

Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal N° 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela

Conceptualizations Based On The Student's Account Of Their Educational Experiences On The CENS 463, Located On The Penitentiary Unit 4 In Bahía Blanca: In Between The Hallmark Of Jail And The Hallmark Of School

Juan Pablo Aires Cunha

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: juanpabloacunha@hotmail.com

Brenda Alba Marilao

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: bren.albamarilao@gmail.com

Bautista Klampachas

Universidad Católica de la Plata, Instituto Superior Juan XXIII, Argentina.
E-mail: bklampachas@gmail.com

María José Lopetegui

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: mjlopetegui@gmail.com

Héctor Darío Rausch

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: hrausch@donbosco.org.ar

Camila Sánchez

Universidad Salesiana, Argentina.
E-mail: camilabelesanchez@gmail.com

Resumen

El propósito de este artículo es presentar los resultados parciales de un proyecto de investigación iniciado en el año 2018, orientado a comprender, a partir del relato de las experiencias de los estudiantes del CENS 463 emplazado en la cárcel de Villa Floresta de Bahía Blanca, los posibles cambios producidos en ellos desde su ingreso en la institución educativa.

Siguiendo los lineamientos de un diseño cualitativo enmarcado en la Teoría Fundamentada, el equipo de investigación logró construir una serie de categorías en torno a la percepción personal de los estudiantes respecto al posible efecto de la trayectoria escolar, en el contexto de privación de la libertad, en su proyecto de vida, y la identificación de las experiencias educativas que, según ellos, promueven modificaciones significativas en su forma de ser (pensar, sentir y actuar).

Palabras clave: escuela, contexto de encierro, proyecto de vida, teoría fundamentada.

Abstract

The objective of this paper is to introduce the partial results of an ongoing research project that started in 2018. It is based on the analysis of the students' account of their experience in the CENS 463, located in Villa Floresta Penitentiary in the city of Bahía Blanca. It aims to demonstrate the possible changes the students underwent as a result of the entry in this Educational Institution (CENS 463).

Following the guidelines of a qualitative design backed by the Grounded Theory, the research team developed a series of categories on the subject of the students' personal perception of the learning experience in the context of deprivation of liberty, and the identification of the effects the Institution had on them, concerning both, their own selves (the way they think, feel and behave) and their life plans.

Key words: school, context of deprivation of liberty, life plans, grounded theory.

AIRES CUNHA, J. P. y otros (2021) "Conceptualizaciones a partir del relato de las experiencias educativas de los estudiantes del CENS 463 situado en la Unidad Penal N° 4 de Bahía Blanca: Entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela". *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul. / dic. 2021, pp. 243-258. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-299>

RECIBIDO: 2/10/2020 – ACEPTADO: 3/11/2020

Introducción

A la Escuela Media N° 9 (actual CENS 463), ubicada en el penal de Villa Floresta, concurren jóvenes y adultos que se encontraron impedidos en la finalización de sus trayectorias escolares anteriores y que, en su gran mayoría, provienen de sectores sociales en contextos de pobreza (Aires Cunha, Marfía y Rausch, 2011, 2015).

El proyecto de investigación *“Educación en situaciones de privación de libertad y proyectos de vida”* aprobado por el Comité de Investigación y por Resolución del Consejo Superior de la Universidad Salesiana (RES. CS N° 008/2018 y N° 004/2019) se propuso indagar sobre las representaciones de los estudiantes acerca de los cambios producidos en sí mismos a raíz de su ingreso en una institución educativa emplazada dentro de un Penal.

La construcción del conocimiento generado durante los dos primeros años del proyecto de investigación estuvo motivada, no sólo por la necesidad de aumentar la comprensión de los significados de las experiencias educativas que los estudiantes destacaron como representativas en la reformulación de su proyecto de vida, sino también, en la convicción de que los sujetos que se encuentran en contexto de encierro se ven afectados, en cuanto a la generación de nuevas posibilidades en sus proyectos de vida, al percibir el sesgo estigmatizante de la mirada social.

Marco metodológico

En función de los objetivos planteados, el equipo de investigación fundamentó el proyecto desde un paradigma cualitativo en su perspectiva interpretativa que *“enfatisa la importancia de la comprensión de los fenómenos, tanto en su globalidad como en sus contextos particulares”* y la naturaleza dinámica y simbólica de los procesos sociales (Coicaud, 2008, p. 3).

Dada la prioridad otorgada por el equipo a la construcción de una teoría que diera cuenta de las particularidades de las experiencias que los estudiantes consideraron significativas a la hora de construir su proyecto de vida, es que se decidió optar por el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada en los Datos de Strauss y Corbin (2002), dado que permite generar:

una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos (pp. 21-22).

Siguiendo estos lineamientos, el equipo de investigación logró construir una serie de categorías de análisis a partir de los recurrentes e incidentes registrados a través de los instrumentos puestos en práctica para recolectar los datos del campo (encuestas y focus group). Gracias a la continua problematización de los datos y a la revisión constante de las categorías que se fueron desarrollando a lo largo del proyecto, se logró generar una categoría central con suficiente solidez conceptual y particularidad contextual que permite dar cuenta de los objetivos iniciales.

Objetivos planteados y grado de concreción

El objetivo general que guió la investigación fue indagar si desde la perspectiva de los alumnos, las experiencias educativas experimentadas en el CENS 463, ubicada en la Cárcel de Villa Floresta, incentivan cambios significativos en su forma de pensar, sentir y hacer.

El propósito que dio rumbo al proyecto fue construir nuevos interrogantes que permitieran profundizar la comprensión de las experiencias educativas de los estudiantes que transitan su escolaridad en contextos de encierro y construir algunas líneas de pensamiento que permitan reflexionar sobre el mejoramiento de la práctica escolar cotidiana.

Siguiendo el diseño de investigación basado en el paradigma cualitativo en su perspectiva interpretativa, y tomando como eje de análisis los datos obtenidos en las encuestas suministradas, y en los focus groups llevados a cabo, es que hoy puede afirmarse la hipótesis inicial del equipo: las experiencias educativas en el CENS 463 incentivan cambios significativos en la forma de pensar, sentir y hacer de los estudiantes. Tanto la encuesta administrada al inicio de la investigación a 20 estudiantes de 3º y 4º año, como los focus groups llevados a cabo para profundizar y validar las categorías que fueron emergiendo (dos focus groups de entre 12 y 15 estudiantes), dan cuenta de ello.

Junto con confirmar la influencia de las prácticas escolares en la forma de ser de los estudiantes, los lineamientos de investigación propuestos por Barney Glaser y Anselm Strauss (Sirvent, 2006), permitieron develar los procesos que motivarían dichos cambios y sus *efectos* concomitantes. Para lograrlo, en la etapa de *codificación abierta y axial* el equipo de investigación construyó categorías provisionarias basándose en las expresiones de los estudiantes (*códigos in vivo*), las cuales fueron comparadas sistemáticamente con las categorías teóricas encontradas en los discursos académicos que se tomaron como marcos de referencia.

Luego de generar esas primeras categorías, el equipo de investigación se dedicó a realizar una integración conceptual, dentro de lo que los autores anteriormente nombrados denominan proceso de la *codificación selectiva*, durante la cual se pretende “interrelacionar las categorías para formar un esquema teórico más amplio” (Strauss y Corbin, 2002, p.160), y cuyo primer paso consiste en determinar una categoría central que represente el tema de investigación. Sin intenciones de llegar a una explicación definitiva, sino de construir un contexto que permita comprender la naturaleza del campo de estudio, se destacó la categoría “*entre el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela*” como primer horizonte de sentido significativo, que permite dar cuenta de las continuidades y rupturas de las tramas de significado insertas en la especificidad del problema investigado, sin olvidar que la construcción de un nuevo objeto es siempre progresiva y surge de la problematización generada entre colegas.

Principales resultados alcanzados

Siguiendo los principios encuadrados en el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada, la evolución teórica que hoy se presenta fue objeto de numerosas reformulaciones y problematizaciones que se fueron detallando en cada una de las publicaciones y presentaciones del tema. No se pretende hacer un desarrollo exhaustivo de los giros teóricos que se fueron poniendo en práctica a lo largo del proyecto, sino nombrar brevemente las categorías iniciales que sirvieron de base para construir el esquema teórico que se presen-

ta sobre el final.

La construcción teórica encuentra sus bases fundacionales en el análisis realizado por el equipo sobre las encuestas educativas administradas a los alumnos de 3º y 4º año del entonces CENS 463. Durante esta primera etapa exploratoria, se lograron construir las siguientes categorías de análisis:

- Aprendizaje/adquisición de conocimientos: aprender es el término más recurrente en la resolución de la primera consigna de la encuesta. Se encuadra en la adquisición de contenidos conceptuales.
- Finalización del nivel secundario: en esta categoría se destacan aquellas respuestas relacionadas con la terminación de los estudios escolares, a partir de experiencias anteriores inconclusas.
- Desarrollo personal: se refiere a aquellas resoluciones que apuntan a la transformación de ciertas aptitudes: comunicativas, sociales, vinculares.
- Salida del pabellón (“desengomarse”): se refiere a ideas en relación a la intención de salir del encierro por un momento.
- Procesos cognitivos: se ve a la escuela como facilitadora del desarrollo de estrategias cognitivas.
- Buenos vínculos: los estudiantes subrayan el impacto positivo que generan los buenos vínculos con sus docentes, que posteriormente se ven plasmados en crecimientos personales.
- Identidad laboral = identidad social: conseguir un trabajo, se ubica como posibilidad de nuevas ligazones con la comunidad fuera de la cárcel. Resalta una vinculación fundante entre la reconstrucción del proyecto laboral y los proyectos de reconstrucción ciudadana.
- Afectos: los estudiantes valoran ciertas características afectivas de los profesores como catalizadoras de cambios en su forma de pensar, sentir y actuar.

Esas primeras construcciones (cuya elaboración implicó el análisis en profundidad de las encuestas y una constante problematización en la que se construyó y reconstruyó el campo de objetos articulados) fueron las que motivaron al equipo a la aplicación de focus groups con el objeto de validarlas/reformularlas.

Durante la aplicación de la técnica, los estudiantes resaltaron el significado positivo que ocupaba la escuela en su proyecto de vida, pero también aparecía la desesperanza, cuando pensaban en el afuera y en lo que pasará tras su liberación. Al respecto, uno de los estudiantes menciona: “Yo desde que llegué, hice como ocho cursos, pero cuando salís, esa carga del sello, te sigue en tu historia para siempre, porque podés tener veinte cursos, pero igual eso te condiciona, ¿quién te va a tomar cuando ven el sello del penal?, ¿quién le da oportunidad a un pibe que sale del penal?” (Estudiante, focus group).

Estas frases generaron más preguntas y motivaciones en el grupo de investigación para seguir pensando en políticas públicas para que los jóvenes y adultos que salen de la cárcel, encuentren un trabajo, una forma de reconstruir lazos sociales. A partir de aquí, se consideró fundamental reflexionar en torno a políticas públicas que observaran la falta de acceso a derechos fundamentales, y la construcción de proyectos vitales que hicieran de soporte de las familias y los sectores vulnerados. Si aquel sujeto que recupera su libertad, saliendo del penal, no encuentra un trabajo, no obtiene un lugar, y no tiene a nadie que lo

reciba al salir, ¿qué oportunidades tiene?

La intervención desde la reconstrucción del lazo social se constituyó en un nuevo núcleo teórico a desarrollar dentro del esquema más amplio. El “sello-de-la-cárcel” pasó a constituirse en un signifiante propio que, a través de un proceso de pensamiento dialéctico, permitió la construcción de la categoría de “sello-de-la-escuela” y la teorización sobre la importancia de confiar en una educación que funcione de soporte de la identidad laboral de cada sujeto, y que transforme ese “sello” rígido y conservador, en un símbolo dinámico, de esperanza y construcción de oportunidades y proyectos.

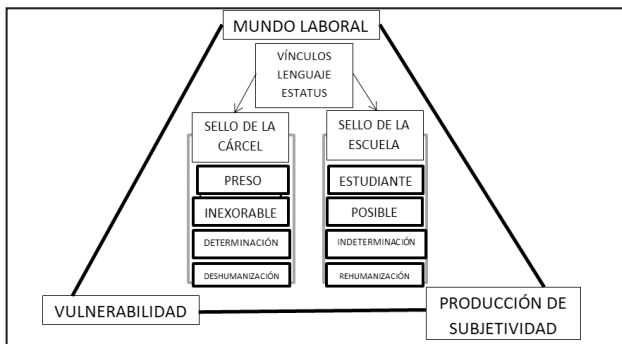
El “sello-de-la-cárcel” y el “sello-de-la-escuela” pasaron a conformar las categorías medulares de la investigación. “La indeterminación dentro de la determinación” y la “re-humanización en un mundo deshumanizado” se constituyeron en las propiedades fundamentales para dar cuenta del efecto que produce habitar el espacio escolar y el espacio penitenciario, y las “rutinas-de-las-rejas” y las “rutinas-de-las-tizas” en los procesos generales dinamizadores del cambio subjetivo que los estudiantes atribuían a cada uno de los contextos, compuestos por prácticas específicas en relación a los vínculos, estatus y lenguaje promovidos en cada uno de ellos. Todo ello enmarcado en lo que denominamos el “contexto representado” que intentó dar cuenta de las variables macrocontextuales que los estudiantes consideran como significativas a la hora de pensar en sus cambios subjetivos: la producción de la subjetividad, el mundo laboral y el contexto de vulnerabilidad.

Si bien es imposible pensar a los espacios sociales como constituidos de manera uniformada u homogénea, en el presente artículo se pensarán “los discursos en permanente contradicción estratégica”, tal como propone Manchado (2011, p. 24), tratando de pensar los umbrales semióticos en las dinámicas interactivas entre los discursos de los estudiantes sobre el pabellón y sobre la escuela.

En palabras de Camblong (2014), “en efecto, las fronteras delineadas están y no están al mismo tiempo, se acercan y se alejan, se presentan y se ausentan en gradaciones infinitesimales de matices sutiles sin por ello debilitar la consistencia semiótica de sus intervenciones” (p. 8).

A continuación, se presenta la matriz condicional/consecuencial que integra lo formulado anteriormente y se explicitan los rasgos principales de cada una de las categorías.

Imagen N° 1: Matriz condicional/consecuencial sobre las relaciones entre las condiciones/consecuencias micro y macro, tanto entre ellas como para el proceso



Fuente: Elaboración propia

Categorías de análisis y discusión

Las categorías de análisis construidas en el primer tramo de la investigación focalizado en el terreno exploratorio y la *codificación abierta y axial* (identificación de conceptos, propiedades y dimensiones por una parte, y relación entre categorías y subcategorías por la otra), fueron sometidas a diversas etapas de refinamiento que obligaron a diferenciar alguna de ellas, conjugar otras y crear nuevas denominaciones para dar cuenta de los significados y sentidos construidos en torno a las palabras de la población de estudio. Como se mencionó anteriormente, se encuadra esta integración dentro del proceso de la *codificación selectiva* que pretende “interrelacionar las categorías para formar un esquema teórico más amplio” (Strauss y Corbin, 2002, p.160), y cuyo primer paso es determinar una categoría central que represente el tema de investigación.

Se han encontrado ciertas prácticas habituales dentro del contexto escolar del CENS 463 y de los pabellones de la Cárcel de Villa Floresta que disponen formas específicas de habitar el mundo (ver, interactuar, sentir, decir, proyectar). Se ha dado en llamar a dichas prácticas la “*rutina-de-las-tizas*” y la “*rutina-de-las-rejas*”, respectivamente, y a sus efectos “*sello-de-la-escuela*” y “*sello-de-la-cárcel*” (Aires Cunha, Alba Marilao, Klampachas, Lopetegui, Pires, Rausch, 2019).

Entre el sello-de-la-cárcel y el sello-de-la-escuela

¿Qué circula en las palabras de los estudiantes en relación a su cotidianeidad en las cárceles? ¿Y en relación a la escuela? Los senderos de significados fueron decantando en características bien distintivas de habitar cada uno de los espacios. Lo que se destacará aquí serán principalmente los efectos producidos en los estudiantes que participaron de la investigación, y los procesos que condujeron a ello.

Se ha encontrado en el discurso de los estudiantes una clara distinción entre una historia petrificada, coagulada, que no permite un corrimiento de sentidos ni interpretaciones alternativas de los desenlaces ya escritos a manera de designio en el libreto de su vida; y una historia viva, floreciente, que tiende a la apertura y a la introducción de nuevas variables en las historias que hasta ese momento se veían como un mandato ineluctable. Por la recurrencia de la primera en los discursos de los alumnos al hacer referencia a lo que en los pabellones se resalta como marca identitaria, y de la segunda al referirse a la vida de la escuela, es que la presente categoría recibió el nombre que porta: el *sello-de-la-cárcel* y el *sello-de-la-escuela*. Ambas son impresiones bien distintivas en las que lo institucional desgarrar las historias de los sujetos e inscribe una marca particular. Mientras que, en el primer caso, se la vivencia como un estigma que clausura sentidos, en el segundo caso se resaltan las oportunidades que abren caminos. Podemos recuperar aquí el concepto de Ana María Camblong (2015) de *umbral semiótico* para dar cuenta de las nuevas configuraciones discursivas que se producen en las fronteras de sentido erigidas entre el espacio escolar y el pabellón. Para esta autora, el umbral semiótico es entendido como un tiempo-espacio donde la enunciación “se dispersa, se desmadra, se lanza a las búsquedas, a las exploraciones experimentales y halla en los *flujos aporéticos* posibilidades *imposibles* para fuentes normales de producción. En pocas palabras, podríamos decir que la enunciación ubicada en *umbral*, produce discursos *ubicuos* y *desubicados* en todos los sentidos que se quiera o pueda interpretar” (p. 43).

Si bien los nombres de las categorías pueden llevar a pensar que tanto las rutinas (prácticas) como el sello (efectos) reciben su denominación a raíz del contexto que las circunda (escuela o pabellón), no se debe creer que son privativas de los mismos, ya que cualquier tipo de rutina/sello puede aparecer en cualquier contexto. La definición es funcional, y por tanto, incluso la escuela puede verse permeada por la *rutina-de-las-rejas* y el *sello-de-la-cárcel*. Los sellos y las rutinas son sentidos que se identifican, pero no son exclusivos de los espacios. En palabras de Herrera (2008), “educar (...) puede convertirse en una acción para la liberación -incluso en el encierro- o una pieza más del aparato disciplinador y moralizador de aquellos “violentos”, “peligrosos”, “inmorales”” (p. 124). De esta manera, el *sello-de-la-cárcel* puede hacerse presente en el ámbito escolar a través de ciertas *rutinas-de-las-rejas* puestas en funcionamiento por los propios docentes o estudiantes, en forma de estigmatización y deshumanización. Estas categorías petrificadoras de sentidos se vinculan con la idea de un espacio contenedor, en tanto depósito de lo humano transmutado en ajeno a partir de un rasgo que lo convierte en ello (Buber, 2002) que impide extranjerizar la mirada y sorprenderse ante la cruel realidad de personas que han sido despojadas de toda cualidad humana y convertidas en una mera estadística más del sistema penal:

“Nosotros acá sabemos que estamos obligados a independizarnos, saber hacer algún oficio, algo. Porque sabemos que salimos con el sello y la única manera es tener algún emprendimiento propio” (Estudiante, focus group).

“La carga del sello te sigue siempre, de por vida, aunque hayas estudiado. Nadie te recibe con antecedentes penales” (Estudiante, focus group).

“Yo siempre me pregunto, ¿quién le da oportunidad a un pibe que sale de acá?” (Estudiante, focus group).

Estas expresiones se instituyen en las dinámicas interactivas entre los espacios escolar y penitenciario, como sostiene Manchado (2011), “estos discursos se constituyen en situación de umbralidad, se establecen en un estado de pasaje, de continuo movimiento, de fronteras discursivas móviles” (p.24).

Si nos enfocamos en el contenido de las palabras de los estudiantes, podemos problematizar un concepto del sentido común que generalmente circula de manera acrítica entre las personas de la comunidad. Cuando se habla de “reinserción”, suele entenderse que hubo un momento inicial en el cual el sujeto estaba inserto y la comisión de un acto sancionado como delictivo por parte de un juez marcó la expulsión del lazo social comunitario. Aun aceptando ese sentido, ¿están dadas las condiciones necesarias para la “reinserción” en esa trama social? ¿O será más bien que, el estigma del sello-de-la-cárcel es como un fantasma que acompañará al sujeto por el resto de su vida impidiéndole proyectarse más allá de él? ¿Su formación adquirida en el CENS 463 pierde mérito cuando egresa del penal? ¿O quizás sienta las bases para generar distintas estrategias en relación a su desempeño laboral?

Pero pretender garantizar lo real dentro de categorías objetivadoras o concebir la subjetividad como absoluta carece de sentido. Si, como dice Bruner (2003) “lo canónico y lo posible están en perenne tensión dialéctica entre sí” (p. 27), tenemos que preguntarnos por aquello que permite conferir extrañeza a lo familiar, “transformar el indicativo en subjuntivo” (ibídem), lo que ha sido en lo que está llegando a ser. Y se encontraron en las pala-

bras de los estudiantes varios indicios clave para suponer que la tensión dialéctica entre las “apelaciones al precedente” y lo que “podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro” podría hallarse en la construcción de una categoría que se ha denominado “*sello-de-la-escuela*”.

Si el *sello-de-la-cárcel* se inscribe en el eterno retorno del pasado en el presente, que a manera de una profecía autocumplida llevaría a su propia realización, el *sello-de-la-escuela* sería la apertura de nuevas posibilidades:

“Si no tenés estudios no sos nada” (Estudiante, focus group).

“Con la escuela te podés expresar mejor. Podés desenvolverte mejor, ganás otro ritmo y otra manera de pensar. Ante una pregunta antes no la sabía responder, ahora sí” (Estudiante, focus group).

“La escuela es una herramienta, tengo proyectos, metas” (Estudiante, focus group).

Hallazgos similares podemos encontrar en Manchado (2011) en relación a las dos pasiones predominantes en la institución penitenciaria: el miedo que paraliza, detiene e inmoviliza, y la esperanza que pone en movimiento y hace avanzar (p. 37). Tanto en el relato de los estudiantes del CENS 463, como en el trabajo empírico realizado en la Unidad Penitenciaria N°3 de Rosario (Santa Fe, Argentina) por Manchado (2011), se perciben estas formas complementarias de habitar los espacios no en términos de contradicciones sino más bien de desplazamientos. Es decir, las paradojas y aporías son constitutivas de las dinámicas de encierro, y es necesario destacarlas en su potencialidad y no en los términos negativos de la contradicción. En relación a la tensión entre el “*sello-de-la-cárcel*” y el “*sello-de-la-escuela*” se puede identificar una *línea-frontera*, en términos de Deleuze (2005), por la cual lo divergente converge alrededor de un elemento paradójico “que no constituye un círculo de convergencia sino para lo que diverge en tanto que tal (potencia de afirmar la disyunción)” (p. 133), que es expresado en los relatos de las experiencias de los estudiantes. La lógica de ese elemento paradójico está en afirmar dos sentidos a la vez. El sentido comprende siempre relaciones plurales, entrecruzamientos, encuentros y desencuentros. La categoría “entre el sello de la cárcel y el sello de la escuela” sintetiza tensiones, intensidades diferenciales; permite pensar el “entre”, problematizar la diferencia y el devenir de las dinámicas del encierro y abrir nuevos sentidos.

Ahora bien, ¿a partir de qué propiedades se pone en juego ese *sello-de-la-escuela*? ¿Cuáles son los movimientos existentes dentro de la trama vincular escolar que posibilitan cambios de perspectivas en torno a la construcción de la realidad que desearían habitar? En artículos anteriores (Aires Cunha et al., 2018a, 2018b, 2018c) se encontró que el lenguaje, el adentro/afuera y los afectos desempeñan un papel esencial, pero debido a las mixturas y efectos complejos que se producen en la interacción dinámica entre ellos, se decidió incluirlos como subcategorías de una dimensión clave que permite dar cuenta de la categoría central: la *rutina-de-las-tizas* y la *rutina-de-las-rejas*.

La rutina-de-las-tizas y la rutina-de-las-rejas

Como se mencionó anteriormente, se encontraron ciertas prácticas habituales dentro del contexto escolar y del pabellón que disponen formas específicas de habitar el mundo (ver, interactuar, sentir, decir, proyectar). Hemos dado en llamar a dichas prácticas la “*rutina-de-las-tizas*” y la “*rutina-de-las-rejas*”, respectivamente (Aires Cunha et al., 2019). A continuación, se mencionan las dinámicas propias de cada categoría.

La indeterminación dentro de la determinación como efecto de ciertas prácticas

La psicología señala continuamente que los seres humanos son constructores de significados. No toleran el dolor del sin-sentido ni la incertidumbre del no-saber. A medida que las experiencias presentan desafíos cual preguntas que interpelan por la existencia (Frankl, 2004), se ven compelidos a construir significados en torno a un eje identitario que ordena el flujo de sentidos posibles junto a construcciones previas derivadas de múltiples fuentes: roles asumidos, juicios de los otros, representaciones sociales, acciones y resultados, entre otras (Myers, 2005). Esas significaciones, determinadas en gran medida por las historias de vida, producen efectos reales sobre la persona y su entorno, ya que una vez construidas, sentarán las bases a partir de las cuales serán interpretadas las experiencias del sujeto (ambientales, personales, relacionales, afectivas, etc.) y marcarán el rumbo del proyecto vital (Fernández-Álvarez, 2008). Si la rigidez de las construcciones es prevalente, a causa de la petrificación imaginaria de una proyección identitaria que proviene de los otros, que es interiorizada y productora de autoalienación, se puede entrever una profecía de destino que se asume como inexorable (Frigerio y Volnovich, 2004). Cabe aquí preguntar: dada la primacía de las significaciones vitales ¿hasta qué punto la experiencia de encierro se interioriza y echa raíces a partir del vocabulario tumbero? Si se acepta la premisa de que los hombres hacen su historia, pero en condiciones que han heredado ¿hasta qué punto la pre-existencia de un cierto tipo de significaciones que clausuran sentidos en torno a un eje identitario propio de los códigos de encierro, no terminaría marcando, parafraseando a Ludwig Wittgenstein (1988), los límites de su mundo?:

“Acá el vocabulario te parte, vos empezás a hablar como todos y seguís hablando así” (Estudiante, focus group).

“Hay que aprender a hablar como es afuera” (Estudiante, focus group).

“Una vez, un señor que lleva muchos años acá dentro me dijo, si te quedas en este cuadrado, por la celda, solo vas a poder ver hasta la reja y el cuadrado, si salís de acá vas a poder ver mucho más lejos” (Estudiante, focus group).

En “*Investigaciones filosóficas*” (1988), Wittgenstein menciona que aprender un lenguaje es adquirir nuevas formas de acción que se concretan en experiencias en las cuales los sujetos se interrelacionan en el mundo de la vida. Es el lenguaje el que habilita una relación de reciprocidad e implicación entre las partes. ¿De qué manera el lenguaje ha condicionado ciertas formas de acción en cada uno de ellos? ¿Podríamos pensar que la adaptación y aprehensión del lenguaje que utilizan en la “*rutina-de-las-tizas*” y la “*rutina-de-las-rejas*” les permite arribar a un sentido de pertenencia y reciprocidad con un otro?

En las palabras de los estudiantes se encontró una referencia a la percepción de las posibilidades de la escuela como constructora de anti-destino (Núñez, 2003) y que se caracterizó como la posibilidad de torcer un designio gracias a la introducción de la indeterminación en la determinación: la posibilidad de otra posibilidad dentro de lo que hasta ese momento se consideraba una facticidad. El cambio de la jerga tumbera como acto social propio que incluye a la vez que excluye, que muestra a la vez que oculta, permitiría introducir una ruptura en la hasta ese momento constituida percepción de sí mismos y del mundo: ¿se puede afirmar junto a Vigotsky (2000) que vivir otro lenguaje en el espacio de la escuela conduciría a una modificación en el monólogo interno de quienes la habitan?

¿Los soliloquios de pensamiento en el pabellón son los mismos que se oyen hablar a sí mismos en la escuela? Y si se entiende junto a Foucault (1992) que “sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados” (p.14) ¿qué sucede con los gestos? ¿existirá otra mirada? ¿otra postura? ¿otras tensiones? ¿otro cuerpo?:

“La escuela nos ayuda a hablar bien, a salir de las costumbres de la cárcel” (Estudiante, focus group).

“En la escuela hablás diferente, te dirigís a los maestros de otra manera y ellos también hacia vos” (Estudiante, focus group).

Aquí, nuevamente, y en palabras de Camblong (2014), “la frontera practica traducciones y permite el intercambio entre grupos” y finalmente la autora agrega: “no solo atravesamos fronteras, sino a la vez, las fronteras nos atraviesan” (p. 2). No sin tensiones y negociaciones la escuela puede jugar un rol fundante a través de los procesos que presentamos a continuación.

Cambio en el vocabulario, modificación de estatus y construcción de mundos posibles

Adentro y *afuera* son palabras cargadas de sentidos para los estudiantes del CENS 463. El significado de cada concepto es múltiple, según sea el contexto de uso. “Adentro” puede referirse a la celda, al penal, a la escuela o a la propia interioridad, pero según sea la perspectiva tomada por el hablante, los adentros pueden ser transmutados en “afuera”. Es importante mencionar aquí que a pesar de referirnos a determinados territorios para el adentro y el afuera como espacios particulares y diferenciados (por ejemplo, la escuela, la sociedad y la prisión), no los concebimos separados tajantemente, sino como espacios con fronteras permeables que en sus umbrales habilitan la construcción de nuevos sentidos. La sociedad incluye a la prisión y a la escuela, pero no podemos reducirla a estas últimas. En la sociedad circulan sentidos que exceden y pueden no entrar en contacto con los espacios institucionales anteriormente nombrados. Serán los sentidos que arriben a sus fronteras y que habiliten el intercambio discursivo y de prácticas entre sus miembros, los que fueron puestos en foco en esta investigación. Cada actor involucrado en ellos negociará significados particulares en función del intercambio discursivo y de las prácticas emergentes. Concebimos estos espacios como dispositivos semióticos de conversaciones alternativas que posibilitan cambios en la manera de ser-en-el-mundo de todos aquellos que los habitan.

“*Hablar de cosas de la calle con los profesores*” dicen los alumnos, antes de comenzar cada clase. Las “*cosas de la calle*” se vuelven un área de conocimiento para ellos. En el aula, los “*afueras*” se encuentran: por un lado, la historia petrificada del pabellón, con su pasado siempre recurrente y, por el otro, el presente vivo de la historia que se está construyendo afuera y que los docentes intentan enlazar en una línea prospectiva. La escuela y la sociedad, se unen en sus fronteras a través de la palabra. Se encuentran en un afuera que habilita otros modos de vincularse con los otros y con la realidad, con el lenguaje como mediador:

“En el pabellón con gente de la cárcel hablás del tiempo pasado. En la escuela hablás de la parte de afuera y en eso aprendés el respeto de afuera” (Estudiante, focus-group).

Siguiendo a Leocata (2003) en su interpretación de la teoría filosófica de Husserl, la palabra manifestada en el diálogo es intermediaria de dos intencionalidades que son recíprocas y que surgen espontáneamente de la mirada (encuentro). Esta palabra está dotada de vitalidad y conecta dos interioridades. El lenguaje se orienta particularmente a la comunicación intersubjetiva, y es el diálogo la forma más perfecta en la cual se puede expresar y reavivar el encuentro interterritorial. Sin dudas, el lenguaje es el fenómeno por excelencia que nos abre al mundo en su complejidad, a partir del cual intentamos interpretar el mundo exterior y a nosotros mismos. La conexión con el mundo se da inexorablemente de forma mediata y simbólica, condicionada por el lenguaje. Por eso es posible afirmar que el lenguaje como modalidad de apertura al mundo, habilita un horizonte que se va explorando siempre a través de la palabra.

Al decir de Rita Segato (2012), al mencionar la importancia del desarrollo de la capacidad discursiva en relación a la simbolización de los actos de los presos promovida por el proyecto “Habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”:

la convocación a hacer su relato y el desarrollo de la capacidad de vertir estos saberes en el lenguaje y darles pasaje en el proceso de comunicación es un factor liberador y de apaciguamiento para el preso, pues le permite simbolizar sus tensiones psíquicas y sociales y reflexionar sobre aspectos centrales de la experiencia humana como las motivaciones que nos llevan a actuar, la posibilidad de la autonomía, la capacidad de elegir entre alternativas y la responsabilidad del sujeto como uno de sus patrimonios morales más importantes (p. 29).

Lo desarrollado suscita a pensar, por un lado, de qué manera el universo simbólico, las categorías lingüísticas y mundo conceptual de los alumnos condiciona sus horizontes en relación a la preocupación respecto a sus posibles proyectos de vida y sus planes de futuro. Y, por otro lado, de qué manera la adquisición de nuevas significaciones en el plano simbólico, que surjan de la experiencia escolar, puede generar cambios en relación a la constitución de su subjetividad, es decir, en relación a sus formas de ser, hacer, pensar y sentir.

Dialogar sobre “*las cosas de la calle*” dentro de un marco institucional que adopta metas formativas posibilita una nueva lectura del “*adentro-afuera*” e invita a los estudiantes a pensar e imaginar su ubicación en el entramado social cuando estén plenamente en el *afuera*: “Hay que aprender a hablar como es *afuera*” (Estudiante, focus-group). “*Acá es la escuela y afuera es el trabajo*” (Estudiante, focus-group).

Aquí se encuentra una expresión importante del *afuera* que refiere a el trabajo, el mundo laboral. Pero surge un problema: “Por los antecedentes estamos obligados a tener nuestro propio trabajo”, mencionan. El paso por el *adentro* queda grabado y los etiqueta para los otros que están *afuera*: la dialéctica entre la determinación y la indeterminación vuelve a ocupar el foco, sólo que esta vez, el peso del primer plato desequilibra la balanza en torno a un fijismo que parece inquebrantable e insuperable.

En palabras de Herrera y Frejtman (2010):

la vinculación con el mundo del trabajo trae aparejada una suerte de conflictos para muchos sujetos, en tanto están presentes dispositivos ideológicos y barreras sociales que estigmatizan y buscan diferenciarlos (negativamente) para que no puedan competir en el mercado de trabajo y para que no consigan empleos de ninguna naturaleza (p.25).

La estigmatización de todo aquel que tiene un prontuario delictivo hace mucho más difícil encontrar un empleo genuino en un espacio en el que, además de existir la criminalización de los ex presos/detenidos, crece el desempleo, la pobreza y la conceptualización del trabajo como factor de humanización parece estar en segundo plano. La posibilidad de participar de procesos educativos y de un trabajo digno siguen siendo claves para la inclusión. En este sentido, la salida del ex preso/detenido, en un afuera que lo estigmatiza, muchas veces implica tener que autogestionarse un trabajo. La estigmatización y la falta de oportunidades hacen al sujeto más vulnerable.

La rutina-de-las-tizas en “afuera-escuela” del “adentro-cárcel”

Ya se hizo mención a que los estudiantes hablan del “adentro y afuera” desde diferentes sentidos y a que cada uno de estos contienen formas distintas de habitar y estar siendo (con otros). A su vez, cada espacio está enmarcado en un lugar que abarca dinámicas propias de otro “adentro y afuera”. En efecto, explorar estos sentidos colabora en la significación de los espacios que, tanto adentro como afuera, subjetivan el ser de aquellos que se encuentran dentro de la institución.

Un espacio particular es la cárcel, el cual se representa “adentro”, respecto al “afuera” de la sociedad, es decir, de aquella porción que no se encuentra privada de la libertad de acción. Pero al mismo tiempo, dentro del penal, existe un “afuera”, el cual es “otro afuera”, representado por la escuela, y discriminado respecto del “adentro” del pabellón.

Las celdas representan mucho de lo que, aquellos que las transitan, esperan perder, de lo que esperan alejarse cuando vuelvan a ser/estar en el “afuera-sociedad”; mientras tanto, asisten al “afuera-escuela”, porque allí encuentran los modos que saben son los esperados una vez salgan de la cárcel, aquellos que le dan forma al sentido de la libertad que anhelan: modos de convivir, de hablar, de pensar.

Los estudiantes reconocen el “adentro-pabellón”, como un lugar en el que existen códigos que comprenden, y asumen para poder habitarlo, como si esa asunción fuera provisoria, por presentarse como sentidamente necesaria. Lo identifican como un lugar en el que el olor a cigarrillo es normal, la música siempre está fuerte, en el que se habla mucho del pasado, pero se oye poco, características de un ambiente que los hace sentir “más encerrados” (Estudiante, Focus Group).

En cambio, dentro de la cárcel pueden estar en un “afuera-escuela”. En el que el oído es más importante, donde se habla del futuro, de las “cosas de la calle”, donde se puede ser responsable y reír, encontrar sentido en el proyectarse en libertad.

Identifican la escuela y los vínculos que allí se generan como una pequeña muestra de “cómo son las cosas” fuera de la cárcel, donde pueden aprender la “forma de pensar y de hablar”, de reencontrarse con otros más allá de la institución que los encierra, de aprehender otro código que les resultará facilitador una vez fuera de la cárcel.

Este reconocimiento de la escuela tal como la describen puede provocar que los educandos “sean capaces de *abandonar las razones* de los otros para buscar nuevas razones (...), para imaginar o simplemente para iniciarse en una búsqueda personal y de sentido (...)” (Litwin, 2012, p.15). El “afuera-escuela” les permite un espacio en el que se habilita un “encuentro subjetivante” (Herrera y Frejtman, 2010) porque plantea, en la mayoría de los casos, lo que se ha dado en llamar las *rutinas-de-las-tizas* (que desarman las ru-

tinias-de-las-rejas). En efecto, las *rutinas-de-las-tizas* posibilitan la narración de la propia vida a partir de la construcción de nuevos sentidos que se dan en la interacción de pensar y hablar del “adentro y el afuera”.

En el “afuera-escuela”, los estudiantes se ven provocados a narrarse a sí mismos (y no otros actores sociales por ellos, como se dijo anteriormente) para poder, a partir de su pasado, ya sea en el “afuera-sociedad” o “adentro-pabellón” seguir deconstruyendo modos de pensar que los inviten a proyectarse.

Las *rutinas-de-las-tizas* también incluyen vínculos. Dicen:

“Tenemos una relación más horizontal. Hay un ida y vuelta. La mayoría son así”
(Estudiante, Focus Group).

“En la escuela nos miran como personas” (Ídem).

“Quince o veinte minutos hablamos cosas de la calle” (Ídem).

De este modo, se reconocen ciertos marcos de referencia que les permiten proyectarse, o narrarse hacia el futuro, con modos diferentes a los que conocían. Aunque las posibilidades de reposicionarse como sujetos activos de su historia personal, agentes de su proyecto de vida, no será un tránsito libre de dificultades, dado que la sociedad es un campo multi-dimensional de sustancial complejidad no exenta de tensiones.

El sello-de-la-cárcel en el “afuera-sociedad”: el contexto representado

En la relación entre los estudiantes del secundario del penal, la escuela y el mundo laboral, se encontró un desplazamiento de sentidos en términos de las condiciones del tiempo pasado y el presente. Por un lado, el vínculo escuela-trabajo de “afuera-sociedad”, en relación a la trayectoria del sujeto antes de ingresar al penal; y otro, escuela-trabajo, como relación que se da luego del “adentro-cárcel”, una vez obtenida su libertad de acción.

Algunas afirmaciones características que dan cuenta de lo primero son:

“Dejé la escuela por cuestiones laborales y de la vida” (Estudiante, Focus Group).

“Por el trabajo tuve que dejar la escuela” (Ídem).

“Me costó mucho la secundaria por el trabajo, soy del campo” (Ídem).

Cuando se preguntó a los estudiantes cómo había sido su trayectoria escolar durante la adolescencia, afirmaron que la necesidad de trabajar dificultó su paso por la escuela. A los adolescentes de grupos excluidos y desfavorecidos económicamente les es dificultoso la posibilidad de completar la escolaridad (Tenti Fanfani, 2011).

En este pasado, la falta de oportunidades impedía adquirir saberes y rutinas que hicieran posible el ingreso y la permanencia en un trabajo estable, en un mundo económico y laboral complejo. Pero ahora pueden representarse una relación escuela-trabajo distinta. Hoy, la escuela se destaca como oportunidad para entablar nuevos vínculos entre conocimiento, cultura, trabajo. Las *rutinas-de-las-tizas*, la de los hábitos responsables, modos de hablar distintos, de respeto, de escucha atenta, de los relatos del afuera, alejan a las *rutinas-de-las-rejas*, del ruido, del pasado, del lenguaje tumbero y un presente inamovible. Así, se acercan al “afuera-sociedad” y también al trabajo.

“Te piden el secundario completo (refiriéndose al momento de postularse para un empleo)” (Estudiante, Focus Group).

“Si no tenés estudios no sos nada” (Ídem).

“Para algunos no hace falta, pero capaz no conseguís el trabajo que vos querés” (ídem).

“La cárcel o cualquier otra institucionalidad que refiera a contextos de encierro (hogares, institutos de menores) son, para el común de las personas, el ‘no lugar social’” (Herrera y Frejtman, 2010, p.81). A este “no lugar social” se alude al referir al contexto que decanta en el *sello-de-la-cárcel*. Haber estado “adentro” imprime en las personas que pasaron por allí, una marca difícil de borrar una vez “afuera”. En el ámbito del trabajo, es donde esta ruptura biográfica se nota. Pero los alumnos valoran la escuela, como generadora de posibilidades de adentrarse con más oportunidades en el mundo laboral y encontrar soportes en el afuera-sociedad: “Sirve para marcar un ritmo. Una rutina para salir. Aprendes responsabilidad. Acá es la escuela y afuera es el trabajo” (Estudiante, Focus Group).

La *rutina-de-las-tizas* es reconocida como el escalón que puede facilitar el sostenimiento en el mundo laboral, por la responsabilidad que implica, la necesidad de determinados modos de hablar, escuchar, pensar y vincularse con los demás. Siguiendo las ideas de Herrera y Frejtman (2010), se trata de una motivación hacia el empleo que da a los sujetos la posibilidad de proyectar concretamente la capacidad de obtener los bienes necesarios y deseados para la vida. De reconocer a través de las prácticas democráticas, sus derechos, y las condiciones de existencia que facilitarán la proyección del ser en el afuera-sociedad. Pero el estigma de la posibilidad de ser vistos desde la etiqueta de “preso” genera incertidumbre en los estudiantes de esta escuela, ya que saben que los empleadores pueden asumir que el “no lugar social” que habitaron les otorgó solamente rutinas institucionalizadas de encierro, que no representan soportes para la construcción de sentidos emancipadores: nuevos vínculos, redes. Esto los lleva a pensar que: “Por los antecedentes estamos obligados a tener nuestro propio trabajo” (Estudiante, Focus Group).

Las *rutinas-de-las-tizas* y de las rejas, los adentros y afueras que los estudiantes viven, impulsan su subjetivación y la narración de la propia historia. En efecto, los invita a pensar la posibilidad que tienen de buscar modos de ser distintos a los del pabellón, a dar cuenta que “cada lugar” se habita de un modo diferente. Que pueden no estar determinados por su pasado y presente, al menos desde sus propias expectativas y desarrollar su historia de forma activa. La relación entre origen y destino en el ser, no se desarrolla de forma lineal, sino que representa una dinámica compleja, que puede ser transformada a partir de la deconstrucción, de la circulación de la palabra, y el fomento de espacios democráticos, que renueven las buenas prácticas de la ciudadanía, tanto “adentro” como “afuera”, en la rigidez de la reja del pabellón, como en la fluidez de los vínculos y los sentidos que genera la tiza, desde la narración del pasado, hasta la proyección del futuro.

A modo de cierre

Para dar cuenta del objetivo general que guió la investigación: indagar si, desde la perspectiva de los estudiantes, las experiencias educativas en el CENS 463, incentivan cambios significativos en su forma de pensar, sentir y hacer; a lo largo del artículo se destacó la categoría “entre el *sello-de-la-cárcel* y el *sello-de-la-escuela*” como primer horizonte de sentido, para comprender las continuidades y rupturas de las tramas de significado de los estudiantes en su tránsito por la escuela secundaria. Se destacaron asimismo las catego-

rías de “rutina-de-las tizas” y “rutinas-de-las-rejas” para representar las prácticas vivenciadas dentro del contexto escolar y del pabellón que disponen en los estudiantes formas específicas de habitar el mundo (percibir, interactuar, sentir, decir, proyectar).

A partir de interrogantes generados en esta investigación, el proyecto en la actualidad continúa con el análisis de los datos recogidos en entrevistas realizadas a los docentes. Consideramos que incorporar sus representaciones al proyecto de investigación es un paso clave en nuestro intento de dar a conocer las articulaciones que se ponen en juego en esta escuela, ya que nos permitiría dar cuenta de una dimensión contextual significativa de las dimensiones de los estudiantes ya explicitadas.

Referencias Bibliográficas

- Aires Cunha, J.P., Marfía, F., Rausch, H. (2011). Maestro, ¿cómo sigue la cosa afuera? El trabajo pedagógico en contexto de encierro. Ponencia presentada en las V Jornadas de Psicopedagogía, Instituto Superior Juan 23 y Fundación UNISAL. Recuperado de: <http://www.juan23.edu.ar/jornadas/2011/aprendizaje/1/materiales/ponencias/EL%20TRABAJO%20PEDAGOGICO%20EN%20CONTEXTOS%20DE%20ENCIERRO.pdf>
- Aires Cunha, J.P., Marfía, F. y Rausch, H.D. (2015). ¿Van a venir a vernos? Espacios donde el encierro (por momentos), ya no es encierro. Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales de Salesianidad, Instituto Superior Juan 23 y Fundación UNISAL.
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018a). Vengo a la escuela para aprender, para poder ser alguien. Experiencias educativas de estudiantes en contextos de encierro. En Instituto Superior Juan XXIII, 1ra. Jornada Interdisciplinaria de Educación: “Pensar la enseñanza. Sujetos y Trayectorias” (pp.185-193). Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1mPrQ2xjl4QExRGOjtyYrDpzLteQ5B0s5/view>.
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018b). Subjetividad, escuela y encierro. Los sujetos de la educación en contextos de encierro. *Miradas y Proyectos* 2(2), 169-184. Recuperado de: <https://drive.google.com/open?id=1Yc-rFu2-K1hY-rVp-j5K99x-YgvJMpStH>
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2018c). Subjetividad y educación en contextos de encierro. Experiencias educativas y desarrollo personal. En V Congreso Internacional: Las caras invisibles de la pobreza (pp. 301-311). Recuperado de: <https://riu.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/678/V%20CONGRESO%20INTERNACIONAL%20CERI%202018%20PONENCIAS.pdf?sequence=3>
- Aires Cunha, J.P., Alba Marilao, B., Klampachas, B., Lopetegui, M.J., Pires, R., Rausch, H.D. (2019). Del sello al sujeto: identidad, escuela y contextos de encierro. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales Prof. María Eva Rossi, Instituto Superior de Formación Docente Dr. Julio César Avanza.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Buber, M. (2002). *Yo y tú*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Camblong, A. M. (2014). Semiótica de fronteras: dimensiones y pasiones territoriales. Conferencia de clausura del Foro Internacional “Fronteras Culturales”, Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Recuperado de: <http://www.artes.unne.edu.ar/documentos/Extension/Fronteras%20Culturales/4-Conferencia-de-Cierre/Ana%20CABLONG-Semi%C3%B3ticas%20de%20Fronteras-.pdf>
- Camblong, A. M. (2015). Umbrales paradójicos. La paradoja en el discurso. *Tópicos del Seminario*, 34.

- Julio-diciembre, pp. 29-49. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n34/n34a3.pdf>
- Coicaud, S. (2008). La investigación cualitativa en las ciencias sociales. Teoría y Metodología de la Investigación Educativa. Córdoba, Argentina: CEA/PROED.
- Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández Álvarez, H. (2008). Fundamentos de un modelo integrativo en psicoterapia. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1992). Microfísica del poder. Madrid, España: La Piqueta.
- Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Barcelona, España: Herder.
- Frigerio, G. y Volnovich, J.C. (2004). Contra lo inexorable. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Herrera, P. (2008). La construcción de identidad en los adolescentes que cometen delitos. La educación en el encierro: un campo de tensiones, IX Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Jujuy.
- Herrera, P. y Fretjman, V. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Leocata, F. (2003). Persona, lenguaje, realidad. Buenos Aires, Argentina: Educa.
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Manchado, M. C. (2011). Los umbrales semióticos en las dinámicas interactivas de las prisiones: miradas y aproximaciones al caso de la unidad penitenciaria Nº3 de la ciudad de Rosario. Global Media Journal, 8 (16), 22-46.
- Myers, D. (2005). Psicología Social (8ª Edición). México, México: McGraw-Hill.
- Núñez, V. (2003). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos. En Frigerio, G. y Diker, G. (2003). Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. Buenos Aires, Argentina: Noveduc – Cem.
- Segato, R. (2012). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "Habla Preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel". Texto leído en el Encuentro «Culture, Violence, Politics, and Representation in the Americas», 24-25 de marzo de 2012 en la University of Texas, Austin, School of Law. Recuperado de: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>
- Sirvent, M.T. (2006). El proceso de investigación. Buenos Aires, Argentina: UBA.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Antioquía, Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Tenti Fanfani, E. (2011). La escuela y la cuestión social. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Vigotsky, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Crítica.
- Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. México, México: Editorial Crítica.