

**SER MAESTRO ENTRE LOS PRESOS.
AYUDANTÍAS EN LA CÁRCEL BOUWER**

Lic. Pol Zayat*

Resumen

En este artículo se socializa la experiencia educativa del Proyecto con estudiantes de profesorado en las Escuelas Primarias del Complejo Carcelario Padre Luchesse. Tal iniciativa tiene un objetivo más pedagógico-político que pedagógico-didáctico, ya que la consigna matriz no es tanto *qué y cómo* se enseña en la cárcel *sino experimentar lo que significa, en la construcción de nuestras subjetividades y en las futuras profesionalidades, compartir con presos el hecho educativo*. Que los futuros docentes logren cercanía (“codo a codo”) con los presos en el ámbito educativo de la cárcel posibilita trabajar los prejuicios que nos habitan y la construcción de vínculos pedagógicos transformadores.

Palabras claves: formación docente, presos, prejuicios, vínculo, transformación.

**BE TEACHER BETWEEN THE PRISONERS. ASSISTANTSHIPS IN THE
BOUWER PRISON**

Abstract

In this article socializes the educational experience of the project with students of the teachers around assistantships in primary schools in the prison complex father Luchesse". Such initiative has finality more pedagogical-political than pedagogical-didactic, already consign the matrix and as teaches in the prison but to experience that means in the construction of our subjectivities and future professionalism share with prisoners in the educational fact. That Future teachers to obtain closeness ("elbow to elbow") with the prisoners educational ambit in the prison and permits to work the prejudices that inhabit us and the construction of transformers links pedagogical .

Keywords: Teacher training, prisoners, prejudices, link, transformation.

* Lic. y Prof. de Filosofía, Teología y Espec. en Educación Popular. Docente y Coord. de carrera en el Inst. de Culturas Aborígenes, Coord. de Políticas Estudiantiles (I.S.C.A Leguizamón), Capacitador en el Área de Derechos Humanos e Interculturalidad del Min.de Educación de Córdoba. polzayat@yahoo.com

DESDE LA PIEL Y LA SORPRESA

No era un día como otros, es más, era un día impensado. Fue aquel día, el primero de otros que iban a venir para esa estudiante. Tras pasar los controles del servicio penitenciario, de que se cierran las rejas tras la espalda, de conocer los *panópticos* de Foucault (hoy llamadas “burbujas”), con ojos bien abiertos, junto a sus compañeras de profesorado, se encontró en un salón de usos múltiples del módulo MDII de la cárcel de Bouwer, sentada entre presos y maestros. Era un día festivo, al frente de un escenario, los internos estaban disfrutando de un conjunto musical folclórico, con muchos instrumentos y varios integrantes. La estudiante, al ver que uno de los músicos cantaba, tocaba la guitarra, la dejaba, tomaba el charango, lo dejaba y tocaba el Siku o la Zampoña y que además era rubio y lindo!, me preguntó:

-¿Es profe o preso?

- Preso, interno, contesté.

Me miró a los ojos, frunció el ceño, hizo esa mueca característica de los humanos cuando nos extraña algo... y continuó viendo el espectáculo.

Este hecho me representó la materialización del objetivo del Proyecto. ¿Por qué se extrañaría que un preso toque varios instrumentos, y que además sea rubio y lindo? ¿Qué imaginaba al emprender a la madrugada su camino hacia una cárcel enclavada en medio de los basurales municipales y depósito judicial de la chatarra cordobesa? ¿Por qué esa mueca al comprobar saberes en un preso? ¿Qué iba a pensar cuando luego se enterara de que sería su colega, pues el preso/interno también era profesor?

Aprovechando ese momento, antes que se diluyera esa desconcertante situación, le toqué el hombro a la estudiante, le sonreí y le dije: “*Después, haces un registro de esa carita tuya*”.

UNA INICIATIVA DESAFIANTE

Con estudiantes del Profesorado emprendimos (2011-2015) el proyecto de ayudantías en las Escuelas Primarias que la Provincia de Córdoba tiene dentro de los módulos del Complejo Carcelario “Padre Luchesse”, llamado popularmente *Cárcel de Bouwer* por su cercanía con la localidad rural de ese nombre. Esta iniciativa fue gestionada desde la Escuela Normal Superior Alejandro Carbó¹, en articulación con la

1. Institución formadora para Profesor de Enseñanza de nivel Primario. Diseñé y coordiné este proyecto desde mi rol de coord. de los programas CAIE (Centro de Actualización en Innovación Educativa) y CIPE (Programa de Políticas Estudiantiles) del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y Dirección General de Educación Superior (DGES). Se incorporaron al proyecto estudiantes del Instituto de Formación Docente San José (2014). En el 2016 lo estamos realizando con los estudiantes del I.S.C.A. Leguizamón.

Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia y la Directora de la Escuela Primaria de Bouwer, tiene un objetivo más pedagógico-político que pedagógico-didáctico, ya que la consigna-matriz no es tanto *qué y cómo* se enseña en la cárcel sino *experimentar lo que significa, en la construcción de nuestras subjetividades y en las futuras profesionalidades, el 'compartir' con presos el hecho educativo.*

El Proyecto contempla que dos o tres estudiantes de profesorado asistan en carácter de ayudantes a las clases de los Niveles de Escuela Primaria de cada uno los distintos módulos de Bouwer (MD1, MD2, MX1, MX2 y EP3/Mujeres), con frecuencia semanal, durante dos meses (es el tiempo y cantidad de estudiantes que permitió el Servicio Penitenciario de la Provincia). Desde lo formativo, pensamos que fue poco tiempo pero como experiencia la hemos considerado importante. Contemporáneo a las presencias en el territorio se desarrollan talleres de intercambio, debate y estudio en la institución formadora, y registros etnográficos.

CON PROPÓSITO PEDAGÓGICO-POLÍTICO

El Proyecto se inscribe más en la dimensión pedagógico-político que en la pedagógico-didáctica. No será lo central aprender de la experiencia *qué y cómo* se enseña en una cárcel sino tomar consciencia² y percibirme en la ocasión de compartir el ámbito educativo con alguien considerado socialmente como “desviado” (Rist, 1999): *estoy*³ cerca de alguien que cometió un delito, lo cual desde mecanismos sociales de etiquetamiento se construye, en general, una sensación de rechazo, acciones de desprecio y construcciones de *justicia* que, a la postre, terminan siendo castigadoras y estigmatizantes. El riesgo como docentes será adherir (consciente o inconscientemente) a maquinaciones (modos de ver, imaginar y pensar) y maquinarias (institucionalidades, leyes) que producen justo lo contrario de lo que se quiere evitar: el delito (Schur en Rist, op. cit.).

Se procura visualizar los imaginarios que tenemos con respecto a los presos y al sistema carcelario. Consideramos de sustantiva importancia incorporar, en la agenda educativa y en los paradigmas que construyen la formación docente, la discusión en torno a la batería de argumentos que etiquetan e invisibilizan a quienes han delinquido. Si no aparece esta problematización, se obturan los procesos de deconstrucción y construcción y no emerge el acontecimiento educativo (Skliar, 2007).

² No nos referimos solo al “darse cuenta”, diría Freire (2002): “... la concientización tampoco puede detenerse en el grado de revelación de la realidad. Es auténtica cuando la práctica de revelar la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad” (p. 32-33).

³ El *estar* no se refiere tan solo a la presencia física, sino a una realidad más integral y profunda que desarrollaremos más adelante: “Poner el cuerpo”.

Con este proyecto queremos *poner el cuerpo*, estar *codo a codo* con los delinquentes, las rejas y las “burbujas”, desnudando los procesos de etiquetamiento de los cuales somos parte, víctimas y artífices (Rist op.cit.); queremos develar la coexistencia de la concepción multicausal y estructural de los delitos y el análisis moralista, individualista y economicista que atraviesa, en general, el sentir y la opinión de los estudiantes como de gran parte del conglomerado social.

LA IMPORTANCIA DEL *CODO A CODO*

Lo importante es *estar* en el lugar: las rejas, la escuela en su aspecto, ‘una como otras’ dirían los estudiantes, los maestros, los internos, los guardias, las opiniones de amigas, novios y parientes que se expresan ante la iniciativa de la participación en esta experiencia. La estrategia es estar *codo a codo* con el interno en el aula, en el trabajo educativo con la maestra. La tarea es asistir a la docente en la propuesta de gestión del aula, en la disciplina que sea. No es decisivo que el estudiante de profesorado analice el modo de enseñar de la maestra, prepare una clase, un acto escolar o planifique: el desafío será *reconocerse* junto a personas que, en general, son consideradas la basura social cuyo destino merecido tendría que ser el “que se pudran en la cárcel”, como es frecuente escuchar.

Lo decisivo es, entonces, *mirar-se como personas y futuros docentes* desde prejuicios que se han ido construyendo y emprender un proceso de confrontación con lo que escuchamos, vemos y experimentamos con los internos, y con lo que se lee y estudia en la institución formadora. Es significativo ese *cara a cara* con los presos; en este sentido, el proyecto ayudó a vislumbrar, redimensionar y, en algunos casos, a minimizar las mediaciones (imaginario social, morbosidad y parcialidad de los medios de comunicación social, inercia histórica en el trato con el delincuente, lo que se ve en las películas) entre el docente en formación y la realidad carcelaria; los estudiantes percibieron la necesidad de ejercitarse para ir más allá del dato del delito concreto que cometió y encontrarse con el *Sujeto* que habita la escuela en la cárcel. En definitiva, encontrarse a sí mismo frente al otro que hizo algo reprochable.

DE LA CURIOSIDAD AL APRENDIZAJE

Es esperable que la *curiosidad* estuviera presente en quienes se anotaron en el Proyecto; elegían hacerlo o no. Algunos la explicitaban como motivación primera, sin dejar de estar presentes otras más profesionales y pedagógicas. El desafío se planteaba en cómo aprovechar y orientar esa curiosidad hacia la *pregunta*, para no quedarse en imaginarios cinematográficos o en la sensación misteriosa o intrigante que genera un claustro carcelario.

Visibilizar esas curiosidades y/o imaginarios previos para contrastarlos luego con la de cercanía *-codo a codo-*, fue la consigna (no comunicada a los estudiantes al comienzo de la experiencia). El compromiso común fue no circunscribir el estudio de esa realidad solo a espacios áulicos endogámicos, academicistas y racionalistas, sino que se le sumaron las unidades curriculares del Diseño Curricular de la formación docente de la Jurisdicción de Córdoba, tales como el Seminario de Educación de Jóvenes y Adultos y Problemáticas Socio-antropológicas en Educación, decisión que le dio corporeidad al trayecto áulico.

Por tanto, a esta experiencia la diagramamos, emprendimos y redireccionamos desde algunos *nudos*, de importante densidad teórico-práctica, a los que hemos denominado *componentes esenciales*:

1. Poner el cuerpo

La racionalización es una de las características de la enseñanza arraigada desde los comienzos de nuestro Sistema Educativo. Se prolonga hasta hoy más frecuentemente de lo que uno imagina y desearía. En este paradigma, la razón aparece como única operación de construcción del saber, dejando de lado lo emotivo, lo colectivo y las prácticas como generadoras de conocimiento; algunos autores y culturas construyen desde otros paradigmas epistemológicos, incluyen la razón y la *hacen jugar* con vivencias más amplias, y por eso hablan de “Senti-pensante” (Galeano, 1996), “Cosmo-sentimiento” (Cordero, 2009) y “Practi-pensar” (Zayat-Ferrer, 2011).

La finalidad que le dio sentido a los sistemas carcelarios y escolares fue la de lograr “cuerpos dóciles” y personas obedientes (Foucault, 2002), del progreso y desarrollo de los Estados Nacionales (Ramírez y Boli, 1999). De este modo se liberó el camino para que la razón sea el centro excluyente de la construcción del conocimiento, induciendo a los educadores y estudiantes a despersonalizar lo aprendido y enseñado y a desvincular entre sí a los actores del hecho educativo. Muchos estudios sociológicos se hicieron, y se hacen, desde una perspectiva lineal de la historia, que compartimenta la realidad de sociedad pasada y la desarticula con la de hoy. La antropología se transforma así en un estudio del otro como “objeto lejano” y desvinculado del *yo*, y la pedagogía en una tarea de *dar* conocimientos (*didacticismo*).

Este Proyecto se posiciona en otro paradigma. Con “poner el cuerpo” entendemos un aprendizaje que involucra la razón, lo emotivo, lo colectivo y lo organizacional en una concepción espiralada de la historia, o por lo menos no lineal (“lo pasado pisado”). Más allá de cómo la grafiquemos, la concebimos desde una mirada estructural y compleja de las causalidades y un optimismo antropológico (las personas no son ni se reducen sólo a lo que hicieron) que involucra a todos como activos en la educación.

Ponerse *codo a codo* en un aula, en un pasillo o en un salón de usos múltiples con presos con expectativas de aprendizaje, nos abre a la sorpresa y al descubrimiento,

por parte de los llamados “malvivientes” de otras facetas de sus vidas, de sus pensamientos, de sus anhelos y sentimientos. Como la experiencia de la estudiante con la que comenzamos este escrito, es probable que lleguemos a disfrutar de vivencias que tienen aquellos que infringieron la ley. Los que nos hemos dedicado a estos proyectos muchas veces hemos tenido que aclarar, explicitar y explicar que nuestra propuesta no constituye una apología del delito ni una invitación *a abrir las puertas de las cárceles porque los alojados allí son simples víctimas de una sociedad enferma*. La construcción de caminos hacia vínculos pedagógicos profundos es lo que pretendemos aportar.

2. Sin vínculo no hay aprendizaje

Si, como dice Freire: “Ninguno ignora todo, ninguno sabe todo, todos sabemos algo, todos ignoramos algo, por eso aprendemos siempre” (2003 p.60), y si también es real lo expresado por el educador brasileiro: “Nadie educa a nadie -nadie se educa a sí mismo-, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo.” (2008 p.69), el hecho educativo es eminentemente vincular; este vínculo no es *unidireccional* como lo es en la “educación bancaria”, tal como lo describe en su obra *Pedagogía del Oprimido*, sino *multidireccional*.

Antes de pensar *qué dar y cómo dar una clase*, es necesario saber *con quién estoy* como educador en el acontecimiento educativo. Preguntarnos cómo lo miramos, desde dónde lo percibimos y abordamos; ¿qué miedos y certezas surgen?, ¿qué predisposición tengo para decir: “no sabemos”, “queremos aprender de-con vos”?

Ritterstein (2008), citando a Pichon Rivière, dice que: “El aprendizaje es una apropiación instrumental de la realidad, para transformarla y a la vez ser transformado en ese proceso. Apropiarse instrumentalmente (...) implica la modificación de viejas estructuras por nuevas que otorgan una nueva lectura y forma de operar sobre el mundo que lo rodea”. Consideramos que hay que sobreponerse a los miedos básicos que emergen: “... temor a la pérdida de los vínculos anteriores y temor al ataque de la nueva situación” (Pichon Rivière, 1988 p.193).

Los docentes y estudiantes tenemos mucha tarea al respecto: construir ideología, metodologías y didácticas que faciliten el vínculo multidireccional; hacer conscientes los temores (terror paralizante) para situarme, desde otro lugar más *saludable* (“Topoi”, De Sousa Santos, 2010), frente a un preso que se dispone a “terminar la primaria”, como lo dicen frecuentemente los presos; ellos también tienen sus pánicos al cambio que, por lo general, ni siquiera lo ven posible para sí.

El hecho educativo es un acontecimiento que busca la transformación de la realidad (Freire, op.cit.). ¿Cómo lograrlo con lo ya instalado/instituido? ¿Cómo trabajar contra la convicción de *lo dado inalterable* y aventurarse al “puede ser de otra manera”? ¿Cómo enfrentarse a la opinión operante de que con los delincuentes está todo dicho y no hay otra cosa que hacer más que mantenerlos encerrados, con planteos generalizantes que

consideran que todos los presos y sus procesos personales son iguales? ¿Cómo salirse de la lógica pegada al cuerpo de los presos de que el mundo ya conocido es el único para ellos? ¿Por qué retraerse de un optimismo ‘casi loco’ (haciendo alusión a lo que te dicen: “estás loco para ir a ayudar a la cárcel”) de pensar que la educación puede aportar al cambio?

Están históricamente enraizadas las prácticas sociales con los presos, como son el castigo, la nihilización y la invisibilización (Foucault, 2004). Asumir el desafío de otra lógica es sumarnos a muchos colegas que apuestan a vínculos más profundos con los presos y, por lo tanto, construyen procesos educativos muy prometedores. Esta otra manera de ver al preso la percibieron los estudiantes del profesorado que participaron en el proyecto.

3. “Los antes” y “los después” de la cercanía

Ante la frecuente expresión de muchos docentes: “no hay que tener prejuicios”, afirmamos que es imposible no tenerlos. Cuando abordamos la realidad, especialmente las nuevas, lo hacemos desde lo que hemos vivido, sentido, aprendido, escuchado y padecido. Desde estas experiencias, en primera instancia, enmarcamos, minimizamos, sobredimensionamos, calificamos, resaltamos, agregamos, quitamos, interpretamos lo que se nos presenta. Es imposible no tener pre-juicios. Estos se potencian cuando nos enfrentamos a realidades con tanta historia orientadas en un solo sentido (Foucault, 2002) y construidas desde un único relato, a saber: *el preso es la escoria de la sociedad, que se pudra en la cárcel, merecedor del castigo cuya irrecuperabilidad está demostrada por el nivel de reincidencia, porque eligieron delinquir*. Estos pre-juicios están instalados en la sociedad, hasta con teorías científicas que los apoyan, y *medidas de seguridad* y leyes que las concretan, tales como la “tolerancia cero”, refutada por sociólogos (Wacquant, 2004) y juristas (Etchichury, 2009), pero incorporada y efectivamente implementada por ciertos sectores de poder.

Con lo dicho, evidenciamos que muchas veces no estamos en presencia de “prejuicios” sino de *juicios absolutos* que definen y reducen la complejidad personal y social a un hecho (delito), o varios, desde un único aspecto, y dejan en la “ausencia” otras aristas y realidades (cf. De Sousa Santos, 2006). Este tránsito del prejuicio al juicio absolutista construye la monocultura, que invisibiliza lo que decidió nihilizar (De Sousa Santos op. cit.) y la antropología de la desigualdad y no de la diferencia (Giroux-Flecha, 1994) proponiendo para la imitación modelos uniformizantes y unipersonales (“demasiados próceres, caudillos y santos unipersonales”, dice Zayat 2011).

Tenemos la oportunidad y la sustantiva tarea de abrirnos a las sorpresas que pueden albergar los otros en su existencia, más allá del o de los delitos que hayan cometido.

En el inicio de la experiencia realizamos talleres en torno a la educación en cárceles. En los primeros años procurábamos una preparación con materiales bibliográficos, reflexionábamos acerca de las causas de los delitos y funcionamiento de la Escuela Primaria. A través del tiempo nos percatamos que iban demasiado preparados, en el sentido de que iban alertados en cuanto a las vivencias que iban a experimentar y, por tanto, intelectualizados (racionalizados). Ante tal situación, desde el segundo año implementamos en el Taller inicial, una dinámica distinta que consistió en sólo trabajar las siguientes preguntas: ¿Qué se piensa y se dice de las cárceles, qué pienso de ellas? ¿Qué se dice y qué se piensa de los presos? ¿Qué digo y qué pienso de los presos? Las respuestas las registramos para analizarlas junto a los registros etnográficos que se produjeron luego de haber estado en varias clases en el complejo carcelario. Luego se abre una etapa en la que se habilita el abordaje de lectura y debate de la bibliografía pertinente: la historia de las cárceles, las diversas teorías sobre las causas del delito (Jerez, 2010), los delitos de cuello blanco (Sutherland, 1999), el racismo, la criminalización de la pobreza (Constantino, 2009) y las posibilidades educativas en contexto de encierro. Con esta decisión metodológica se nos mostraba con mucha más nitidez los “antes y los después” del proceso de acercamiento (“codo a codo”), haciendo de la *sorpresa* y la *intemperie intelectual y existencial* que imponían las primeras entradas a la cárcel, herramientas develadoras de nuestra propia realidad, sin posturas políticamente correctas y acomodadas al ámbito academicista.

IMPULSADOS HACIA NUEVOS HORIZONTES

Si, en simples palabras, entendemos como proyecto al conjunto de acciones para lograr un objetivo, decimos que este tiene también pretensión de eyección, es decir, de aventurarnos hacia ‘horizontes insospechados’, para reinventar la emancipación (De Sousa Santos, 2006) y una educación transformadora de cada rincón de la sociedad, incluida las cárceles.

En los sistemas educativos la educación de jóvenes y adultos quedó siempre en un segundo plano (Lorenzatti, 2007); la educación en contexto de encierro fue más degradada todavía por el contexto social descripto arriba. En los últimos años se hicieron avances notorios en la potenciación de la modalidad de la Educación en contextos de encierro (Ley Nacional de Educación, nuevos diseños curriculares de formación docente, legislación específica, presupuesto, capacitaciones).

Este proyecto y estas reflexiones quieren ser un aporte a ese camino de valorización de la modalidad y en la formación específica. El testimonio de una estudiante es elocuente en este sentido (2015):

“Los pasillos cada vez se hacen más cortos y el miedo desapareció por completo, me siento y me hacen sentir, con su

amabilidad, como si fuera una docente a cargo más. En este tiempo comencé a plantearme si realmente, cuando me reciba, podría dar clases en ese contexto, no solamente de adultos, sino también de encierro, y mi respuesta se va afirmando en cada encuentro que hago. Me quedó resonando una frase de un alumno, de aproximadamente 20 años de edad: “Seño ¿si usted me ve en la calle, me saludaría?”; mi respuesta fue un SI automático. Esto me llevó a una reflexión sobre la exclusión y autoexclusión que realizamos todos como sociedad, si el hecho de sentirse de esta forma la llevo al contexto en donde nos encontrábamos, es difícil decirlo, creo que desde que ingresé por primera vez, estoy buscando una razón por la cual están ahí cada unos de ellos, no es mi intención hacerlo, pero en definitiva es lo que me sucede, busco el por qué”.

BIBLIOGRAFÍA

Constantino, S. et al. (2009). La sofisticación de la (exclusión) en los barrios-ciudades de Córdoba, los nuevos ghettos del siglo XXI. En *Acerca del reconocimiento del otro en la cultura contemporánea*, p. 21-24. Córdoba: EDUCC.

Cordero Sandoval, M. (2009). Cosmosentimiento andino. *Pachakuti educativo*. Jujuy: Ed. Coordinadora Encuentro regional del Qollasuyu Qolla Raymi.

Etchichury, H. et al. (2009). *Código de Faltas de la Provincia de Córdoba. Ley 8431. Comentado*. Córdoba: Ed. Lerner.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. e Illich, I. (2002). *La educación, autocrítica de Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

Freire, P. (2003). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Galeano, E. (1996). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Ed. Catálogos, Buenos Aires.

Giroux, H. et al. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Ed. El Roure.

Jerez, H. et al. (2010). *Las raíces del delito en Argentina*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Lorenzatti, M. (2007). *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un maestro con jóvenes y adultos*. Córdoba: Ed. Ferreyra.

Pichon Rivière, E. (1988). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Ramírez, F. y Boli, J. (1999). Los sistemas escolares. En Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación* (p. 297-312). Barcelona: Ed. Ariel.

Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado. En Enguita, M. (ed.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ed. Ariel.

Ritterstein, P. (2008). *Aprendizaje y vínculo*. Última entrada: 15/3/2016
www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/pr%20aprendizaje%20y%20vinculo.pdf

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Ed. Novedades.

Santos, B. de Sousa (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: Clacso.

Santos, B. de Sousa (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Ed. Clacso.

Sutherland, E. (1999). *El Delito de Cuello Blanco*. Madrid: Ed. La Piqueta.

Wacquant, L. (2004). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Ed. Manantial.

Zayat, Pol et al. (2011). *¡De diez! Las organizaciones comunitarias como espacios de formación docente*. Córdoba: Ed. Fojas Cero.

Zayat P. y Ferrer, M. (2011). *¡Eureka! Hay aborígenes en Córdoba. Practi-pensando la interculturalidad en la ciudad*. Córdoba: Ed. Imprintica.

Sobre el Autor

Pol Zayat

Licenciado en Teología. Profesor Superior de Filosofía. Especialista en Educación Popular

Instituto de Culturas Aborígenes - Córdoba

Instituto Superior Carlos Alberto Leguizamón- Córdoba

Líneas de Investigación: Interculturalidad-diversidad y desigualdad, derechos humanos, Pueblos originarios.

Ultimas publicaciones:

Zayat P. et al. (2010). *¡De diez! Las organizaciones como espacios de formación docente*. Córdoba: Ed. Foja Cero. ISBN 978-987-25998-9-8.

Zayat P. y Ferrer M. (2011). *¡Eureka hay aborígenes en Córdoba! Practi-pensando la interculturalidad en la ciudad*. Córdoba: Ed. Imprentica. ISBN 978-987-33-1296-0.

Zayat P. et al. (2012.) *Veo Veo ¡qué ves? Los imaginarios acerca de los “presos”, “indígenas” y “pobres”*. Córdoba: Ed. Imprentica. ISBN 978-987-28881-0-7.

polzayat@yahoo.com

Pergamino 3083 Barrio José Hernández (5014) Córdoba, Argentina

Cel. : 351-6784224