

XXI Congreso Pedagógico de UTE
ESCUELA CRÍTICA Y EMANCIPACIÓN
REGISTROS PEDAGÓGICOS Y SU POTENCIA TRANSFORMADORA
DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
2016

**ALFABETIZACIÓN EN LA CÁRCEL
REGISTROS PEDAGÓGICOS Y ROL DOCENTE**

Amelia Suárez
Mónica Córdoba

INTRODUCCIÓN

Esta ponencia parte de dos necesidades pedagógicas: aportar materiales significativos para aquellos estudiantes adultos que se encuentran en las primeras etapas de alfabetización cursando su escolaridad en contextos de encierro y complementar el rol docente con el rol del investigador.

Para abordar el primer punto, se les propone a los estudiantes la lectura, el análisis y la producción de imágenes y de “libros álbum” a partir de su propia narrativa.

Para abordar el segundo punto, realizaremos distintos tipos de registros complementando los aportes de la pedagogía y de la antropología. La elaboración de estos materiales nos permitirá reflexionar y sacar conclusiones sobre el proceso de lectura, análisis y confección de “libros álbum” en una escuela primaria en contexto de encierro.

A partir de la construcción de distintos tipos de registros nos proponemos dialogar con los ejes que trazamos en nuestra anterior ponencia (Suárez y Córdoba, 2015). La elaboración de registros de entrevistas con los docentes, uno de los distintos tipos de registro que emplearemos, nos permitirá discernir cómo se manifiesta su mirada, sus construcciones de sentido en torno a la práctica alfabetizadora en contextos de encierro.

Nos planteamos como propósito que el docente se involucre con la investigación educativa, en un rol protagónico y como una instancia de reflexión sobre su práctica y sobre la práctica institucional a fin de modificarlas de acuerdo a las necesidades de los distintos procesos didáctico-pedagógicos.

Nos convoca la propuesta de un proyecto: leer y crear libros álbum.



APUNTES SOBRE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En el trabajo de campo, que abarca otras etapas y aborda otras estrategias además de las que aquí presentamos, nos proponemos llevar a cabo observación participante y

registrar la cotidianidad escolar prestando también atención a los contrastes entre: situaciones recurrentes, detalles diarios y rutinarios, fragmentos dispersos, situaciones-síntesis, situaciones-clave, incidentes (Rockwell, 2007). En el caso de la escuela que funciona dentro de la Unidad Penal, suponemos que podremos registrar situaciones recurrentes y detalles rutinarios de naturaleza diversa relacionados particularmente con impedimentos e interrupciones de las clases.

Utilizaremos diversas formas de aproximación metodológica, tanto dialógicas como observacionales con participación (A. López, 2009; Gallardo, 2014). Entre las del primer tipo destacamos a las entrevistas abiertas y focalizadas con docentes; entre las del segundo tipo, la reconstrucción de contextos de acción cotidiana vinculados a la escolarización en contextos de privación de libertad.

La elección de registros de campo como fuente primaria se basa en considerar que escribir supone textualizar, fijar y preservar las situaciones de campo en el contexto de su producción, permitiendo documentar la cotidianidad escolar dando cuenta de las interacciones, las negociaciones, los conflictos, los acuerdos, tensiones, rutinas, incidentes (Batallán, 2013). Por lo tanto, la elaboración de estos materiales nos permitirá indagar acerca de procesos “que ocurren en los intersticios de las aulas” y que E. Rockwell (2006) denomina: resistencia, apropiación y subversión.

En relación a la elaboración de entrevistas con los docentes participantes de este proyecto, partimos de considerar la importancia que tiene la formulación de preguntas para problematizar el mundo social. Las preguntas que fuimos planteando durante las entrevistas realizadas, nos posibilitaron comprender otras lógicas así como considerar la posibilidad de que aquello por lo que pregunto pueda ser de otro modo (situación que Gadamer denomina *apertura de lo preguntado*). Obviamente nuestras preguntas partieron desde algo ya conocido pero este sentido fue *puesto en suspenso*. En palabras de Gadamer (1993:440): “Preguntar quiere decir abrir. La apertura de lo preguntado consiste en que no está fijada la respuesta”. Este proceso de “dar sentido a lo que se interpreta” nos posibilitó no solo la re-escritura de texto inicial sino también la reflexión sobre nuestras preconcepciones.

Durante el proceso de trabajo de campo, participamos en diferentes instancias comunicacionales, tanto en charlas informales como en entrevistas con docentes que desarrollan su trabajo en Contextos de Encierro. El análisis de las interacciones dialógicas lo realizamos teniendo en cuenta que la realidad social no es un dato preexistente sino que es construida intersubjetivamente a través del lenguaje (Coulon, 1988).



DÓNDE, CUÁNDO, CÓMO

Desde el año 2006, y a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.606 (L.E.N.), los docentes pertenecientes al gobierno de cada provincia y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), son quienes deben enseñar y acreditar conocimientos en cárceles, centros socioeducativos de jóvenes y adolescentes en conflicto con la ley y en centros de rehabilitación de adicciones. A estos espacios

educativos se los denomina Contextos de Encierro y, al programa que los contiene, Educación en Contextos de Encierro.

El trabajo que presentamos se desarrolla en el Complejo Penitenciario Federal CABA, conocido como la *cárcel de Devoto*. En dicha Unidad Penal existen cinco Unidades Residenciales (Us.Rs.) que se distinguen por la numeración: 1, 2, 3, 5 y 6. Nuestra reflexión se centra en registros de clase y entrevistas con docentes de la escuela primaria de la Unidad Residencial VI (U.R.VI).

El material empírico, conformado por registros observacionales, nos permite reafirmar que al ingresar a la Unidad Penal existen una serie de prácticas que se desarrollan bajo normas que se ejecutan sistemáticamente y que configuran la trama jurídico-disciplinaria. Presentamos algunos extractos de nuestros registros que dan cuenta de este entramado:

“(…) Luego de traspasar la puerta de entrada al Penal, me acerco a la reja que me separa de otro espacio igualmente pequeño. La reja tiene unos 3 metros de alto por casi 4 metros de ancho. Del otro lado se ven más *penitenciarios*, un escritorio y un ventanal con una puerta desde donde se alcanza a ver un patio y luego un edificio blanco. Del otro lado hay muchas personas que van, vienen, llevan papeles, de a ratos abren la reja para permitir la salida o la entrada de alguien, cada vez que la reja se abre el *encargado* de esta acción dice en voz alta una frase que identifica al que la está traspasando Mientras estoy esperando, se abre la reja y pasa una mujer de unos 30 años, el *encargado* anuncia: *sale CUD* (...)”. (Registro de campo)

“Luego de transitar por un extenso pasillo, me acerco a un escritorio, me preguntan el nombre y apellido, lo verifican en un papel. Veo que el *penitenciario* tiene en sus manos un papel con un escrito que tiene el aspecto de una carta. Me dan un carnet, un cartón pequeño cubierto por un plástico. (...) El *director de educación* me dice: “ese guardalo porque no te lo van a pedir más. Y no lo pierdas porque no salís” (...) En ese pasillo hay *penitenciarios* que están a los costados hablando entre ellos. Veo una puerta hecha de vidrios pequeños que está abierta y da a un patio grande. En el patio están las *carpas*. Un hombre joven atraviesa esa puerta, viene del patio, tiene el pelo corto y negro, tendrá unos 25 años está vestido con una remera y con una bermuda. Se asoma, mira detrás nuestro y se dirige a los que están en el patio diciendo “está el *bagayero!*”. (Registro de campo)

La escuela *en el encierro* se encuentra inmersa en un entramado que intercepta, modela, controla, determina. De esta manera, los múltiples dispositivos que concurren en la cárcel refuerzan el “carácter normalizador” del encierro como *tratamiento* (Córdoba y Martínez, 2015).



CUANDO EL CÓMO BAILA EL ROCK AND ROLL

La puesta en marcha del proyecto enfrentó al equipo de trabajo, casi de inmediato, con las primeras y variadas dificultades. Valga una enumeración inicial:

El intento de estar en la misa y en la procesión: Entre los docentes que integran el proyecto existen ciertas inquietudes acerca de los roles institucionales desempeñados y la posibilidad de llevar adelante observaciones y registros de clase, estas inquietudes se pueden sintetizar en este interrogante: Observar y ser parte ¿obstaculiza la observación o la enriquece?

Y ese agua ¿de dónde sale? *Devoto* es una institución ediliciamente arcaica, obsoleta. Los problemas de cantidad de espacios y estado de los mismos afectan permanentemente a la actividad educativa. Suspensiones repentinas de clases por inundaciones, cambios de lugares, la reducción de los mismos, quitan encuadre y continuidad a las clases. Nuestro proyecto no es la excepción y se ve vapuleado por emergentes y emergencias que van en detrimento del quehacer escolar.

¿Hacemos una vaquita? Vaya a saber por qué se apela a este generoso rumiante para referirse a sacar un poco de dinero del bolsillo de cada uno. Lo cierto es que para llevar a cabo un proyecto donde se pone de relieve la expresión plástica hacen falta abundantes y variados materiales que permitan la creación. En *Devoto* contamos con los materiales que los docentes proveemos. Fotocopias a color, papeles, plasticolas, hojas, impresiones...todo depende de nuestras posibilidades y voluntad.

Estas dificultades pueden sintetizarse en el testimonio de una docente entrevistada:

Amelia- “(...) nuestra propuesta requiere de maestros flexibles. Sabemos que nuestras metas no se alcanzan transitando una línea recta pero los giros y retrocesos no deben impedir tenerlas permanentemente presentes. Combatir el enojo y la frustración con la propuesta de nuevas estrategias mediante el apoyo grupal es un trabajo interno constante en quienes educamos en *Devoto* (...).”

Y...EL DÓNDE TAMBIÉN SE LAS TRAE

Como mencionamos en párrafos anteriores, todas las actividades escolares se encuentran sometidas a la lógica del tratamiento en la ejecución de la pena siendo muchas veces obstaculizadas por determinadas prácticas penitenciarias:

Mónica – “¿Y ese material, lo guardan ustedes a estos dibujos?

Alejandra- y ahora los guardamos nosotros, están todos guardados ahí, lo mismo las carpetas del año pasado están todas guardadas (...).

Mónica -¿Y ellos tienen sus propios cuadernos de clase?

Alejandra-Ellos tienen sus propios cuadernos de clase, los guardan ellos, inclusive a veces lamentablemente lo pierden porque si viene requisita les rompen todo y lo que hicieron durante el año desaparece en un flash. Pero todo lo que son los útiles personales de ellos lo tienen ellos y lo manejan ellos, mismo el lápiz, la goma, regla, que no son muchos los materiales que nos dan, inclusive la familia capaz que les traen una carpeta, o hojas de carpeta o birome, nosotros eso no se los damos salvo que nos pidan por algo especial una lapicera para hacer un escrito o porque tienen que hacer una audiencia o un habeas corpus entonces como lo tienen que hacer con lapicera y no tienen nos piden (...)” (registro de entrevista)

El registro observacional que confeccionamos durante una puesta en común del proyecto “Libro álbum. Nuevas lecturas y el desafío de crear”, también nos aporta mayores detalles sobre el entramado de relaciones entre el “espacio escolar” y el “espacio de seguridad”:

“Alejandra y Malena comentan sus dudas sobre si podrán bajar “los chicos”, Alejandra dice que se habían mandado el día anterior las *boletas*. Suponen que van a *bajar* pocos porque es día de *visita*, también porque el acto de fin de curso fue la semana pasada y porque el *servicio* siempre pone trabas para *bajar* a los *internos*. Al rato llegan dos hombres, se llaman Javier y Diego. (...) Una de las maestras comenta sobre lo que tardaron en llegar y los pocos que son. Javier dice que él estaba pidiendo desde temprano que lo dejen *bajar* pero que le decían que “no habían llegado las *boletas*”, Alejandra dice ‘pero si ayer las mandamos’. Diego y Javier dicen que ellos son del *módulo 2* y que los dejaron *bajar* porque fue el *director de educación* a buscarlos. Diego agrega que el *módulo 3* estaba con *visita*, que no cree que venga alguien (...)” (registro de campo)

Al analizar este entramado de relaciones también se deben tener en cuenta otros aspectos vinculados con la organización de la jornada escolar, en palabras de una docente:

Malena- “(...) no es fácil armar equipo porque cada uno tiene su aula, y no tenemos recreo y no hay horas libres, no hay momentos de encuentro, solo la entrada y la salida, por ahí hay semanas enteras que a los chicos que trabajan en *módulos 1, 2, 3* que no me los cruzo (...)” (registro de entrevista).

La extensión y distribución de espacios, la cantidad de rejas a atravesar para ir de una Unidad Residencial a otra dificultan el contacto diario. Nos preguntamos sobre el grado de influencia de situaciones como las descritas sobre la consolidación del perfil institucional y el desarrollo de la labor pedagógica.

CUANDO EL SABER OCUPA LUGAR

Muy sintéticamente, diremos que el proyecto consiste en una secuencia pedagógica de análisis de distintos tipos de libros álbum y actividades dirigidas a los alumnos que los acercan paulatinamente a la creación de libros álbum

Una de las docentes entrevistadas, nos comenta sobre los antecedentes del proyecto “Libro álbum. Nuevas lecturas y el desafío de crear” y menciona la presentación del trabajo “De la imagen a la palabra” en la Jornada Nacional “Escuela, familia y comunidad”:



Alejandra- “(...) veía que los alumnos se interesaban mucho en lo que era imagen, ya sea ver una película, ver una lámina, ver un libro, una revista. Yo notaba que les quedaba mucho más viendo una imagen que todo era leer, leer, leer.(...) Trajimos láminas, grandes, a color para que vean los alumnos. Y a partir de las imágenes qué ellos proponían: si palabras, frases, poesía. Salieron cosas maravillosas, armamos dos carpetones de dibujos y de palabras. Inclusive (se) propuso hacer, viste cuando hacés los dibujos a través de palabras...caligramas (...)” (Registro de entrevista).

El testimonio de la docente, da cuenta de la importancia de la imagen para el trabajo en el aula durante el proceso de alfabetización.

La búsqueda de materiales para el proyecto, si bien se ve favorecida por los aportes de otra docente, no está exenta de las dificultades que rodean a una escuela que funciona dentro de una Unidad Penal:

Mónica – “(...) y entonces para buscar todos los materiales ¿como hicieron? Porque el otro día cuando yo fui tenían esa mesa llena de libros.

Alejandra- “Algunos los trajo Malena, (...) era una mesa llena de libros y te cuento como fue, nosotros (...) cuando estábamos en ese lugar que ahora nos sacaron, había muchísimos libros pero, como no teníamos bibliotecaria es como que no estaban ordenados, un día, que no fue un día, fueron varios días, me puse a mirar libro por libro de los que a mí me parecía que podían llegar a ser libro álbum, porque no todos dicen libro álbum pero vos mirás y decís estas imágenes son preciosas, estas ilustraciones dan para mucho y bueno, me tomé ese trabajo y durante una semana cuando tenía un ratito de tiempo miraba y separaba, miraba y separaba(...) Seleccionamos, miramos y debatimos y ahí quedó. Quedaron todos esos libros (...)” (registro de entrevista)

El testimonio de Alejandra nos permite comprender algunas de las dificultades que planteamos en párrafos anteriores: la falta de personal para la biblioteca, los tiempos acotados para el trabajo diario, las decisiones abruptas sobre el uso de determinados espacios, son solo algunos de los factores que inciden en el desarrollo del proyecto y en las actividades pedagógicas.

Estas situaciones descritas por las docentes nos traen a la memoria aquellas palabras con las que describimos el trabajo docente en contextos de encierro: “(...) *es necesario tener en cuenta y respetar las necesidades y dificultades del docente a fin de crear puentes de confianza donde pueda exponerse y exponer realidades o aspectos de ellas que poco tiene que ver con bibliografías y documentos oficiales. Para que esto suceda es necesaria una postura ética que involucra el valor de querer saber para transformar la realidad*” (Suárez y Córdoba, 2015).

TODOS LLEVAMOS UN NIÑO ADENTRO... PERO TAMPOCO EXAGEREMOS

Quizás porque muchos docentes de adultos se han formado para la escuela primaria en primera instancia, quizás porque el negocio editorial no ve en el alumno adulto una fuente de ingresos rentables, lo cierto es que no existen muchos materiales que permitan a un adulto iniciarse en la lectoescritura con confianza y placer. Transcribimos el testimonio de una de las docentes entrevistadas que suma a estas dificultades aquellas inherentes a la educación en contextos de encierro:

Alejandra-“(...) no hay libros para adultos, son libros de nivel inicial o de nivel primario (...) (Salvo los libros de Bernasconi) que tienen otra mirada, eso sí, tienen otra mirada pero ves ese libro lo trajo Malena, no estaba dentro de nuestra biblioteca .Entonces sí, pasa eso, que dentro de lo que uno puede tener, porque lamentablemente uno dispone del material que tenés y hasta ahí o lo que vos podés conseguir en el afuera o lo que vos tenés de tu casa o de otro colegio eran más de nivel inicial, de adultos no (...)Nosotros no tenemos libros para adultos acá en lo que es contextos de encierro, y mismo en las escuelas de adultos todo lo tenés que adaptar (...)” (registro de entrevista)

Emplear materiales dedicados a los niños, sin adaptarlos, sugiere una suerte de infantilización del alumno adulto. Sin embargo, otra docente aporta una mirada distinta sobre esta situación:

Malena: (...) “las primeras clases antes de presentar que es un libro álbum, cuando hicimos búsqueda de ideas previas, ellos comentaban lo mismo: “pero profe esto es para jardín” “uh profe, esto es para inicial”. El libro álbum, yo les contaba, (lo) puedo leer en primer grado y los chicos van a tener una interpretación diferente a la que tengan ustedes con sus 30 años de recorrido de vida (...) un chico de 7 años lo interpreta de una manera y un adulto como yo de otra manera, para mí es una enseñanza de vida, entonces cuando yo les contaba esto y les leía, leía, les leía, les leía y empezaban a divertirse con las imágenes y a escuchar lo que opinaba el otro y: “ah ...uh yo pensé” “Yo interprete algo diferente” (...) Ya no había más esa discusión de que era para chicos (...)” (registro de entrevista)

Estos testimonios permiten comprender que una parte del rol docente en el área de adultos implica la creación y recreación de materiales pedagógicos permanentemente.

Por otra parte, los libros creados para niños también brindaron la oportunidad de apelar a las otras lecturas, distintas de las infantiles, construyendo nuevos sentidos sobre textos dirigidos hacia los niños, pero lo cierto es que el estudiante adulto que se inicia en la lectoescritura también debería tener espacio propio en el mundo editorial, que atienda sus particulares intereses y se exprese en una estética con la que el lector se identifique.



MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

El trabajo preliminar en el aula consistió en una serie de preguntas - que los estudiantes debían contestar por escrito - sobre los temas de interés y sobre las ilustraciones de los textos. Allí aparecieron las primeras dificultades, algunas de ellas quedaron plasmadas en el testimonio de una docente:

Mónica – “Llega a primer ciclo gente que no sabe ni leer ni escribir?”

Alejandra- Por ejemplo nos pasó (que) juntamos a todos, entregamos (las preguntas) y (...) había dos o tres que no decían nada y de repente salta uno y me dice: “mire profe yo le voy a decir una cosa, si usted no viene al lado mío y no me lo lee, yo esto no lo voy a poder hacer”, “bueno, ahí voy, que te pasó no lo ves?” , “no es que yo no sé ni leer ni escribir, puedo escribir algo, pero me va a tener que ayudar usted” y bueno y se animó adelante de todos. (...) cuando este chico, este alumno hizo eso yo dije me sentí rebién, yo dije: “que valiente en haberlo dicho, y encima lo dijo delante de los tres ciclos, no delante de su ciclo”, bueno, me senté al lado de él, le leí y él lo que me iba diciendo, yo se lo iba escribiendo y ahí saltaron dos más en la misma situación” (registro de entrevista).

Decir y escuchar puede convertirse en un mero acto de transmisión de información. Sin embargo, en este registro, podemos observar cómo la escucha de un maestro va más allá de las meras palabras. Se escucha lo dicho por el alumno y se escucha el silencio de los otros, las vergüenzas acalladas en las ausencias de primer ciclo. La docente dice. Dice con su actitud, con su cuerpo: “me senté al lado de él”. Entonces otros alumnos se permiten hablar, asomar desde ese sentimiento de ser menos que los demás, para encontrarse con otros iguales y construir juntos. Transcribimos el testimonio de otra docente que aporta su mirada en este sentido:

Malena-(...) descubrí, sobre todo ahora con los adultos, a veces se tiene que conducir, tratar de buscar un equilibrio entre la construcción de conocimiento y la conducción ¿por qué? porque son personas que son muy inseguras, no se animan a equivocarse porque son personas marginadas no solo desde lo social sino desde lo intelectual y frente a vos no prueban y se equivocan, y el constructivismo es: a partir del error se aprende (...) Es una traba importante porque no es lo mismo que te den información, que te expliquen que, te enseñen a pensar , no es lo mismo(...) (registro de entrevista)

Sostenemos que tanto los ámbitos de socialización como los procesos de apropiación de los estudiantes, influyen en los sentidos construidos en torno a las diferentes actividades propuestas: dibujos, lecturas, así como su análisis posterior. La escuela, como ámbito transformador, propone un espacio de corrimiento de sentidos y de nuevas construcciones. Transcribimos el testimonio de las docentes:

Alejandra- “cuando hicieron el dibujo , más de uno dijo: “no, yo no voy a dibujar porque yo cero dibujo”, entonces yo digo: “pero vos pensá que el dibujo no tiene que ser un Picasso o algo que vas a exponer como cuadro”, (...), puede ser lo que vos quieras o si no querés hacer un dibujo y querés transformar el dibujo en una palabra y capaz que esa letra después se termina haciendo un dibujo, va a salir bárbaro”, y así riéndose , porque se cargaban entre ellos decían : “voy a hacer el monigote de cuando fui al jardín”, otro decía : “no, que jardín, si yo jardín no fui nunca” y esa puesta en común de ver que voy a dibujar, terminaron todos dibujando. (...). Yo creo que ellos recuerdan, capaz que si hay alguno que pasó por la escuela, yo creo que es lindo porque es como que recuerdan su momento capaz que de niñez, cuando podían ir a la escuela y pasaron un buen momento en la escuela y capaz que cuentan alguna anécdota”. (registro de entrevista)

Malena: “(...) el chico se anima a equivocarse, el adulto no. Entonces cuando ellos me entregan, Diego por ejemplo, me entrega su primer escritura y se animó a escribir autónomamente, porque muchos no se animan “y no sé de qué escribir, profe”, “lo que te parezca”... ideas, ideas, trabajar la creatividad también. Diego lo que tiene de hermoso es que es muy creativo y se anima y no tiene vergüenza (...) creo y siempre lo creí con los pibes en la escuela y mucho más acá que, para que haya aprendizaje tiene que haber vínculo, si no hay vínculo de confianza, de respeto, de compañerismo, de amor (...) el aprendizaje no se da si no hay algo que genere eso, una contención que genere eso. (registro de entrevista)

En este punto, nos interesa recordar aquellos párrafos de una ponencia anterior en el cual planteábamos: *“La mirada del docente, es una mirada sostenida y sostenedora, pronta al diálogo. El diálogo crea un entramado que perfila el vínculo. En la relación alumno docente, sobre todo en contextos de vulneración, el gran desafío es que el alumno se apodere de su palabra como expresión del pensamiento propio legitimado. Por contrapartida, el docente aporta la escucha empática, abierta, hasta donde su propia subjetividad se lo permite. Esa escucha es la que desbloquea canales de aprendizajes obstruidos por experiencias familiares y escolares negativas, la que acompaña el proceso de subjetivación”* (Suárez y Córdoba, 2015).

Y TODO ESTO PARA QUE

La confección de registros observacionales y de entrevista nos permitió adentrarnos en diversas problemáticas que rodean a los procesos de alfabetización de adultos en contextos de encierro. La lectura minuciosa de nuestros materiales de campo nos permitió profundizar nuestro conocimiento acerca de aquellos factores que inciden - y

en alguna medida obstaculizan- la labor docente en estos contextos. La búsqueda de materiales adecuados de lectura para adultos, las dificultades para organizar espacios de encuentro docente, las restricciones impuestas por la lógica securitaria son algunos de los factores que inciden en el desarrollo de las actividades docentes en contextos de encierro.

Plantearnos una actividad alfabetizadora basada en el recurso del libro álbum nos enfrentó a la escasez de materiales para adultos. Contamos con los libros de Pablo Bernasconi como una posibilidad amena y rica en lecturas aunque no todos sus libros son adecuados para la primera alfabetización. Así las cosas, el desarrollo de este proyecto coloca al lector en un rol activo, que interpreta las relaciones entre las imágenes y las palabras, indaga y establece diálogos entre su experiencia y los relatos. En palabras de una docente:

Malena – “(...) el libro álbum permite que todos puedan participar, porque todos van a interpretar algo, no importa que, no existe el bien o el mal, que esté bien o que esté mal” (registro de entrevista).

Por otra parte, observamos que llevar adelante un proyecto de investigación por iniciativa de las bases, sin un mandato gubernamental, implica que la formación, los medios y tiempos dependerán exclusivamente de quienes están en la escuela. Es una tarea difícil que exige ser resistente al desaliento y tener la capacidad de medir los logros con escalas particulares y minuciosas que permitan observar el hacia donde más que el cuanto.

BIBLIOGRAFIA

Batallán, Graciela (2013): “Las políticas educativas en un documento institucional cotidiano. Reflexiones en torno al enfoque histórico-etnográfico”. Revista de la Academia, N°17. UAHC, Santiago de Chile.

Córdoba M., Martínez J., Nazar P. y Braggio L. (2015). “Muchas veces nos quedamos encerrados con nuestros alumnos”. Reflexiones acerca del trabajo docente en un Centro de Formación Profesional en Contextos de Encierro. En Carrasco M., Lombraña A., Ojeda N. y Ramírez S. (coords.), Antropología jurídica. Diálogos entre antropología y derecho, Argentina: Eudeba.

Coulon, Alain (1988): La Etnometodología. Madrid, Cátedra.

Gadamer, Hans-Georg (1993): Verdad y método. Salamanca, Sígueme.

Gallardo Ana P. (2014) “Construyendo un proyecto de vida. Normativas y experiencias en las residencias socioeducativas de libertad restringida”. Ponencia presentada en XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.

López A.L. (2009) “Cuerpo y sujeto del encierro: Abordaje exploratorio sobre un dispositivo de máxima seguridad para adolescentes con causas penales en la provincia de Buenos Aires”. Trabajo de Seminario Antropología de la subjetividad, Prof. P. Cabrera, F. Soc., UBA.

Rockwell E. (2007) Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. CIESAS/CINVESTAV. México.

Rockwell, Elsie (2006): “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?” Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.

Suárez y Córdoba (2015) “Desde la mirada. Apuntes sobre la posibilidad de vínculos entre docentes y estudiantes en contextos de encierro”. Ponencia presentada en XX Congreso Pedagógico-UTE.

Suárez (2014) “Quebrar el límite y construir el propio espacio: estrategias que burlan imposibilidades” Ponencia presentada en XIX Congreso Pedagógico-UTE.