

**APROXIMACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS A LAS TENSIONES EDUCATIVAS EN EL
PREUNIVERSITARIO EN CONTEXTO DE ENCIERRO (UNCUYO)**

-Zárate Bernardi, María Sol (*Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo*)

zaratebernardisol@gmail.com

-Tejerina, Liliana (*Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo*)

lilianatejerina@hotmail.com

-Ramírez, Fernando Lautaro (*Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo*)

f.fer.rramirez@gmail.com

-Guercio, Georgina Ariadna (*Facultad de Derecho, UNCuyo*)

georgina.g.33@gmail.com

Palabras clave: Contexto de encierro – Experiencia docente – Espacios de libertad – Preuniversitario.
--

La Universidad Nacional de Cuyo, fiel a sus principios como institución de educación pública y gratuita y siguiendo las directrices de la legislación nacional vigente, ha suscrito instrumentos tendientes a concretar su deseo de ser una efectiva herramienta de emancipación, de constituir procesos que involucren a la multiplicidad de actores que la componen y que además tiendan a expandir las fronteras de sus funciones medulares -docencia, investigación y extensión-. Una de las propuestas es el Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) –cuyos orígenes datan del 2008-, destinado a personas detenidas en unidades carcelarias dependientes del Servicio Penitenciario de la Provincia de Mendoza, y que tiene como objeto el acceso, permanencia y egreso de las carreras que oferta la UNCUIYO.

En la búsqueda de profundizar y ampliar los alcances del programa por primera vez en 2016, la Secretaría Académica y las unidades académicas que forman parte activa de PEUCE –Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Derecho y Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- presentaron un contenido de ingreso conjunto, específico y adaptado para el ciclo lectivo 2017. Esto a su vez demandó un equipo docente dispuesto a enfrentar el desafío; y es como parte de ese equipo que buscamos explicitar los desafíos pedagógicos, epistemológicos y metodológicos que conlleva para la práctica docente el dictado del Módulo de Ingreso Universitario de la UNCuyo en contexto de encierro. Tratamos de reflexionar desde la experiencia cómo los docentes nos enfrentamos a las expectativas, prejuicios y preconceptos con los que los estudiantes-presos llegan a las aulas universitarias; intentaremos esbozar los aspectos centrales de la experiencia educativa en contexto de encierro haciendo énfasis en la inserción de lo educativo como una dimensión conflictiva, que continuamente tensiona sobre las lógicas carcelarias, pues parten de supuestos diametralmente opuestos. Si bien la Universidad intenta establecerse como un campo de resistencia sobre aquellas, espoleada a su vez por un ideal regulativo de liberación humana, la reflexión de nuestra práctica viene a cuestionar la declaración formal de objetivos con la que la Universidad sustenta el programa.

1. Educar en el encierro: subjetividad delictual y condición de preso.

Es usual asociar la mentada subjetividad delictiva con la pobreza, generando e incluyéndola en una triada muy promovida por los medios: pobreza-delincuencia-violencia (Dussel 2000; Quijano 2000). No obstante, los estudios más relevantes en relación al delito y la violencia demuestran que el problema no está ligado a la pobreza estructural como única causa, sino que al empobrecimiento (económico, social, simbólico), se le suma la desigualdad vigente en una sociedad determinada (Herrera y Frejtman 2010:35). Asimismo, la configuración cultural sustentada y promovida por el sistema tiene como fundamento el lucro y el poder, el individualismo egoísta y la competencia despiadada y meritocrática. Las subjetividades aparecen reguladas, clasificadas, jerarquizadas y estereotipadas en el seno del tejido social, según la posición que ocupen en el mercado (de Sousa Santos 2006; Quijano 2000), potenciado a su vez por órdenes político-sociales incardinadas en *la ficción no igualitaria o la pasión por la desigualdad* (Rancière 2007:117). Estos desajustes han profundizado tanto las asimetrías al punto de considerar a determinados sujetos como superfluos, innecesarios o indeseados para la sociedad (Bauman 2005: 58). De aquí que del conjunto de condicionamientos socio-económicos y de la cultura que lo rige, la delincuencia quede asociada históricamente a determinados sujetos y no a otros, y que se tienda a profundizar el modelo punitivo-carcelario sin advertir que el incremento de la criminalidad tiene sus principales factores en “la desocupación juvenil, las oportunidades laborales, los niveles de educación y el grado de articulación de las familias” (Kliskberg 2007:32, citado en Herrera y Frejtman 2010:47).

Por lo general se halla una población mayoritariamente joven que ha visto cercenadas sus posibilidades reales de desarrollo vital debido, entre otras cosas, a carencias culturales y simbólicas que los habiliten de modo eficaz a la exigencia de sus derechos. Así, el sujeto que ingresa al ámbito carcelario está atravesado por múltiples elementos estructurales que, de modo inevitable, hacen naufragar la idea del delincuente convencional, aquél que por iniciativa propia opta por delinquir. Además, existen un conjunto de prácticas, conductas y discursos aprendidos que tienen un impacto decisivo en su trayectoria carcelaria. Pues bien, la cárcel tiene desde el comienzo una pretensión disciplinaria a través del castigo, con la finalidad de transformar a los individuos (Foucault 1979:89); busca corregir y encauzar la conducta de los individuos penalizados hacia conductas “*socialmente aceptables*” a fin de liberarlos finalmente de la tara del encierro. Pero el impacto sobre la subjetividad no es meramente infligir dolor al cuerpo como mecanismo de amedrentamiento y disuasión, sino imprimir sobre el cuerpo, el alma, la sensibilidad los ajustes necesarios que lo habiliten, nuevamente a restituir el “pacto social” quebrado. Para lograr tales fines, la cárcel junto a la escuela y la fábrica, aplican y han aplicado metodologías similares: distribuir a los individuos en el espacio, partiendo de la exigencia de la clausura. En consecuencia, el encierro, el tratamiento y la cura son dimensiones inexorables, que se consolidan a partir de dos herramientas: el trabajo y la educación. El primero, tiene que ver con los intereses capitalistas; el segundo, surge con un interés correctivo y de cura, no con pretensiones que busquen subsanar los desajustes sociales que ocasionan el encierro, así como tampoco la ausencia de garantías de los derechos de dichos sujetos. (Herrera y Frejtman 2010: 70). Empero, este carácter atribuido a la educación tiene una perspectiva dual, puesto que a pesar de ser una institución nacida en el seno de la modernidad y con pretensiones

disciplinarias, es al mismo tiempo la única capaz de efectuar una transformación positiva sobre la subjetividad (Gutiérrez 2010: 121). En este último sentido, la cuestión educativa debe hacerse serias autocríticas sobre sus prácticas en contexto de encierro, ya que una presencia activa y cómplice del modelo correccional no hace más que perpetuar y ahondar las injusticias de un sistema que busca empecinadamente suprimir las diferencias y barrer todo aquello que va convirtiéndose en un resto o residuo social. Entendemos que, por el contrario, debe hacerse hincapié en el carácter emancipatorio del acto de educar, instaurando relaciones de cuidado, protección y transmisión: de afectos y saberes (Herrera y Frejtman 2010:124).

2. La realidad en el ingreso de PEUCE

Para el ingreso del año lectivo 2017, las unidades académicas que participan del programa y la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo, decidieron emprender el desafío de un Módulo de Ingreso Común para todos los aspirantes universitarios, sin distinguir, esta vez y en primera instancia, la carrera en que los estudiantes estaban interesados. Para viabilizar esta iniciativa se requirió la creación de un material específico, distinto a los que se usarían en los preuniversitarios de las carreras ofertadas que se dictan en el campus; se elaboró un cuadernillo que tuviera en cuenta las particularidades del contexto, las características de los aspirantes, y que además sirviera como base para todas las carreras que se ofrecen en contexto de encierro –Abogacía, Ciencias Políticas, Trabajo Social, Historia y Letras-. Este cuadernillo, cuyo contenido y diseño fue producto de un intenso trabajo interdisciplinario enfocado desde una perspectiva de los Derechos Humanos, tuvo como objetivos: ser propedéutico para los temas de la futura carrera que decidiera estudiar cada aspirante; desarrollar competencias de lectoescritura que facilitaran el ingreso y permanencia de los estudiantes; formar el “*oficio de estudiante universitario*” en cada uno de los adultos que cursaría el módulo común; y servir como orientación vocacional para aquellos estudiantes inseguros en su elección de carrera. En cuanto al contenido, se sistematizó en tres unidades temáticas, atravesadas por actividades planificadas dentro de un taller de lectoescritura y complementadas también con la lectura de obras literarias en verso y prosa. Las unidades giraron en torno a la construcción de una mirada desnaturalizadora de los fenómenos sociales.

A partir de este planteo de trabajo colaborativo, formamos un equipo docente para dictar el preuniversitario en las aulas de la UNCuyo, ubicadas en el complejo penal de Boulogne Sur Mer. Fuimos cuatro docentes, con formación disciplinar diferente - Sociología, Abogacía, Historia y Filosofía-, y que ya contábamos con experiencia en el Programa. El espacio dentro del cual desarrollamos las actividades fueron las aulas que el programa tiene en el complejo penal N°1, Boulogne Sur Mer, con estudiantes alojados en diversos pabellones de esta cárcel y con otros provenientes del penal contiguo, la Unidad Penal N°2 , San Felipe. La Universidad cuenta allí con seis aulas, tres de las cuales están junto a un SUM que usamos principalmente para el dictado de las clases conjuntas entre comisiones. El mobiliario es escaso, y no se cuenta tampoco con acceso a herramientas informáticas ni a internet, aunque eventualmente pudimos hacer uso de una computadora con proyector, lo que nos permitió introducir material audiovisual como recurso didáctico. Por último, es importante destacar que en estos espacios no está permitida la presencia de agentes del servicio penitenciario, debido a

que la *autoridad* del espacio está representada por los miembros del equipo de coordinación de PEUCE.

En cuanto a los aspirantes, fueron todos varones cuyas edades oscilaban entre los 20 a los 60 años aproximadamente, con niveles educativos disímiles. En principio, los inscriptos para cursar el módulo de ingreso común fueron 85, sin embargo trabajamos regularmente con alrededor de 50 estudiantes. Entre las causas del ausentismo se encuentra que algunos declinaron su decisión de estudiar, otros obtuvieron su libertad o fueron trasladados en el tiempo entre las inscripciones y el comienzo de clases; otro factor determinante fueron las formalidades administrativas requeridas ya que varios inscriptos no lograron reunir –ya sea a través de familiares o por medio de instituciones educativas y/o del servicio penitenciario- la documentación que la Universidad les exige para poder matricularlos como alumnos. Más allá del número total de asistentes promediado, la cantidad de estudiantes por clase fue sumamente fluctuante, nunca hubo ‘asistencia perfecta’; esto se debió a la propia voluntad de los aspirantes a asistir -condicionada por los días asignados para visitas, a conflictos en sus pabellones, malestares físicos o emocionales, entre otros- pero principalmente al mismo sistema penitenciario, ya que siendo este el garante de que los estudiantes salgan de sus pabellones y lleguen a las aulas, no siempre llevó a cabo el traslado en tiempo y forma. Esta situación fue una de las que más afectó el desarrollo de las clases y sobre la cual los docentes nos vimos impotentes de actuar debido a que esta causa de ausencias escapa por completo a las competencias del rol docente pero sin embargo interfiere en nuestra actividad.

En cuanto a las cualidades y al nivel educativo de los estudiantes del ingreso, la mayoría de los inscriptos no había pasado por una experiencia previa de educación superior -universitaria o terciaria-, sino que por el contrario se trataba de adultos que en muchos casos no habían terminado la secundaria y que ingresaban a la Universidad a través del sistema de mayores de 25 años (artículo 7 de la Ley de Educación Superior N° 2.4521), o que habían terminado –o estaban cursando al tiempo que formaban parte del ingreso a la Universidad- el nivel secundario en las instituciones educativas que funcionan dentro de algún complejo penal. La mayoría de los estudiantes antes de ingresar al penal y al programa, jamás imaginaron la posibilidad de estudiar en una Universidad, puesto que en la mayoría de los casos su entorno familiar y vincular no cuenta con la experiencia de haber cursado estudios universitarios. ¿Qué los lleva a estudiar entonces? Una de las razones que fuertemente aparece presente tiene que ver con el cumplimiento de su condena y la posibilidad de obtener beneficios en la ejecución de la pena; aún así, esto no es excluyente de otros factores de influencia positiva: surgen -y se intensificaron durante el cursado del ingreso- cuestiones relacionadas con las esperanzas en el futuro laboral, con la búsqueda de pasatiempos útiles durante el encierro, y con el ejemplo y orgullo que pueden dar a quienes los esperan afuera.

Entre las peculiaridades del ‘aspirante-presos’ destacan sus expectativas acerca de qué es la Universidad, cómo funciona y se organiza, y el manejo de información basada primordialmente en comentarios de otros presos que son alumnos de las carreras. Esto propicia la construcción de mitos alrededor de las aulas, al mismo tiempo que se da una

infructuosa y constante comparación acerca de cuáles son las condiciones de ingreso, permanencia y egreso para los estudiantes de ‘afuera’ en contraste con los estudiantes de ‘adentro’. Otra peculiaridad es la diferenciación que se suele instaurar entre ellos mismos: ‘no todos los presos son iguales’; el tipo de delito que los ha llevado a la cárcel es un motivo determinante de la aceptación, lo mismo sucede con la profesión u oficio que hayan ejercido antes de ser detenidos. Esta diferenciación es mantenida por el mismo sistema penitenciario, que organiza la convivencia en los pabellones internos en función al tipo y gravedad de los delitos cometidos. Si bien como docentes percibimos y reconocimos estas situaciones, entendemos que esto no debe desviar el norte de la función que desempeña la Universidad: siempre estaremos juntos a estudiantes, independientemente de toda valoración jurídica, ética o moral, por lo cual en las aulas no se replican, ni deben, estos mecanismos de diferenciación, siendo conscientes de que por otro lado, esta realidad no puede obviarse por completo.

3. Los desafíos de impartir el módulo de ingreso a la Universidad en instituciones penitenciarias.

Retomando las reflexiones en torno a la educación (la enseñanza y el aprendizaje), entendemos que pretenderla en un contexto de encierro, se convierte en un desafío ético, político y pedagógico. Precisamente, estas dimensiones son imprescindibles para desarticular cierta trama inscripta en la lógica penal, reproducida acríticamente por los estudiantes del contexto. Y, asimismo, construir prácticas educativas que generen nuevas expectativas y sensibilidades que tensionen hacia otro modo de concebir el aprendizaje valorándolo, principalmente, como una práctica liberadora. En tal sentido, la intervención docente tiene dos puntos que debemos considerar: la articulación de contenido y método y la coordinación de relaciones sociales e interacción en el grupo de estudiantes, al tiempo que debe cuestionarse la perspectiva pedagógica, epistemológica e ideológica. (Cabrera y Pallini 2011: 98).

Desde lo pedagógico tomamos una orientación crítica, que a su vez se constituyó en una prerrogativa al pretender que *nuestros estudiantes* logaran, a través del ingreso, una experiencia significativa para sus trayectorias vitales. Entendemos que esta orientación es la única que puede contribuir genuinamente a constituir un ámbito capaz de tensionar y quebrar el aparente destino ineludible que se cierne sobre los presos. La misma se caracteriza por “*el desarrollo de la autonomía cognitiva, la formación general que permita continuar estudios, la preparación para el desempeño en relación con las necesidades laborales y la preparación para la ciudadanía, la democracia*” (Cabrera y Pallini 2011: 120); y por pretender el ejercicio efectivo de derechos vulnerados. Esta perspectiva, a su vez, contrapesa los aspectos individuales con los contextuales, puesto que el encierro se vuelve un gran obstaculizador de las trayectorias individuales. Esto nos lleva a aseverar que el redescubrimiento y la reafirmación de que es dentro del espacio áulico donde los/as estudiantes se perciben como sujetos de derechos, a través de las prácticas que se fomentan para lograr el desarrollo integral de la persona y la construcción de un proyecto de vida, es una de las manifestaciones más sobresalientes del valor que PEUCE tiene y que ha llevado a repensar el rol de cada uno de los participantes: por un lado, los estudiantes, que por el contexto en que están insertos tienen no sólo historias sino también necesidades muy concretas y que ganan espacios

de libertad con cada una de sus intervenciones; y por otro, los docentes que nos vemos interpelados y nos asomamos a una experiencia que nos empuja a evaluar la propuesta pedagógica constantemente.

Fue una característica de los estudiantes las extrañezas durante el cursado del módulo de ingreso: una referida a los contenidos que estaban aprendiendo y que implicaba el recuerdo de la cantidad de años que llevaban sin relación con algún tipo de trato escolar; pero también había una alusión constante a lo sorprendente que era la situación de estar estudiando en la Universidad. Ante esto, resulta inevitable preguntarnos: ¿Qué circunstancias confluyen para que alguien considere sorprendente el hecho de estudiar en la Universidad pública y gratuita, y que esa sorpresa aflore justamente en la circunstancia de haber sido arrojados al ostracismo de la prisión? ¿Por qué en sus horizontes vitales jamás se dibujó la Universidad? ¿Por qué la Universidad no sería para alguien como ellos? Ante esto, emerge una Universidad que se anuncia como un sistema de prestigios accesible a todos/as por igual, con la única ponderación de su mérito, pero esta proclama igualitarista ignora las desigualdades sociales, supone y se organiza en función de una igualdad ficticia. Una perspectiva posible para examinarla es concebirla como un *campo*, “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu 1995:64), el que a su vez estructura un *habitus*, “las disposiciones que son constituidas en la relación prolongada con cierta estructura objetiva de posibilidades” (Bourdieu 1995:66) “(...) adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 1995: 83). “Hablar de *habitus* es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El *habitus* es una subjetividad socializada.” (Bourdieu 1995:87). Las posiciones en el campo se disponen entre sus agentes según la tenencia de un cierto capital, en nuestro caso el cultural. Las dificultades para configurar el *habitus* requerido, en conexión con el escaso acervo de capital valorado por la institución operan la selección. Las disposiciones, las representaciones del mundo, las maneras de hablar, los intereses, son expresivos de las procedencias de los estudiantes: allí se trama la selección. El *habitus* condiciona el proceso de conocimiento pues antes de conocer, los estudiantes necesitan reconocerse en ese mundo universitario pleno de lejanía. “De todos los factores de diferenciación, el origen social es sin duda el que mayor influencia ejerce sobre el medio estudiantil” (Bourdieu y Passeron 2003:23).

Por su parte, las personas privadas de su libertad suelen hablar un lenguaje lacerado, su capital lingüístico no cotiza en los estudios académicos. “Cualquier intercambio lingüístico conlleva la virtualidad de un acto de poder, tanto más cuando involucra agentes que ocupan posiciones asimétricas en la distribución del capital pertinente” (Bourdieu 1995:104). No es que carezcan de capacidad expresiva sino que ella no califica como la competencia lingüística apta para los estudios superiores. La institución detenta el lenguaje legítimo que extranjeriza otras jergas. Es probable que el estudiante sea presa de una fuerte tensión: el lenguaje enaltecido en la celda es devaluado en el aula. Usualmente, el trabajo pedagógico tiende a secundar esta percepción, ya que suele desplegarse dando por sentado unos saberes que los estudiantes deben traer consigo, aptitudes concebidas como atributos personales independientes del origen social de ellos. Y aun teniéndose conciencia de la fuente social de las desigualdades entre los estudiantes, la institución no se asume concernida por el problema y se perpetúa ejerciendo cotidianamente prácticas *normalizadoras*: la

norma, a diferencia de la ley, hace un conjunto de operaciones muy distintas en el colectivo de que se trate, y en referencia a los individuos que lo componen, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye (Foucault, 1989: 188). Eso es “normalización”.

Frente a esta realidad descripta, tanto la elaboración de nuestros contenidos como la puesta en práctica y la mediación del mismo pretendieron acortar la brecha entre el capital con que cuentan los estudiantes y el que es requerido por la institución universitaria. En cuanto a la elaboración en sí, la apuesta fue para el equipo interdisciplinario autor del mismo, y el hecho de que como docentes contáramos con material didáctico específico diseñado para el contexto puntual nos allanó el camino. Con esta herramienta, pudimos concretar una mediación activa que consistió en desarrollar muchas y variadas actividades que desglosaran los temas propuestos a través de textos o material audiovisual, buscando que los estudiantes se expresaran y apropiaran del sentido de los mismos. Esto responde principalmente a la toma de una postura pedagógica, que además de crítica, valora la construcción de una autonomía cognitiva progresiva, sólo susceptible de ser obtenida paulatinamente y a través del respeto y la resignificación de las subjetividades individuales. Lamentablemente, no contamos con el tiempo suficiente para un despliegue total de las actividades previstas. Este factor es de vital importancia puesto que se trata de respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes cuya participación en la apropiación del sentido de los textos propuestos fue la premisa del proceso. Contar con más tiempo implica brindar más oportunidades a los estudiantes para encarar con eficacia su ingreso a la carrera elegida.

En cuanto a los vínculos establecidos, y que hicieron posible el abordaje pedagógico, tuvo que ver con un tipo de relación entre docentes y estudiantes planteada en términos de una tensión entre horizontalidad y aprendizaje recíproco; necesidad de diferenciación por el rol y responsabilidad docente en relación con la conducción del aprendizaje (Cabrera y Pallini 2011: 121). Esta práctica, busca suprimir la idea clásica de inferioridad-superioridad para asentarse sobre características de idoneidad y responsabilidad del docente que generen, a su vez, espacios de reflexión crítica.

Como ya mencionáramos, nuestra práctica docente tuvo como eje fundamental trabajar en la deconstrucción de todas aquellas representaciones aceptadas acríticamente y, por ende, de un modo completamente deshistorizado, las cuales alimentan ciertas estructuras de poder, jerarquías y clasificaciones. Concebimos a la educación como aquella que debe encauzar a partir de un ideal regulativo de liberación, de otro modo se contribuye a nuevas lógicas de dominación, que, por más subrepticias o encubiertas que estén, no hacen más que profundizar la lógica de la criminalidad, y por ende, la perpetuación de instituciones de encierro, que ya dijo Foucault (1979): no son más que grandes reproductoras de delincuencia.

Creemos, por y a pesar de todo, que la Universidad en la cárcel parece saltar por encima de las amargas filigranas. Entre sujetos rechazados, marcados, quebrantados, las carreras universitarias significan reconocimiento. Para quienes el desprecio es el pan de

cada día, el reconocimiento es el alimento de su confianza. Reconocimiento como valoración social. El hecho de ser estudiantes universitarios significa el reencuentro con el respeto social que constituye la condición necesaria para una auto-comprensión positiva.

Referencias citadas

- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo.
- Cabrera, M.E.; Pallini, S. M.. (2011). *El trabajo del educador: desafíos de una práctica crítica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- de Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas* (págs. 24-33). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gutiérrez, M. (2010). *Derecho y sistema penal: La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Herrera, P. y Frejtman, V. (2010). *Pensar la educación en contexto de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Oxfam, I. (13 de 12 de 2013). Intermón Oxfam. Recuperado el 8 de 12 de 2015, de Intermón Oxfam: Recuperado de: <http://bit.ly/2rJKONF>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pág. 246). Buenos Aires: Clacso, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.