uno ni lo otro, sino otra cosa que emergió en el intersticio y contuvo procesos psíquicos y sociales singulares.

La irregularidad del fragmento, que es subjetiva, dio lugar a la grieta, a la fisura de la linealidad, ya que no la cambió, pero sí, la modificó y generó otras líneas de subjetivación en “la escuela radiotelescópica, esa que abrió un haz de posibilidades, una línea/muchas líneas que reflejaron afuera el sí mismo de dentro de la cárcel” (narrativa 3) y, la escuela en ella. En clivaje pandémico -o, **entre**-, finalmente, la subjetividad quedó jugada en un campo de interexperiencia entre educando/educador/a y situación/contexto que se alcanzó desde la comunicación hacia el entendimiento y rompió con lo esperado de la experiencia educativa en la cárcel.

Esta construcción intersubjetiva fue reconocida por las y los educadoras/es cuando manifestaron verse interpelados por los estudiantes: “no tenés que ser vos el protagonista, el protagonista soy yo y mis circunstancias; tendría que ser yo quien diga cómo se cuenta, cómo se dice”. Involucró así las emociones propias y las de los estudiantes que reclamaron y crearon un círculo de toma de la palabra cuando dicen “acá estoy yo” (narrativa 2). En esa circunstancia, la toma de conciencia pudo entenderse como reconocimiento del topo

de pronunciación, del espacio carcelario que, en la habitualidad penitenciaria, es percibido como territorio ocupado, mientras que, en la fisura del clivaje y la toma de la palabra a través de estos proyectos se convirtió en espacio simbólico habitado por un sujeto social, sujeto de derecho.

Esta pronunciación de la palabra, que es disidente, también liberó a las y los educadoras/es, que son sujetos presos del sistema; por lo tanto, en la pronunciación de la palabra de los privados de libertad, se dio una subversión de ella, tanto para los educandos como para las y los educadoras/es, lo que implicó, en dicho proceso, la constitución del sujeto social (sujeto de derecho) por la circulación de la palabra en sí, no por los roles que ocupan. Ellas/os fueron liberados por la pronunciación de la palabra del privado de libertad, liberados como sujetos sociales, porque el rol prescribió, pero no generó esa modificación o cambio social. Esta modificación se produjo en la transmisión educativa dentro del marco de la relación educativa en un escenario construido, donde esa transmisión fue posible, precisamente, porque se habilitó esa pronunciación desde la experiencia narrada.

Ambos son liberados por y hacia la cultura, siendo estos proyectos narrados un pasaje de la endogamia de los sistemas educativos y penitenciarios, a la exogamia social donde se gesta la constitución de los sujetos sociales – o lo dado dándose, puesto que, en la linealidad endogámica de los sistemas, los roles la perpetúan, mientras que, en la fisura provocada por la transmisión educativa, no fue el educador el que liberó al educando, sino que fue este último, con su narrativa, quien liberó a ambos de la negación de la realidad y permitió al educador reconocerse sujetado: “¿Cuál es el acto libertario? [...] es poder verte a vos mismo en tu situación de opresión” (narrativa 1).

La transmisión educativa generó una vinculación circular: educador-educando-educador, donde fue posible la muda de roles entre enseñantes-aprendientes. Se creó un escenario, donde ya no solo se hablaba de disciplinas y contenidos, ni se basaba en el traspaso (depósito) de información/instrucción, sino en la circulación de saberes para desjerarquizar los roles. Se posibilitó la resubjetivación y, al mismo tiempo, la resistencia al sistema judicial, educativo y civil (L´huilier, 2013) que se pone en alerta y busca cercenar la condición de posibilidad creada para los privados de libertad: “los monos a los que la sociedad tiene la necesidad-urgencia de castigar” (narrativa 1). El paso de la disidencia a la subversión surgió, entonces, cuando aparecieron expresiones de toma de la palabra que dicen: “[...] no estás acá para contarme el cuento a mí, sino para contar tu historia”; “la tenés que pelear en tu propio idioma” (narrativa 1).

3.9 Entre el Adentro y el Afuera Emergen Espacios y Temporalidades Otras

Las narrativas constituyeron fragmentos entendidos como otros espacios y otras temporalidades que enunciaron: “lo que se puede y no se puede dentro de la cárcel” (narrativa 3). A través de la toma de la palabra aparecieron la opresión y los anhelos, los ideales a los que todo sujeto social puede aspirar. Se la desarrolló de manera tal que logró, en muchos momentos, generar actos políticos de conciencia de sí:

[...] procesos donde uno construye como puede, donde puede, con lo que cree que el otro [puede] y [...] te deja [...] laburando en un lugar más pensante que ir y repetir lo que es sustantivo, adjetivo, verbo, a la vez que te enfrenta a una realidad. (narrativa 1)

La praxis disidente se percibió como habilitadora de la palabra desde un lugar ético, en el que se permitieron “los planteos que parecen inevitables” (narrativa 1). Se trató de un espacio otro creado por estas/os profesoras/es que se enfrentaron a una realidad como efectos de la disidencia y la posibilidad de la exogamia. La disidencia-subversiva fue tanto del que creó el espacio como del que se apropió del espacio y tomó la palabra a partir de la propuesta haciendo uso de su autoría de pensamiento. Esto se observa claramente en los reclamos que no se podían hacer en otro lugar dentro del servicio penitenciario “[...] y, a veces, tampoco se pueden hacer en la escuela, pero se pudo hacer acá” (narrativa 1). La exogamia vino como efecto de esa acción de creación del espacio hacia la construcción de la cultura:

[...] para construir algo, para pensar algo, otro mundo posible [...] como un encuentro diferente [...] (que los pone) a pensar (y) los invita como otro, [...] igual que yo, que piensa y que tiene posibilidad de expresar y que a través de sus expresiones también está denunciando cosas. (narrativa 2)

Se podría decir que una de las características más relevantes de este proyecto educativo literario se observó en el proceso de subjetivación en la recuperación del lazo social que se vio resquebrajado por una racionalidad –neoliberal- operante en el sistema penitenciario y, también, en la escuela en la cárcel. Este proceso de subjetivación remitió y

remite a la historicidad de los sujetos y resultó en una interpelación disidente-subversiva de la linealidad de la escuela, que les permitió reconocerse personas en situación de opresión y, como tal, funcionales a un sistema: “No solo somos personas que terminamos presas” (narrativa 1).

Las/os educadoras/es se asumieron creadores de un escenario educativo puente que enlazó al sujeto en lo social y reconstruyó el lazo que se había resquebrajado durante su trayectoria vital. Se llevó a cabo por medio de la circulación de la palabra que actualizó, simbólicamente, el registro que se tenía de lo desechable: “la dureza y quizás olor, olor a sucio, a descomposición, heces casi descartadas que en otro espacio son alimento” (narrativa 3). Hubo una recuperación de la autoestima sacando la etiqueta de desafiliación que devino en demanda (deseo) de reconocimiento social: “Acá estoy” (narrativa 2). Una demanda que puso en evidencia los huecos del saber en las/os educadoras/es, lo que implicó entender que también eran parte de esa racionalidad neoliberal. Se reivindicó una “militancia de la palabra al narrar desde el reconocimiento de las motivaciones y deseos” (narrativa 3).

En las narrativas, el trabajo de las y los educadoras/es expresó una doble carga negativa y puso en tensión los derechos de los privados de libertad y lo que la sociedad interpreta como injusticia en relación al destino de los recursos erogados. En ese sentido, la motivación del trabajo en estos contextos entró en contradicción entre necesidad política de no aburguesamiento y la decisión de no tomar todas las horas cátedras que le habilitaba el sistema, sino más bien tomar algunas, porque se prefirió “apretar bien, que tomar muchas horas y no sacar todo el jugo” (narrativas 3).

La disidencia, como expresión de la conciencia de sí y del otro que habita la escuela en la cárcel, obligó a hacer docencia desde otro lugar del que la sociedad exige y comprendiendo que habilitar la palabra cuestiona también la propia existencia, puesto que se reconoció que existe cierto cinismo en la escuela que se manifiesta en “que no te importe [...] (y) te quedes con lo que está políticamente bien [...] cumplo mi laburo como un empleado del Estado y me pego la vuelta a mi comodidad” (narrativa 1). Surgieron las preguntas disidentes:

¿Cómo se habilita la palabra si la propia no está interpelada? ¿Cómo puede el cinismo habilitar palabras creadoras de posibilidad? [...] todo puede quedar muy en el fuero interno de los debates éticos [...]; ese es el fantasma ético que te aborda por la noche, (ya que) sabemos que no dormimos en esa celda y que el otro en la

propuesta tiene que conectar con algo [...], (es una búsqueda) para que vos también entiendas que no tenés que ser funcional a este sistema. (narrativa 1)

En la toma de la palabra de los educandos privados de libertad surgió la demanda y el reclamo con otro/s como proceso de subjetivación y apropiación en lo social de acceso a derechos. En este proceso, la subjetividad se fue resignificando a partir de la creación del espacio dentro de la escuela, donde otros, profesoras/es y pares, reflexionaron juntos sobre su realidad: “Si yo salgo de acá con mi antecedente, nadie me da trabajo [...] y si no, no salimos de la obra” (narrativa 2). Este pensar juntos se transformó “oxígeno (para) la escuela del fratacho” (narrativa 2), acto político y honestidad.

El pensamiento coparticipado (Freire, 1989) fue claramente percibido por los educadores como aquello que mueve realidad (Zemelman, 1992) y se lo afirmó en la premisa de que este pensamiento solo es posible con un otro, pero no cualquier otro sino un otro de la cultura que promueve autoría del pensar. ¿Quién es ese otro? Ese otro fue el educador “golpeado en su ego” (narrativa 1), aquel que, una vez que se superó en su ego, reconoció que “del otro lado hay algo más que un reclamo injusto acerca del circo” (narrativa 1). Esto viene a colación del reclamo que los estudiantes les hicieron sobre el acto de entrega de premios al que asistieron autoridades de las Direcciones de Niveles, tanto de Educación como de Justicia. Las y los educadoras/es relataron que los estudiantes habían reclamado que ese acto no era por ellos ni para ellos, sino para los docentes, quienes se sintieron injustamente condenados. No obstante, pasado el tiempo y al momento de narrar la experiencia, las y los educadoras/es pudieron reconocer que aquel sentimiento de “¡esos chicos, al final son unos monos encerrados que encima me están reclamando a mí con todo lo que hice!, en realidad tenían razón” (narrativa 1) y que estaban utilizando, en ese reclamo, la habilitación para pronunciar su palabra.

De este modo, el proceso pudo dar cuenta de cómo fue interpelada la posición subjetiva de educadoras/es y educandos mostrando la necesidad de “[...] convertirnos en otros, para que el otro no siga siendo el mero privado de libertad que va a la escuela, y los profes no sigamos siendo [solo] los docentes que vamos a dar clases a los privados de libertad” (narrativa 1). En ese sentido, apareció la idea: “estamos tratando, paradójicamente, de despertar deseos en el otro” (narrativa 1); sin embargo, ese despertar deseos partió de una modificación en la propia subjetividad provocada por el contexto de encierro y las diferentes circunstancias excepcionales que suceden en él.

Un escenario como el que describen las y los educadoras/es impactó subjetivamente e hizo que la educación visibilizara los derechos: “[...] pensar como lo que soy, un sujeto social que se pregunte: ¿Qué quiero yo? ¿Qué imagino yo? ¿Cómo quiero el futuro?” (narrativa 1). Frente a la (auto)subestimación de los privados de libertad que decían de sí: “[...] yo no puedo escribir, yo no puedo hacer esto” (narrativa 1), la propuesta de escritura como espacio potencial de la palabra subvirtió las autolimitaciones percibidas y habilitó nuevos deseos: “yo quiero escribir mejor; yo quiero escribir bien; esto lo escribí yo” (narrativa 1). Aprendimos que no era un cuento que contaba el educador, sino el cuento que contaba el estudiante desde su propia experiencia, de la cual es protagonista y desde la cual se propician otros mundos posibles más allá del “balde, el fratacho y la cuchara” (narrativa 2).

Deseo de Reconocimiento de Sí y del Otro: La Honestidad en lo Inacabado de mi Rol

Las narrativas evidenciaron prácticas disruptivas de la linealidad producida por la escuela de la cárcel que, en palabras de la educadora 3, es: la escuela fratacho. Fue en ese contexto narrativo que se observó el agenciamiento. Las narrativas se percibieron como agenciamiento -de la toma de la palabra- en el sentido deleuziano, al vincular elementos heterogéneos -a los que se reconoció como agentes más que como una entidad física. Se posibilitó, entonces, una multiplicidad real o potencial de la escuela radiotelescópica.

Las y los educadoras/es no llegaron a la escuela en la cárcel a politizados, sino a sujetos políticos con algún grado de conciencia respecto de ser educadora/or en la cárcel y enseñante de sujetos privados de libertad. En ese escenario cárcel (que es físico y simbólico, del que entraban y salían) establecieron una relación de alteridad, entendida como el reconocimiento del otro, donde simultáneamente se dio el reconocimiento de sí mismos. La conciencia de esta alteridad comenzó a construirse en el plano de lo cotidiano a partir de las preguntas: ¿Qué hacemos acá? ¿Cómo les llega a ellos esto que hacemos? (Educadora 4, narrativa 1, Educador 5, narrativa 1). Y fue necesario saber sobre el impacto de eso que se hacía allí.

En la toma de la palabra, el otro (educadora/or) se hizo visible para los estudiantes, en tanto “aparezco yo” (narrativa 1), estudiante privado de libertad. Fue ese el doble agenciamiento de emancipación para ambos, que se reconocieron con capacidad de decir, porque si no hay un otro a quien reclamar y que ese otro acuse recibo, no hay habilitación posible para la autoría del pensar. De la generación de actos políticos de conciencia de sí,

para sí y para otros, que solo se dieron en la experiencia de narrar que provocó la reflexividad, hubo “[...] formas más propositivas, más creativas para lograr [...] estados de consciencia, de sujetos de derechos [en] *Una imagen. Mil historias* (narrativa 1):

[...] que sea para mí (ya que) yo no quiero ser un profesor cualquiera como todos los que van y repiten el texto [...] (y), a su vez, sentía que tenía que incorporar la honestidad en lo inacabado de mi rol, y no crearme esto de que somos muy grosos. (narrativa 3)

En este sentido, existía en las y los educadoras/es una idea de no ser parte de la reproducción de la linealidad (podría hablarse de una protoconciencia) que fue la que llevó a generar propuestas como el proyecto educativo literario. La travesía en colectivo interurbano desde Córdoba Capital a Bouwer, especie de sala móvil de profesores, se utilizó para planificar actividades institucionales como actos, proyectos interdisciplinarios, etc. Allí, la relación de alteridad comenzó a hacerse evidente. Sin embargo, la reflexividad en esta experiencia narrativa -en el marco de esta investigación- hizo posible el reconocimiento en esos proyectos de la construcción de un vínculo social que promoviera transformaciones subjetivas y, por ende, colectivas, al tratarse de actos de conciencia que pudieran entenderse como nuevos lazos con la sociedad. Se trató de la filiación o (re)afiliación social expresada en el “acá estoy” (narrativa 2).

En la experiencia de narrar, las y los educadoras/es reconocieron los **signos** del agenciamiento, hecho posible a partir de la reflexión retrospectiva que la escritura de las narrativas generó. La entendieron como un viaje de regreso hacia el comienzo del tiempo vivenciado en el transcurso del proyecto. Ese tiempo constituyó la reflexión en sí misma, en la que el reconocimiento de los signos se expresó como la posibilidad de mejora de prácticas a través de esa reflexión. No sucedió automáticamente ni desde el sentido común, sino que más bien devino de/en un posicionamiento, un bagaje cultural, una construcción, una experiencia de vida que llevó a las y los educadoras/es a responder de determinada manera. Esto explicó por qué otras educadoras, que formaban parte del proyecto, no participaron de la experiencia de narrar. Y algunas no formaron parte siquiera de esta investigación. Entonces, ese agenciamiento perduró en la experiencia y resurgió generando otro tipo de agenciamiento cuando se narró-reflexionó:

[...] es la excusa para explorar una transformación espejada en una dimensión subjetiva del educador y del educando. Implica ir más allá de los roles y relatos que nos construyen y encasillan. En esa búsqueda, todos partimos de un lugar: el que la sociedad nos invita a ocupar o a transitar, pero, en ese juego, intentamos descubrir quiénes podemos o queremos ser. (narrativa 1)

Se trata de la posición subjetiva, deseante, desde la que se motiva, se quiere escribir y encontrar el para qué, es decir, el sentido. Había una necesidad de estar implicada/o. Y se expresó en la propuesta de aflojar las propias durezas que son parte del murmullo escéptico “porque se viene de afuera y se es representante del afuera” (narrativa 3). Esta posición se diferencia de otras, dentro de la cárcel, al querer romper con la linealidad neoliberal que observa en las prácticas de educadoras/es sin tener la intención de descalificar, sino más bien, de diferenciarse.

Entonces, se presentaron dos vertientes del agenciamiento del deseo, la colectiva de enunciación (producción de enunciados: ¿Quién soy? ¿Qué hago acá? ¿Dónde estoy?, como proceso de individuación) y la maquínica de deseo que se produce en un **in-corporal** entre los cuerpos y que ocurre en un **entre**. En este caso, fue en el dispositivo de narrativas colaborativas donde apareció algo del orden del deseo, entendido como proceso y producción de subjetividad social. Allí se creó otro mundo posible que, en realidad, ya estaba siendo, que se sintió y era lo virtual de la realidad en la relación educativa. En este sentido, se trató del proceso de desterritorialización y la constitución de otro territorio diferente producido por esa relación de alteridad en la relación educativa. Y se produjo, entonces, la transmisión disidente-subversiva (lo dado dándose).

La manera de percibirse en el proceso educativo en la cárcel incluyó procesos de simbolización donde aconteció la pregunta: ¿Qué estoy haciendo aquí? (narrativa 1) asumiendo “la crudeza de lo real que ahí en la cárcel sucede” (narrativa 3) y que implicó poner el cuerpo en su espacio de enseñanza tratando de ser lo mejor del día para el privado de libertad, “ya que muchas veces va a recibir ese trato ameno de vos nada más” (narrativa 1).

Lo real estaba vinculado con un determinismo social que se evidenció en los siguientes comentarios de los estudiantes: “Si yo salgo de acá con mi antecedente nadie me da trabajo”; “y si no, no salimos de la obra”; “es lo que nos espera” (narrativa 1). La toma de la palabra se instituyó en expresión de denuncia de las condiciones de opresión, de reproducción social de “tipos de vida” (narrativa 2), pero también, “[...] de las aspiraciones,

de los ideales a los que todo sujeto social puede aspirar” (narrativa 2). Por lo tanto, al (re)mirar ese sujeto desde la escuela más que analizarlo en sí mismo, se propuso dar cuenta de los efectos que las desigualdades sociales devenidas de un contexto neoliberal han generado que dicho sujeto esté en la cárcel.

El proceso de construcción del proyecto educativo literario dio idea respecto del contexto de producción en el encierro, con sus reglas, discursividades, normativas e impactos de la educación en las subjetividades: “cosa que tiene que ver con lo que se puede y no se puede dentro de la cárcel” (narrativa 3). Eso se expresó mediante una “frase troska”: “nos han enseñado a que no pensemos sobre estas cosas que están.” (narrativa 3). Las narrativas, entonces, dieron cuenta de las lógicas que -por estar vinculadas a instituciones y sus relaciones de poder- categorizan y organizan la vida de los convalidados, a narrar historias desde la cárcel: “ese anclaje [que] está dado por un otro que muchas veces es perverso” (narrativa 3). El servicio penitenciario ejerció sobre las y los educadoras/es y educandos el mensaje de “acá mandamos nosotros y se hace lo que nosotros decimos” (narrativa 3). Esta situación desubjetivante les hizo sentir que no eran profesionales. Es decir que, si bien formaban parte de ese sistema, era “un sistema de no profesionales del enseñar” (narrativa 2).

Esas/os educadoras/es vivenciaron que “uno es su pequeña revolución” (narrativa 1) y reflexionaron sobre cómo el proyecto estaba trabajando la elaboración de un mecanismo que visibilizaba determinadas zonas, espacios y tiempos dentro de la escuela que permitían trabajar “la dureza” [propia y ajena] (narrativa 3). Apareció en las y los educadoras/es la observación de que los módulos carcelarios donde se estaba trabajando el proyecto educativo literario funcionaban conjuntamente como un radiotelescopio, es decir, “muchos radares para potenciar la mirada del derecho a tomar la palabra, para potenciar también la llegada y el impacto, el impacto en este caso, en el frente de afuera.” (narrativa 3). Ahí es donde entró la idea de “murmullo escéptico” como linealidad que hace eco en “[...] los frentes, por los que uno está atravesado” (narrativa 3). Ese frente que atraviesa estuvo dado por roles que se asumieron para ser funcionales a un sistema: “[...] así como ellos van a construir el rol del preso según tantas veces estén allí, los profes asumimos con años de laburo ser funcionales al circo, lo que se espera de los chicos y nosotros” (narrativa 1).

Por el contrario, las y los educadoras/es hablaron de “[...] las pequeñas lupas que ven estrellas y la posibilidad de ver o haber podido ver la mitad de la galaxia con toda la humildad, no toda la galaxia, pero por lo menos, [que] había más de una” (narrativa 3). Esta

conciencia se hizo tangible a partir de ser ellas/os, quienes escribían narrativas y podían pensar sobre los roles que, si bien les hacían ocupar lugares diferentes, tampoco era algo definitivo. Si eso era aceptado, podía entenderse al otro/educando: “[...] en tanto aceptamos eso también entendemos que ahora estamos en el mismo lugar que ellos, los estudiantes” (narrativas 1). Se percibió con cierta sorpresa que terminaron dialogando sobre los círculos que los dejaban parados en el lugar que ellos le habían dado al otro/educando.

Las narrativas se constituyeron en un intento de cuestionar las formas o roles para tomar distancia de ellos. De esta manera, el agenciamiento también se produjo allí. Fue una instancia que mostró las dos tendencias existentes en la vida: la de buscar las formas y la de rechazarlas. A su vez, ese intento de los educandos –el del reclamo– de desacoplarse de las formas expresó un intento de abandonar la carga cultural de vivir inmersos en un proceso de adaptación constante sobre lo que se debe ser, hacer y tener. En este sentido, el **tú no eres** habitaba en todos los valores de las cosas creadas, por lo cual los educandos y las y los educadoras/es sintieron que tenían que renunciar a todo aquello que no estaba en consonancia con ellos. Soportando el peso de la cultura cargante, acallados por la forma, debieron continuar con la realidad de la linealidad educativa, en la medida en la que no se percibía otra/diferente.

Los signos que surgieron de las narraciones evidenciaron los momentos de la transmisión educativa y, al mismo tiempo, develaron su lógica interna que solo es comprendida en la interacción que supone el reconocimiento del otro en la relación educativa y que es visible en ese proceso de transmisión. Transmisión que, a la vez, se da solo si hay un deseo del reconocimiento del otro. Se trata, en ese sentido, de un movimiento deseante que posibilita el agenciamiento deleuziano.

Siguiendo el análisis propuesto hasta aquí, el primer signo reconocido fue la creencia de los estudiantes privados de libertad acerca de un destino predeterminado que, en sus palabras, se manifestó, claramente como: **tú no eres más que esto**, “[...] no hay otra cosa que salir y volver a entrar, mostrando la imposibilidad de pensar un futuro diferente. Y el cinismo de que no nos importe [...] y me pego la vuelta a mi comodidad” (narrativa 1). En ese sentido, el “tú no eres” no sólo es determinante para los estudiantes, sino que, en el proceso de narrar, se hizo tangible también para las y los educadoras/es, quienes se percibieron en los márgenes del sistema penitenciario y la lógica disciplinar como “profesionales del no enseñar” (narrativa 2). Dicha cuestión llevó a reconocer que en los proyectos una posición autorreferencial para: “[...] mostrar para los otros, hablar para el colectivo y no con la verdadera intención de sostener el vínculo educativo” (narrativa 3).

Al mismo tiempo, la lógica del sistema educativo reforzó el tú no eres más que esto en la impotencia que se sintió en el momento en que se cambiaron las orientaciones (Ciencias Sociales, Economía, etc.) y quedó en la escuela la de Ciencias Naturales, convencidos de que les sería más útil cuando recuperaran la libertad, en coincidencia con “la escuela del balde, la cuchara y el fratacho: [...] la del mandato fundacional de la escuela para adultos que nace como escuela de oficios, sobre todo para el privado de libertad” (narrativa 2).

El “tú no eres más que esto” fue descrito con la crudeza de las sensaciones que provocaba el dar clases en el espacio carcelario: “muchos dicen que este es el barro, y yo no sé si es barro, porque yo no me ensucié nunca, ni las manos ni los pies, pero sí es dureza y, quizás, olor, olor a sucio, olor a descomposición, olor a rata, olor a comida podrida, heces casi descartadas que en otro espacio son alimentos” (narrativa 3). El/la educador/a del “tú no eres más que esto” era el/la que no quería pensar, porque le costaba trabajo pensar otra cosa. Era “el murmullo escéptico diciendo que no sirve, que no hay posibilidades de que se pueda hacer algo con la escuela más allá de lograr reducción de la pena” (narrativa 3).

Las apreciaciones dejaron entrever las posiciones que se asumían de acuerdo a las vicisitudes que el rol planteaba. Se evidenciaba que, salir de esos lugares cuando eran cómodos, representaba todo un problema, pues blindaban el ego y hacían que las y los educadores se mostraran con máscaras hechas (construcciones-formas sociales naturalizadas) para moverse en terrenos seguros y aceptando que “[...] del otro lado tenés un mundo que no conoces. No estás ahí, no dormís ahí” (narrativa 1). Dicho pensamiento reconocía, respecto del estudiante privado de libertad, que lo que a él le sucede, cómo piensa y siente en el contexto de la cárcel no puede ser comprendido cabalmente, porque no se ocupa su lugar. La máscara de defensa ofrecía todo tipo de excusas y devoluciones diciendo que los estudiantes no se daban cuenta de que todo el trabajo era por ellos, para que pudieran contar cosas, para que otros leyeran lo que contaban, hasta que, en algún momento aparecía el reclamo de “Mira, esto lo estás haciendo por vos” (narrativa 1).

Los planteos previos mostraron, de alguna manera, el desarrollo de una conciencia sobre la propia dignidad personal, atendiendo al desarrollo de ciertos valores, mediante los reclamos. ¿Qué se demanda? ¿Cuál es la demanda? Es, acaso, el “acá estoy” (narrativa 3). Allí, se hizo tangible el proceso de habilitar la palabra en un primer momento, lo que dio pie a un segundo momento, en el que se la tomó desde un lugar ético, de donde estaban viniendo los planteos. Dichos planteos tenían como efecto inevitable la constitución del sí

mismo, que no es sin ese otro (el que le ha devuelto, a través de las posibilidades que ofreció una propuesta educativa, la pregunta sobre quién se es o quién se quiere ser), y que no es en cualquier espacio de la cárcel, tampoco necesariamente en la escuela:

Es que ellos sientan la autoría del pensamiento a través de los reclamos que no se pueden hacer en otro lugar como en el servicio penitenciario y, a veces, tampoco se pueden hacer en la escuela, pero sí se pudo hacer acá.” (narrativa 1).

De acuerdo con lo que se viene trabajando en los capítulos anteriores, el agenciamiento del deseo es parte de la relación educativa sólo cuando surge el encuentro con el **otro**, en el deseo de querer reconocerlo y haciendo posible la transmisión educativa que responde a una ética de cuidado. El encuentro con el otro se pudo comprender como caras de la misma moneda, puesto que las y los educadoras/es reconocieron a sí mismos cuando miraban al estudiante, y viceversa. Entonces, el agenciamiento en tanto componente del reconocimiento de sí, quedó expresado en el **yo quiero**, y solo fue posible en lo que algunos narradores definen como “**la pedagogía del intento**” (narrativa 1).

La pregunta: “¿Vos qué querés?” (narrativa 1) no fue solo para los estudiantes, sino también para las y los educadoras/es, porque el horizonte utópico también estaba obstruido para ellos. Las y los educadoras/es dijeron “yo no puedo más que esto acá” (narrativa 1). En ese **yo quiero** está el agenciamiento de la posibilidad de otro mundo para uno y para el otro, solo visible por la mediación de la narración entendida como tiempo y espacio creados (fragmentos) que permite la reflexividad.

Sí bien las y los educadoras/es hicieron uso de su capacidad de ensoñación, porque iban en el colectivo que los trasladaba a la escuela imaginando, tramando e ilusionando formas, no creyeron ni creen cabalmente que las transformaciones vinieran a partir de eso. No veían el horizonte, lo hacían como una forma casi para salvarse a sí mismos de aquello con lo que se encontraban en el lugar de destino. Las propuestas que surgieron en ese viaje eran un intento de dar sentido al porqué de ir a dar clases a la cárcel. Solo tenían cuarenta minutos desde la terminal de Córdoba hasta la localidad del complejo penitenciario para construir ese sentido de forma colectiva a través del encuentro con un otro par.

El intento de crear horizonte utópico en esa travesía en colectivo (en doble sentido, van en colectivo y sueñan colectivamente) está en relación con “la pedagogía del intento” (narrativa 1) y “la escuela radiotelescópica” (narrativa 3). Pero, en algún punto, todavía estaban pensando en ellos mismos, en su propio sentido de la educación: ¿Para qué vamos

a la escuela en la cárcel? ¿Qué logro con ir? La necesidad de construir sentido vino acompañada del instinto de supervivencia frente a una carga que se percibía demasiado pesada. Por lo tanto, era constante la necesidad de pensar motivaciones para estar allí, ya que esto los consumía. El encierro no solamente producía efectos en los privados de libertad, sino también, en los que ejercían la función de enseñar.

Debido a ello, el agenciamiento -componente del reconocimiento de sí- podía interpretarse, desde el reclamo, como una manifestación de la necesidad de ligar con lo propio manifiesto en la necesidad de horizonte utópico (otra cosa) y que los llevaba a querer intentar otras acciones, diferentes a las cristalizadas por la linealidad educativa. Esta cuestión vivificó aspectos inconscientes de los sujetos al estar ligadas a las ensoñaciones, aspiraciones y deseos que, en algunos de las y los educadoras/es investigadas/os, pasó a la conciencia:

En este sentido, hay personas que adquieren un rol y no lo problematizan, colegas que en la velocidad de la diaria llegan muy tarde a sus hogares y no hay espacio para darle tiempo a la reflexión. Es como un padre que, en la velocidad, siempre hace salchichas con puré. Yo dejé la escuela técnica con muchas horas cuando sentí que hacía un esfuerzo por no hacer la plancha. (narrativa 3)

El **yo quiero** fue un intento de tomar distancia de las formas que persigue la linealidad educativa en un territorio en el que la educación, históricamente, y la pedagogía, por haber estado ligada a los objetivos del tratamiento de la pena, los ha reproducido y legitimado:

Me parecía que la palabra cumplía un rol ahí liberador o, por lo menos, era potencialmente eso y debía servir para eso. Había que atender eso antes que otras cosas como, por ejemplo, si había faltas o no de ortografía. Existe una urgencia unida a la mirada de la educación para adultos privados de libertad. Hay cuestiones que hay que atender si o si y cómo yo, como profe, puedo colaborar. (narrativa 1)

De esa manera, la reflexividad narrativa los condujo a preguntarse sobre lo que debía existir antes de cualquier propuesta educativa y reconociendo que eso que debía haber previo era el vínculo educativo. Claramente, las preguntas que las y los educadoras/es les hacían a los estudiantes se las hacían a sí mismos al momento de narrar:

“Hay algo que tiene que salir antes, ¿no? ¿Qué es? ¿Qué quiero yo? ¿Qué imagino yo? ¿Cuáles son mis miedos? ¿Cómo quiero el futuro? ¿Cómo me gustaría pensarme si no tuviera que pensar que estoy preso? Ayudando a que me piense como lo que soy, un sujeto social” (narrativa 1). Dichas preguntas las/los preparaban para conectar con el deseo propio y el de sus estudiantes: “Esto que estamos dando, ¿cómo pensás que les llega a ellos?” (narrativas 1).

Durante la escritura de las narrativas, las y los educadoras/es comenzaron una transformación donde se gestó la posibilidad del agenciamiento al cambiar la enunciación de la pregunta que ya no era **sobre el otro, sino por el otro y por sí mismos**. Entonces, si se habilitaba la palabra desde ese lugar ético desde donde estaban viniendo los planteos, ella se tornaba creadora y parecía inevitable que viniera como efecto el reconocimiento de sí o la disidencia y la posibilidad de fisurar la linealidad; y, mientras tanto, a través de los planteos, el reconocimiento de la otredad.

Capítulo 4

4. Desafíos de la Transmisión Educativa. Final Abierto: lo Dándose

A partir de lo desarrollado en los capítulos anteriores es posible afirmar que en el marco de la coyuntura pandémica se construyó -con las y los educadoras/es- un contexto interpretativo que permitió identificar las potencias anidadas en proyectos educativos previos a los decretos gubernamentales de aislamiento y distanciamiento social. El complejo momento, al que se definió como: lo dado-dándose, constituyó para todas las personas una reclusión inédita; y para los educandos privados de libertad, un doble confinamiento. En este sentido, la escritura de narrativas colaborativas supuso la construcción de una conciencia de historicidad como parte del análisis propuesto por el presente trabajo de investigación.

Entendidas como prácticas difractivas de agencia frente a discursos dominantes, las narrativas de educadoras/es formaron parte de un proceso de transformación más amplio, co-construyendo múltiples reconfiguraciones de las experiencias sobre la toma de la palabra, a la vez que habilitaron a diversas y singulares lecturas de la realidad. En relación con esto, se consideró que constituyen un aporte para retomar el vínculo educativo a partir de un trabajo colaborativo que desanude lo psíquico-social, tanto en las contradicciones de las historias narradas como en aquello que represente la posibilidad de habilitación de la toma de la palabra.

En este marco se pusieron en evidencia los efectos suturantes del trabajo perlaborativo, al que se puede comprender como parte de las propuestas de una **pedagogía del intento**. De esta manera, la escritura, se percibió como un espacio simbólico cultural que trastocó posicionamiento subjetivos y sociales cuestionando la propia existencia. Dicha interpelación se volvió una excusa en la construcción de un sujeto político de la palabra **donde su circulación está entramada en un juego de poder que excede al pabellón**. Como se pudo ver, la escritura desborda de potencial; y la palabra escrita es una **ranura** para la privación de libertad que se enlaza a la metodología colaborativa del estudio, debido a que, al narrar y escribir con un **otro**, algo de aquel momento se actualiza dando lugar a la producción de diferencia-disidencia.

Como proceso social y psíquico, la escritura narrativa colaborativa en la investigación brindó la posibilidad de descubrir y aclarar lo que se quería comunicar, pero más allá de esa intención, tuvo una función epistémica que hace referencia a su uso como instrumento de toma de conciencia para el desarrollo y la construcción del pensamiento. Allí jugaron un papel importante las significaciones de las y los participantes a los efectos

de reconstruir la relación educativa y las posibilidades de transmisión en pandemia, en términos de conocimiento y deseo de reconocimiento social. En ese aspecto, la propuesta metodológica llevada a cabo desmitifica la idea de que las prácticas individuales profesionalizan para dar lugar a la construcción de conocimiento crítico desde un trabajo reflexivo común.

Las y los educadoras/es pensaron y reconstruyeron su **praxis** en instancias dialógicas-compartidas durante el estudio. Es decir que, al mismo tiempo que las narraciones se escribían, se pudo pensar en el camino recorrido de la experiencia educativa literaria. Mientras esto sucedía, educadoras/es e investigador tomaron consciencia de la producción de conocimiento coparticipado a partir de miradas diversas sobre la toma de la palabra en la escuela en la cárcel. Desde las narrativas colaborativas se apostó a un sentido de comunidad y relación mutua valorando que se pudieron poner en común las pericias y desarrollarlas juntos. De esa manera, la escritura narrativa colaborativa resquebrajó la cultura del aislamiento-silenciamiento de la cárcel, actualizada por la pandemia, y potenció una interdependencia entre educadoras/es e investigador para la reflexión, lo cual supuso debates, encuentros y desencuentros para arribar a ciertos acuerdos y para poder plasmar en papel las ideas. Así se fueron elaborando las narrativas, como un tejido, un enlace permanente de ideas en el que se imbricaron las voces de las y los participantes.

Se considera que los relatos describieron la vida cotidiana de la escuela como selección de espacio cultural, historizado y concreto, que actúa en tanto totalidad conformada por una estructura de relaciones simbólicas que pueden revisarse y elaborarse en nuevos niveles de simbolización. Es posible afirmar que el relato de experiencia en la escritura de narrativas de educadoras/es tuvo singular importancia porque conectó a los sujetos en situación, espacio y tiempo. A la vez, permitió decodificar intereses y obstáculos entre lo subjetivo e intersubjetivo dando cuenta de lo objetivo-material: la interpretación de la situación de enseñar y aprender en tiempos de prepandemia **en** la cárcel y la conceptualización de los elementos que la conformaban. La importancia radicó en recrear las experiencias a partir de la herramienta dialógica para reconstruirlas y resignificarlas con la participación de las y los educadoras/es y el investigador.

En el marco de la historicidad pandémica de los mencionados sujetos, se comprende que no era lo mismo una propuesta educativa basada en la defensa y preservación de la vida que una propuesta para la vida desde la perspectiva de derechos. Esa comprensión se centró en la consciencia sobre la existencia y la reproducción histórica de relaciones sociales en las que se impuso una violencia -simbólica y cultural- como

significante y fundamento del vínculo educativo y que fue identificada en el doble juego de las condiciones de determinación y posibilidad -lo dado/dándose. Dichas condiciones se asumieron desde el constructo: escuela de frontera o zona de división, límite, con sus espacios de indeterminación y flexibilidad, donde anida la posibilidad de la disidencia y la subversión.

En este sentido, el contexto de reflexividad, puso en valor la **toma de la palabra** en tiempos en que los vínculos se veían imposibilitados de expresarse en el encuentro en persona. Las narrativas, entonces, se constituyeron en el lugar donde se recuperó la capacidad de ser sujetos sociales (en relación), para pensar-se y comprender-se en el momento de **lo dado dándose** (prepandemia-pandemia como temporalidad y territorio). Se posibilitó, claramente, la identificación de las expectativas propias y de las necesidades y aspiraciones de resignificación de la realidad.

La escritura de narrativas -desde la perspectiva psicosocial- de las y los educadoras/es sopesó la potencia de la toma de la palabra en el proyecto *Una imagen. Mil historias* y se proyectó desde la necesidad de desacoplarse de las formas hegemónicas de la relación educativa reconociendo que aún se encontraban contenidas/os en ese tipo de relación. En este aspecto, la experiencia sentó las bases para el ensayo de nuevas formas de experimentación social del vínculo entre educadoras/es y educandos y se la asumió como acción contracultural a la violencia institucional del doble encierro.

La pandemia creó otra temporalidad y espacialidad que, al interrumpir los vínculos, obligó a buscar estrategias para su sostenimiento y encontró en la acción de relatar, un trazo de continuidad, cuya virtud es la de registrar, precisamente, la discontinuidad. Esto instituyó a las y los educadoras/es y a los educandos en diferencia -es decir como **otros**, no solo a través de la diferencia- sino, en alguna medida, como desconocidos entre sí en ese presente de características inéditas.

Desde este estudio se entiende que la experiencia educativa se produce en la brecha de tiempo donde la transmisión se modula en la densidad del presente. Sin embargo, también es una interrogación al pasado, las herencias y las identidades poco afectas a la preservación de lo propio y de aquello que pueda ser concebido como insumo de seducción por la novedad. La pregunta es sobre la selección de ese pasado, sobre qué recuperar, sobre cómo tejer la relación entre esos **fragmentos** del pasado y las experiencias del presente, entre la memoria y la incertidumbre, entre las tradiciones de la educación en contextos de encierro y los nuevos/viejos saberes de los sujetos privados de la libertad.

De esta manera, las narrativas pueden comprenderse como signos de otro mundo posible, entendidos como el lugar donde las diferencias no desaparecen, sino que contribuyen al proceso de individuación-colectivización; es decir, mueve a las y los educadoras/es a pensar en el signo -eso que viene de otro lugar- que no está ni en lo expresado ni en quien lo expresa. Al respecto, las expresiones de negación de realidad funcionaron en pandemia como mecanismos de control que actuaron como contenedores de conflictos al evitar que la gente reaccionara y que, por el contrario, aceptara y exigiera mayor dureza para la defensa de la integridad física. Esa negación, desde una mirada crítica, ha sido concienciada en este estudio de investigación en la visualización de un campo de relación de fuerzas y de tecnologías del saber que hizo evidente un proceso de precarización de la escuela en la cárcel y mostró las escasas posibilidades reales de contener al educando en su condición de doble confinamiento.

Las y los educadoras/es pudieron observar que, si bien se pretendió ofrecer espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, no lograron constituirse en acciones transformadoras. Sin embargo, comprendieron, durante el proceso reflexivo de narrar, las posibilidades que se anudaban en esa articulación -como camino del develamiento y deconstrucción de significados- de jerarquías y valores socioculturales de las que fueron objeto durante el tiempo pandémico, lo cual propició interpelaciones y disrupciones en la naturalización de tipos subjetivos precarios en la transmisión educativa. Vale decir que los signos invitaron a pensar respecto de qué había sucedido en la experiencia y a identificar nociones de alteridad en ella.

A partir de la escritura de las narrativas (encuentro de disidentes-militantes en búsqueda de la subversión de lo establecido), se identificaron signos donde anida la potencia de la relación educativa valorizando el vínculo desde la reflexividad colectiva (transmisión). Los signos que refieren a expresiones tales como: **“no hay otra cosa que salir y volver a entrar de la cárcel”, “sino no salimos de la obra en construcción”** (narrativa 2), representan la creencia de un destino predeterminado y la dificultad para asumir el riesgo de imaginar otro mundo posible. En cambio, los que responden a formas propositivas que reconocen la autoría de pensamiento en los educandos, se preguntan por aquello que colabora en la interrogación genuina por ellos, y finalmente, revelan una conciencia de igualdad en la expresión: **“somos iguales solo que ocupamos roles diferentes”** (narrativa 1). Esto resume, en beneficio de reflexionar sobre la relación educativa en pandemia, el qué, el cómo y el para qué de la transmisión educativa, allí donde los signos, traducidos en expectativas sobre un futuro utópico, traccionan las filosofías

cuyos objetivos son el sostenimiento y reproducción de la linealidad del saber en la escuela en la cárcel.

Esa necesidad de generar transformaciones -construcción de realidad cotidiana otra- motivó la refundación de los significados en torno a la intencionalidad pedagógica de constituir un conocimiento crítico, entendiendo que esa criticidad radicaba en la posibilidad de humanización de los sujetos al concienciar su estado de opresión y avizorar posibilidades de emancipación. Se trató, a la vez, de un proceso en de la toma de decisión de desmitificar el mundo y de conocerlo objetivamente a partir de las premisas puestas en la investigación.

Este proceso se concretizó, por un lado, a través de la propuesta de revisar los contenidos curriculares en torno a los sentidos motivacionales que pueden provocar en los educandos. De este modo, las y los educadoras/es reconocieron que los aprendizajes con sentido eran aquellos socialmente relevantes para los educandos y para sí mismos, lo que se diferenció de otras propuestas pedagógicas ahistóricas y descontextualizadas. Por otro lado, y a los efectos de no ignorar aquello que se impone y busca ser descifrado en la situación pedagógica, los significados se refundieron al revisar los criterios con los que la escuela y el servicio penitenciario llevan a cabo su función. Al mismo tiempo se comprendió el **sentido de la oportunidad** en las acciones de articulación y comunicación interinstitucionales e intersectoriales entre los ministerios de Justicia y Educación.

A partir de todo lo expuesto, puede comprenderse y resumirse que, una relación educativa consciente de las posibilidades de transformación/cambio es aquella que reconoce significaciones que pueden volverse potentes, cambiantes, disidentes, subversivas y siempre en movimiento. Requiere de las y los educadoras/es una vigilancia epistemológica, contextual y psicosocial de la propia práctica para traccionar los sentidos de la represión, la anulación, el silenciamiento, la vulneración, de la escuela **en** la cárcel. En este aspecto, la producción de subjetividad condujo a que las y los investigadas/os pudiesen plantearse la incorporación de contenidos de formas de realidad en devenir (presente potencial y potencialidad futura) identificando su práctica como una **pedagogía del intento** de construir una **escuela radiotelescópica**.

Los aprendizajes en la bisagra prepandemia-pandemia referidos a conceptos, valores y normas devinieron en un proyecto educativo que propuso acciones de objetivación de la realidad mediante la participación activa desde la toma de la palabra. Sus transmisiones fueron facilitadas por los procesos intersubjetivos de apropiación de conocimientos donde se tensionaron la cultura del silencio -propia de los espacios de encierro-

con la cultura de la voz que habilitó la práctica educativa disidente-militante. De esta manera, las prácticas narradas sobre la transmisión educativa, en tanto proceso de lo dado dándose, problematizaron la pandemia y generaron la apropiación de aquello no devenido -o lo virtual de la realidad, como expresa Zemelman (1992)- de la prepandemia.

La reflexión y la acción puestas en juego en las narrativas psicosociales de las y los educadoras/es dejaron expuestas las incertidumbres y habilitaron la construcción de la conciencia de desacoplarse de prácticas y formas de vinculación anteriores y pese a encontrarse contenidas/os en ellas todavía. En este aspecto, el proceso de trascender la ignorancia hizo posible una situación: el ensayo de respuestas a los interrogantes existenciales y el despliegue posible del devenir -lo dado dándose- en los puntos de inconsistencia de la relación educativa del **entre** prepandemia-pandemia.

El acto de tomar la palabra -en tanto dimensión política del tiempo y espacio en pandemia- impulsó la construcción de un territorio de fuga para los determinantes o límites de posibilidad. A través de este acto, en las voces y votos de educadoras/es y educandos, se dio paso a la producción de diferencias que pusieron en juego aspectos de lo inteligible/deseante e histórico/social y que hicieron posible la aprehensión de la realidad dejando de lado el padecimiento.

Las y los educadoras/es pensaron en sus estudiantes como personas que tenían un proyecto, o que podían tener un proyecto a futuro, que les abriera la posibilidad para aquello que pueden y desean ser. A su vez, eran conscientes de que representaban **el afuera** significado como lugar social y simbólico del **murmullo escéptico** que entra a la cárcel. De este modo, el horizonte utópico ya estaba en camino, porque concienciaron la posibilidad de cambio de la expectativa de un destino prefijado. Se trata de un pensamiento que devino de aquellas formas cristalizadas, naturalizadas, que dicen que ese otro **no sirve para pensar**. Por el contrario, “Ojalá recuerde esto” (narrativa 2) es la expresión de la conciencia de que un sistema educativo puede descuidar; entonces, si recuerda, quizás, **con ese recuerdo resignifique algo del presente para el futuro** puede interpretarse como un intento de actualización del horizonte. Es posible resignificar el presente con el recuerdo de ese encuentro donde ambos, educandos y educadoras/es se expresaron a través del **yo quiero**.

Las y los educadoras/es manifestaron que el problema de la escuela en la cárcel radicaba en cómo se pensó la experiencia de la transmisión educativa ante las determinaciones impuestas en el marco de impotencia generado por la pandemia por Covid-19. En las narrativas, eso se reveló como el agotamiento de un modo de ser escuela

y de un saber que no dialoga con lo real, y, por lo tanto, traducen esa materialidad de la escuela de la cárcel, a la que definen como **la escuela del balde, el fratacho y la cuchara**. Esa escuela, con su relación educativa lineal, no poseyó el saber hacer frente a una situación extraña -como la pandemia- desde su mirada pedagógica instituida. En cambio, **la escuela radiotelescópica**, que se atrevió a hacer más allá del saber previo, del saber instituido -a través de una práctica disidente-militante- propuso ideas novedosas, respondió a preguntas y activó el encuentro a partir de la toma de la palabra. La ignorancia percibida con respecto a la situación extraordinaria, además de ser vista como vulnerabilidad, pudo verse, como un puente reflexivo, es decir, como pensamiento y acción, que creó y recreó las diferentes situaciones del cotidiano escolar.

El murmullo escéptico, definido como fuerza extraña que corroe la estructura de la sociedad, explica las desdichas de la época, las crisis económicas y la desintegración social a partir de la reducción del educando a la condición de personaje aterrador y causa de todos los males históricos y también pandémicos. La acción de dar la palabra, a diferencia de la acción de posibilitar la toma de la palabra, es parte del esquema de disciplinamiento y control que genera un sostenimiento del vínculo educativo, cuyo único beneficio para el privado de libertad es la oportunidad de adelantar años en la purga de la pena. El murmullo escéptico cree que en el acto de dar la palabra se eliminan las identidades conflictivas de la relación educativa se reconfigura una subjetividad civilizada. Con ello se devela un modo de despojar de la palabra al mal ciudadano en tanto intento de descartar el componente negativo, o lo no idéntico **a uno mismo** (o “nosotros”).

En el mencionado proceso se asumió la dimensión pedagógica de la relación educativa en sus aspectos psicosociales, allí donde se concentran las valoraciones que en su conjunto pueden expresar expectativas hacia la conservación de situaciones sociales o el anhelo de cambio o transformación de ellas. Se trata de una dimensión que tensó las condiciones de límite y posibilidad que se establecen entre la escuela, la cárcel y la sociedad y que ocurren en la relación educativa. En ella, educandos-educadoras/es-educandos pueden o no, de acuerdo a sus decisiones, favorecer vínculos conservadores o vínculos creativos a partir de las interacciones con los objetos culturales que ofrece la escolaridad en la cárcel. En este sentido, el murmullo escéptico de la escuela del balde, el fratacho y la cuchara representa la tendencia a la conservación del orden instituido. Las decisiones y, por ende, las acciones suponen un acto de dar la palabra, lo que en los hechos representa el permiso otorgado por quienes son autoridad escolar respecto de qué, cuándo y cómo lo dicen. Dar la palabra significa promover un proceso de agotamiento del sí mismo

donde la posibilidad de reflexión se transforma en palabrerío -alienado y alienante-, que no propende necesariamente, aunque llegue de la mano de la denuncia, a la transformación de la realidad.

La palabra en la perspectiva freiriana es praxis de transformación del mundo en comunicación y colaboración; agencia la recepción del mundo. En este caso, dar la palabra implica la existencia de alguien que sabe y decreta sobre otro. El mundo se constituye para el educando espectador/a, y no necesariamente creador, en alienación de la ignorancia según la cual siempre se encuentra en él. Es una forma de incidir en la estructura social, en el sentido de mantenerla como está, a través de formas o acciones de disciplinamiento y castigo. Es en el acto de dar la palabra que se observa una intención de perpetuar el sistema y favorecer los intereses sociales, políticos y económicos de poder hegemónicos en la sociedad. En cambio, en el proceso de tomar la palabra **-palabra creadora de la escuela radiotelescópica-**, se incorporan a la finalidad pedagógica otras intencionalidades, entre ellas la necesidad imperiosa de tomar conciencia de los sistemas de opresión, sus condicionamientos y su capacidad de reproducirse socialmente.

Las y los educadoras/es junto con los educandos decidieron intervenir de forma disidente el currículo escolar a partir de la acción de la toma de la palabra allí donde está prescripta. En esa acción decodificaron su palabra y adquirieron la capacidad de intervención decisiva en la construcción de una currícula otra, de una escuela otra, de un programa otro, de una clase otra, lo cual, como una pedagogía del intento, se expresó en el proyecto *Una imagen. Mil historias*. Debe interpretarse que la toma de la palabra aquí, no es una disertación ni un saber cerrado, sino más bien, la formulación de un problema en el marco de un enfoque crítico, en el que se concibe a los sujetos de la educación como seres inacabados, inconclusos e históricos. El proceso de extrañamiento, entonces, está cargado de creatividad al implicar nuevas simbolizaciones que permiten pasar de modos hasta ahora conocidos a otros mundos imaginables/posibles al ligar con otras percepciones, sentimientos, afectaciones, sensaciones. Todo ello permite **subvertir** los estados de percepción del vacío o estar patas para arriba, en los espacios donde las subjetividades, en tiempos históricos sin correlatos ni modelos, renombran **la escuela del balde el fratacho y la cuchara como escuela radiotelescópica**.

El presente trabajo de investigación favoreció el reconocimiento de nuevas significaciones respecto de la relación educativa en prepandemia que se revelaron inertes en pandemia, mientras que otras aparecieron como promisorias y creativas, enmarcadas en procesos de socialización con lógicas de subjetivación y revisión crítica del modelo

escolar. Al mismo tiempo, las y los educadoras/es y el investigador percibieron que la escuela podía ofrecerles otras posibilidades al contemplar sus memorias, valores, deseos e identidades y al generar una confianza colectiva y simbólica con capacidad de incidir sobre la realidad. La acción de apropiación de la palabra supuso, de por sí, un lenguaje de crítica y posibilidad, de denuncia y utopía, ya que desmitificó el orden existente, las relaciones de poder y sus intereses concomitantes. Promovió, además, la construcción de subjetividades disidentes-militantes con la intención política de transformar la realidad -subversivas (invención)-, condición subjetivante de una nueva posición en la relación educativa.

La palabra tomada interpela a la ciencia como productora de conocimientos socialmente válidos al desnaturalizar las vinculaciones de poder y exigir respuestas científicas que posibiliten la formación de relaciones conceptuales significativas con las cuales actuar con sentido en el propio devenir. Asimismo, contribuye a develar autónomamente la propia cotidianeidad y genera conciencia para actuar en ella. Las y los educadoras/es atravesaron el dilema de contactar lo nuevo o por venir, donde reconocen una parte ordinaria (vivencias del tiempo prepandémico) y otra extraordinaria (las narraciones de las y los educadoras/es), en las que se juega la transmisión como posibilidad de herencia, por lo tanto, de **filiación**. El contexto socio histórico se erige como época de mutaciones para la función de afiliarse que da, no obstante, lugar a un nuevo **otro** que se suma a la cadena asociativa de eslabones curiosos y diversos en el proceso de transmisión que organiza la vida psíquica, simbólica y social que constituye una subjetividad singular. Durante la investigación se observó cómo la cultura se transmite desde una temporalidad creada entre las subjetividades, la actualización de los mandatos fundacionales de la educación de jóvenes y adultos en contextos de encierro y los espacios deslocalizados del tejido social entre el sistema de educación pública y el sistema penitenciario.

En el mencionado proceso, las y los educadoras/es se pudieron reconocer como parte de la relación educativa con una subjetividad propia y asumieron el reconocimiento de los educandos que conllevó la decisión de respetar las inquietudes existenciales que hacen al vínculo pedagógico. A su vez, desde el presente estudio, se propició la pregunta por las condiciones y las racionalidades actualizadas en pandemia, así como también, la activación de fundamentalismos que pusieran en cuestión el vínculo, la relación y las posibilidades de transmisión. Todo ello hizo evidente que todas las preguntas redundaran en interrogantes sobre el **otro** -signo de la interrogación genuina por el otro-, sobre las diferencias entendidas como singularidades, lo cual provocó un movimiento de

pensamiento/intervención disidente/subversivo de la linealidad histórica de la escuela **en** la cárcel.

Asimismo, las narrativas, tanto de las y los educadoras/es como de los educandos, fueron consideradas como posibilidad de crear una comunidad de significación para la relación educativa, lo que trajo como efecto el reconocimiento de las diferencias, en las cuales se hicieron evidentes las marcas de la desigualdad social. Se constituyeron, de ese modo, en espacio con capacidad de afectación subjetiva a través del diálogo sobre las experiencias, en el que uno y **otro** se expresaron como: **nosotros**. Se trató de un espacio de interpelación por la pronunciación de la palabra, en el que resistieron la repetición de tipos subjetivos o alteridades oficializadas/os en la privación de la libertad, tanto para ellas/os como para los educandos. Encontraron en su estado de perplejidad, provocado por la irrupción pandémica, la expresión de temas y situaciones que no eran pertinentes para el encuadre pedagógico disciplinar tradicional. La palabra se reveló como producción cultural e hizo que el saber/conocimiento escolar revelado deviniera en algo útil para refundar la enseñanza como acto de inclusión y filiación.

Todo ello, sin duda, indicó que los márgenes para la acción política en pandemia eran posibles, pero no sin limitaciones. En el caso estudiado implicó la creatividad encarnada en las subjetividades sociales para sortear barreras cotidianas en/del encierro. Replanteó, también, la gestión ante la emergencia de provocar un cambio institucional, cognitivo y deseante al preguntarse sobre las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los educandos privados de libertad. Esta cuestión trajo la construcción de una conciencia que reconoció, por un lado, la necesidad de incorporar a la lectura de las condiciones de la escuela en la cárcel el carácter histórico, es decir, una mirada que colaborara en la construcción de sentidos en torno de los derechos humanos y que considerara necesario reconstruir significados que impliquen un desacople de la educación de objetivos que puedan ligarla a lógicas disciplinarias de control y seguridad.

La pedagogía del intento se funda, precisamente, en la necesidad de crear otras acciones diferentes a las naturalizadas por la linealidad educativa. Desacoplarse y transformarse comparten, en esta línea, la similitud de que cada instancia marca la necesidad de un nuevo comienzo. En este aspecto, la palabra creadora de la escuela radiotelescópica se erigió en la potencia de una pedagogía del intento que denunció y anunció la urgencia de desmontarse de las formas de disciplinamiento de la escuela del balde, el fratacho y la cuchara con la intención de que la diferencia aconteciera y que lo nuevo irrumpiera. Para que esa posición fuera crítica y manifiesta, el agenciamiento de las

y los educadoras/es procuró, mediante la reflexividad, posiciones diferentes y diversas que revalorizaran el diálogo horizontal por sobre el instituido vertical. Y eso fue lo que permitió dar cuenta de la cotidianidad e incorporar a su lectura la necesidad imperiosa de producir diferencias y experimentar, más que nunca, otras formas de vínculo social.

El currículo escolar, en esta perspectiva, fue aceptado en su capacidad reguladora de la práctica, pero también, como habilitador de la organización del conocimiento escolar donde lo pedagógico se asumió como ético-político, en tanto reflexión y acción, a sabiendas de que en toda acción había una intencionalidad más o menos consciente y explicitada, pero nunca neutral o carente de direccionalidad. Fue -como plantea Paulo Freire (1989)- un hecho político, porque posicionó a los sujetos, creó determinada conciencia, confirió la oportunidad de construir una mirada sobre sí mismo y el mundo, y lo relacionó de determinadas maneras con la historia y lo cotidiano. Un proyecto educativo/social/político, en esa línea, no solo requirió la lectura de los condicionamientos y formas de opresión, sino que, también, convocó al desarrollo de posibilidades para humanizar la vida en sí misma. La observación de este juego entre las fuerzas que sostienen lo instituido-instituyente en materia de acceso a derechos, resultado de la reflexividad colectiva de narrar, permitió reconocer la dimensión proyectual de la institución-escuela, en tanto fuerza emancipadora, liberadora y subjetivante.

La palabra creadora de la escuela radiotelescópica, fruto de su apropiación, tiene un papel fundamental en la construcción cotidiana de la realidad, donde tomar la palabra puede ser entendida, también, como un razonamiento del contexto histórico, en el sentido freiriano de leer el propio mundo y pronunciarlo, y como un acto emancipatorio en sí mismo que reconoce tanto las interacciones facilitadoras como las inhibidoras de la transformación social. Fue en la temporalidad de la pandemia que la transmisión educativa apareció como una posibilidad subversiva de las tradiciones que hizo que las palabras pronunciadas sobrevivieran a las voces y quedaran anudadas a discursos y prácticas que expresaron las intersubjetividades y estructuran la experiencia con el entorno incierto.

Comprender una **alteridad** surgida de la relación posible en el inédito contexto formó parte de una cadena relacional que enlazó estructuras e instituciones a las redes de poder que las producen (encadenamiento *ad hoc*) que implicó formas de relacionarse consigo mismo y con los demás, que no son ni externas ni internas sino ambas cosas. Algo similar sucedió con el poder que inscribe otra subjetividad. Eso fue lo que pasó con el proyecto educativo literario que, como forma disidente (en prepandemia) de discursos y prácticas de saber y poder, propuso la hipótesis sobre la constitución de los sujetos

sociales, a los que no consideró puro resultado de una estructura o pura diferencia, sino más bien, el fruto de combinaciones en la cadena educativa relacional.

Dislocada por el virus, la toma de la palabra en las narraciones interpeló los modos en que la escuela cumplía con su función y habilitó una redirección de las formas de pensar(se) y vincular(se) unos con otros. En este sentido, las narraciones psicosociales dejaron entrever las preguntas existenciales que anidan los vínculos: **¿Quién soy? ¿Quién es ese otro? ¿Quiénes podemos o queremos ser?** Las y los educadoras/es y educandos evidenciaron, a partir de sus relatos, la producción de un sujeto **otro** en relación con el sujeto que habían sido en tiempos pre-pandémicos. Allí, la diferencia operó como límite o frontera de la otredad. El otro, pensado como complementario o amenazante, amigo o enemigo, se reconoció como opción político-cultural con efectos de poder para fijar y cristalizar los vínculos sociales.

La presente investigación movilizó al análisis de aquello que se generó a partir del suspenso del vínculo en la relación educativa de la pandemia. Además, contribuyó con la resignificación, desde el agotamiento e incertidumbre presentes pero no necesariamente asumidos, que la crisis sanitaria evidenció la pregunta por la capacidad de la escuela para generar herederos/filiación con la transmisión educativa. Los signos identificados en las narraciones de las y los educadores dieron cuenta de una pretensión de querer conocer al **otro** y de reconocer que lo que ellos anuncian sobre él tiene capacidad de afectación en quien lo pronuncia y en quien lo recibe. Por lo tanto, esa implicación y ampliación de lo posible se motorizó desde un deseo de reconocimiento que encontró posibilidades de concretizarse en un incorporal de códigos/valores entre sujetos de la relación educativa. Las formas inéditas que fue tomando el vínculo pedagógico en ese contexto surgieron como fruto de la invención -subversión- de operar con lo real en la reunión de educadoras/es y educandos y en torno a la herencia de códigos/valores nuevos compartidos.

Se trató de una capacidad de agenciamiento en tiempos de asincronía, donde la toma de la palabra se convirtió en una de las formas novedosas de recuperación del vínculo educativo a través de una experiencia inédita de intercambio de pensamiento/acción durante el período de no presencialidad. La habilitación de la diferencia, y por ende del **otro**, dependieron de la decisión ética, política y pedagógica de inscribirse en una relación educativa cuyo vínculo requirió de su implicación y responsabilidad frente a la otredad. Allí, se dio lugar a la vacancia y la potencia de la escuela en la cárcel, desde las narrativas de educadoras/es, sobre la toma de la palabra de educandos en contextos de encierro. Se generó un espacio que se hizo y rehizo creativamente desde las experiencias vividas y

concienciando la intención pedagógica de colaborar en el proceso de institucionalización de los derechos humanos.

A modo de cierre, se afirma que las y los educadoras/es involucrados en este trabajo de investigación se reconocieron en el vacío de su rol y en la falta de respuestas a las preguntas de sentido que surgieron de sí mismas/os y que sostuvieron los educandos en el proceso. Se colocaron, de esta manera, en una posición más humana y vulnerable que las/os asemejó. Desde ese posicionamiento pedagógico pudieron concienciar que no lo saben todo, que no lo pueden todo; y ese no saber/poder (o agotamiento de sí) se constituyó en un pivote deseante **-yo quiero-** en ambos, en tanto que, al intentar completar el propio vacío, pretendió completar el del otro. Esa situación se configuró como el horizonte de actuación de la transmisión educativa, en tanto construcción agenciada desde una praxis disidente-militante-subversiva que conciencia la posibilidad de transformación social espejada en la relación educativa.

Referencias Bibliográficas

- Acín, A. y Correa, A. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Acosta, L. y Olivieri, A. (2015). *Educación en Contextos de Encierro. Los primeros pasos de un acompañamiento institucional*. Anuario Digital De Investigación Educativa, (26). Recuperado de <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3988>
- Agamben, G. (2020). La invención de una epidemia. En *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de Pandemia*, (pp. 17-21). ASPO.
- Agamben, G. (2006). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos.
- Agudelo B. M. y Estada Arango, P. (enero-diciembre 2013). Terapias narrativa y colaborativa: una mirada con el lente del construccionismo social. *Revista Facultad de Trabajo Social*, 29(29), 15-48.
- Araújo, A. (2011). *Sociología Clínica: una epistemología para la acción*. Psicolibros Universitario.
- Araújo, A. e Yzaguirre, F. (Coords.) (2021). Prólogo. En *Sociología clínica. Reflexiones e investigaciones hoy*. Saperede Aude.
- Berger, P. y Luckman, T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 8. FQS. [http://www.qualitative-research.net/Forum/Qualitative Sozialforschung /](http://www.qualitative-research.net/Forum/Qualitative%20Sozialforschung/)

- Bixio, B. (s/f). *Significado y sentido en Pensamiento y Habla de L. Vigotski*. [En prensa]. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bixio, B.; Mercado, P. y Timermann, F. (Coords.) (2016). *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bixio, B. (2016). De heterotropías y utopías: aulas de la prisión. En *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*. Programa Universitario en la cárcel. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall.
- Bonafé, L.; Perano, J.; Luque, L.; Risso, V.; Ríos, M.; Álvarez, P.; Fernández, N.; Caminada Rossetti, M.; Buhlman, S.; Burijovich, J.; Monasterolo, N.; del Carpio, S.; Chena, M.; Ase, I.; Yoma, S.; Blanes, P.; Barrault, O.; Herranz, S.; Páez, J.; ... Salguero, E. (2014). *Mirar tras los muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bonafé, L.; Burijovich, J.; Caminada Rossetti, M.; Yoma, S.; Buhlman, S.; Heredia, A.; Díaz, R.; Dall' amore, M.; del Carpio, S.; Atala, L.; Herranz, S.; Monasterolo, N.; Bertorello, E.; Blanes, P.; Fernández, N.; Barrault, O.; Ase, I.; Szlejcher, A.; Ferreyra, J.; ... Gezmet, S. (2015). *Mirar tras los muros: situación de los derechos humanos de las personas privadas de libertad en Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. Routledge.
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. [Tesis publicada].

Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Buenos Aires.
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filo>

- Cabruja, T.; Íñiguez, L. y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: Relativismo, espacios de relación y narratividad. *Anàlisi*, 25, 61-94.

- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel, I. (Comp.). UNIPE.
<http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

- Carli, S. (2021). Universidad pública y neoliberalismo. Temporalidades en conflicto y fronteras en disputa. En *La educación y el conocimiento bajo el espectro del neoliberalismo en América Latina: análisis para entender sus consecuencias sobre las políticas, las instituciones y los sujetos*. Ronzón, E. (Coord.). Ediciones del Lirio.

- Connolly, W. (1991). *Identity\Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox*. Cornell University Press.

- Córdoba, M. y Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.

- Correa, A.; Perano, P.; Barreto, I.; García, E.; Pizarro, E.; Rossi, A. y Córdoba, C. (2012). Derecho a la educación en cárcel. Monitoreo de la educación de nivel primario servicio penitenciario Córdoba Capital. En Correa, A. y Perano, P. (Eds.) *Revista Interferencia. Derechos y Seguridad Humana*, 1(3), 35-52.

- Correa, A.; Perano, J. y Barreto I. L. (2013). Derecho a la educación en la cárcel. Monitoreo de educación de nivel primario. Servicio penitenciario Córdoba capital. *Revista Interferencia*, (1)3, 35-52.

- Correa, A. y Barreto, I. L. (2013). *Acceso al derecho a la educación en cárcel*. Centro de Investigaciones de Filosofía y Humanidades. Núcleo de Estudios Psicosocial de Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba.

- Correa, A. (Comp.). (2019). *Producción de sentidos y subjetividades en el espacio carcelar: acceso a justicia y a derechos: 15 años de investigación desde la perspectiva de los derechos humanos*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.

- Daroqui, A.; López, A. y Cipriano García, R. (2012). *Sujeto de castigos. Hacia una sociología de la penalidad juvenil*. Homo Sapiens.

- De Certeau, M. (1995). *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Departamento de Historia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

- Deleuze, G. (2003). *En medio de Spinoza*. Cactus.

- Deleuze, G. (1989). *Lógica del Sentido*. Paidós.

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1975). *Kafka. Por una literatura menor*. Les Éditions de Minuit.

- Denzin, N. (1978). *The research Act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw Hill.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2003). *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Sage.

- De Gaujelac, V. (abril-junio 2002). Memoria e historicidad. *Source: Revista Mexicana de Sociología*, 64(2), 31-46. Universidad Nacional Autónoma de México.

- De La Barrera, S. (2002). *Práctica docente y pedagógica en la universidad: Fundamentos de una docencia compartida*. Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.

- Duschatzky, S.; Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Paidós.
- Duschatzky, S. ([1999] 2008). *La escuela como frontera*. Paidós.
- Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Sígueme.
- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Presentación*. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Dussel, I. (Comp.). UNIPE.
<http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Ferro, G. (2017). *Degenerados, anormales y delincuentes. Gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Marea.
- Foucault, M. ([1976] 2009). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. ([1975] 2019). *Microfísica del poder*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1989). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.). ([2004] 2017). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Centro de Publicaciones Educativas y Material.

- Gavilán Vega, V. (2014). Pensar y transformar la realidad. Contribuciones del profesor Hugo Zemelman a las ciencias sociales latinoamericanas. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(3), 307-311.

- Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Gergen, K. (1996). *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*. Paidós.

- Gergen, K. (1994). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.

- Gergen, K. (1982). *Hacia una transformación en el conocimiento social*. Springer-verlag.

- GESEC (Grupo de Estudios Sobre Educación en Cárceles) (2020). *Abogamos por la garantía y el disfrute del derecho a la educación pública en cárceles en el contexto de la pandemia*. (Documento de elaboración colectiva). <http://www.gesec.com.ar/abogamos/>

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.

- Grinberg, M. (1964). *Memoria de los ritos paralelos*. Numancia.

- Grüner, E. (1995). Foucault: una política de la interpretación. En *Foucault, Michel, Nietzsche, Marx, Freud (1965)*. Rincón, C. (Trad.), (pp. 9-28). El Cielo por Asalto.

- Gutiérrez, M. (2006). *La necesidad social de castigar. Reclamos de castigo y crisis de justicia*. Fabián Di Plácido Editor.

- Gutiérrez, M. (2012). *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Del Puerto.

- Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*, (pp. 313-346). Cátedra.
- Haraway, D. (2004). *The Haraway Reader*. Routledge.
- Hernández, G. y Arciniega Olvera, M. (Nro. especial mayo 2015). El Enfoque Narrativo dentro de la psicología sociocultural y sus implicaciones en los estudios de género. *Alternativas en Psicología*. Revista Semestral. Tercera Época. Año XVIII, 62-73.
- Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo de tensión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, UNAM-UNED.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la psicología social*. Sendai.
- Kaës, R. (1996). *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrotu.
- Lévinas, E. ([1977] 2012) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ed. Sígueme.
https://escuelacriticavaldiviana.files.wordpress.com/2012/06/levinas-1961-totalidad-e-infinito_ocr.pdf
- López, G. (2011). Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global. *Contribuciones a la Economía*, 2, 1-27.
<http://www.eumed.net/ce/2011b/>
- L'huillier, D. (2013). El trabajo como instrumento de resistencia a la opresión carcelaria. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1011–1024.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-4.tcir>
- Mc Laren, P. ([1948] 2000). *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Mancovsky, V. (2013). *El enfoque clínico en Ciencias Sociales: la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo*. [Ponencia]. VII Congreso Internacional de Psicología y Sociología clínica. 13 al 15 de abril de 2013. Montevideo. Uruguay.

- Marx, K. (1867). *Das Kapital. Kritik der politischen Oekonomie*. Erster Band, Hamburg.

- Montenegro, M. y Pujol, J. (2003). Conocimiento situado un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología/Interamericana Journal of Psychology*, 37(2), 295-307. University of Florida.

- Mouzo, K. (2009). *Apuntes para una historia de los funcionarios de las prisiones de nuestro país* [Ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología.

- Munday, J. (2014). The Practice of Feminist Focus Groups. En Hesse-Biber, S. (Ed.) *Feminist Research Practice*, (pp. 166-184). Sage.

- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). Gedisa.

- Oliart, P. (2020). Pedagogías de la disidencia y trabajo cultural. En *Pedagogías de la disidencia en América Latina*. Oliart, P. (Ed.), (pp. 13-36).

- Olivieri, A. (2014). *Educación en Contextos de Encierro: La articulación curricular y el desafío de asumir el contexto*. [Ponencia]. En el marco de la conferencia: Propuestas educativas para la Identidad de la Educación en Contextos de Encierro: La articulación curricular. Jornada de Cierre de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro. Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos. 26 de noviembre de 2014. Córdoba. Argentina.

- Parchuc, J. P. (2020). Contar para descontar: tiempo y espacio de la ley en textos escritos en la cárcel. En Parchuc, J. P.; Bustelo, C.; Ichaso, I.; Charaf, S.; García, Y.; Rubin,

M. J.; Molina, M. L.; Moris, J. P.; Gareffi, F.; Camarda, A.; Sbdar, J.; Adur, L. *Escribir en la cárcel Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*, (pp. 207-228). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/escribir-en-la-carcel>

- Parchuc, J. (2021). *Cárcel y escritura en Pandemia*. Facultad de Filosofía y Letras. Programa UBAXXII. Programa de Extensión en Cárceles. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Parra, M. (2013). Argentina, un país en movimiento... Perspectivas de análisis, experiencias de movilización social y recursos metodológicos. En Horacio Paulín y Maité Rodigou Nocetti (Coords.). *Coloquios de Investigación Cualitativa. Desafíos en la investigación como relación social*, (pp. 88-111).
- Pérez, C. (2020). ¿Por qué pensar en la educación en cárceles en contexto de pandemia? En *Pandemia y justicia penal. Apuntes actuales para discusiones emergentes*. Laboratorio de Estudios Sociales y Culturales. Área de Sociología de la Justicia Penal. Asociación Pensamiento Penal.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Cristiandad.
- Salazar Villava, C. (2003). Dispositivos: máquinas de visibilidad. *Anuario de Investigación 2003*, (pp. 291-299). UAM-X.
- Scarfó, F. y Olgúin, M. (2021). Educación, cárcel y pandemia: de la excepcionalidad a la "decepcionalidad". *Revista Eletrônica de Educação*, 15, 1-13, e4636043, jan /dez. 2021. Universidade Federal de São Carlos.

- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje, un encuentro de sentidos*. Kapeluz.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cad. Psicopedag*, 5(9), 00-00. Universidade de São Paulo.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Soneira, A. (2007). La teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss. En Vasilachis I. (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquía.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Uhart, H. (2020). *Viajera crónica*. Adriana Hidalgo Editora.
- UNESCO. (2020). *Informe sobre la respuesta de la UNESCO a la Pandemia de Covid-19 y sobre las consecuencias de la Pandemia en la ejecución del programa y presupuesto para 2020-2021*. <file:///C:/Users/Dell/Downloads/374540spa.pdf>
- Vallés, M. (1999). Técnicas de conversación, narración. En *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Vallés, M.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.

- Venier, Y. (2010). *La experiencia escolar cotidiana en una escuela primaria de mujeres en la cárcel*. [Informe final de investigación]. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas. Problemas de Psicología General*. Tomo II. Visor.
- Vygotsky, L. (2012). *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires. Colihue.
- Vogliotti, A. (2001). *Relación educativa como instancia de conocimiento: ¿es posible la compatibilidad de las perspectivas constructivista y crítica?* Fundación Universidad de Río Cuarto.
- Vogliotti, A. (2022). Construcción de conocimiento crítico en una investigación sobre la relación educación-salud. *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*, 24, 1-36. Fundación ICALA.
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.
- Ysaacson N. (2008). *Educación en cárceles: Sistematización de una experiencia. La mirada de los actores*. Maestría en Desarrollo y Gestión Territorial. [No publicada]. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ysaacson, N. (2018). *Escribir para pensar la escuela en contextos de encierro*. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de Córdoba. Argentina. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA///publicaciones/ModalidadECE/05-Escribir-para-pensar-la-ECE.pdf>
- Zaffaroni, E. (2005). Culpabilidad y vulnerabilidad social. En *En torno a la cuestión penal*, (pp. 229-251). Euros Editores.

- Zapata, N.; Pascolini, J.; García, M.; Irimia, R. (2020). El derecho a la educación en cárceles en contexto de pandemia. Experiencia de la extensión áulica UNLP. *Question/Cuestión*. Instituto de Investigaciones en Comunicación. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de la Plata. <https://doi.org/10.24215/16696581e317>

- Zemelman, H. (1983). *Historia y Política en el Conocimiento (Discusión acerca de las Posibilidades Heurísticas de la Dialéctica)*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Zemelman, H. (1987). *Uso Crítico de la Teoría. En Torno a las Funciones Analíticas de la Totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas. El Colegio de México.

- Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. En Balance Crítico y nuevas estrategias de educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, 5, Segundo Semestre (12-18).

- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México.

- Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.

- Zemelman, H. (2012a). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Ed. Anthropos.

- Zemelman, H. (2012b). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. II. Historia necesidad de utopía*. Ed. Anthropos.

Leyes y Resoluciones

- Ley de Educación Nacional N.º 26.206 de 2016 [Archivo PDF]. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac_58ac89392ea4c.pdf

- Ley de Ejecución Penal N.º 24.660 de 1996.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24660-37872>

- Protocolo Servicio Penitenciario Bonaerense de 2020. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos [Archivo PDF].
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2020/03/legislacion48688.pdf>

- Resolución del Consejo Federal de Educación N.º 127/10 de 2010 [Archivo PDF].
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_127-10.pdf

- Resolución N.º 108 de 2020 del Ministerio de Educación.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/226752/20200316>