



“Se amplió mi mirada”. Gestión de alternativas de estudiantes en contexto de encierro

“My gaze widened”. Management of alternatives from students in confinement context

Recibido: 01/03/2021 | Revisado: 08/06/2021 | Aceptado: 09/06/2021 |
Online first: 11/06/2021 | Publicado: 01/07/2021



Carolina Di Prospero

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Escuela IDAES-UNSAM (Argentina)

cdiprospero@unsam.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-9604-6155>

Resumen: En un penal de la Provincia de Buenos Aires una universidad pública asume en 2008 la tarea de reducir la situación de vulnerabilidad social de un grupo marginado, desde la gestión de un centro universitario. La propuesta de esta investigación es estudiar la apropiación de derechos vinculados al acceso a la educación desde el análisis de algunos procesos que atraviesan las personas privadas de su libertad: las habilidades que ponen en práctica durante la apropiación de derechos educativos, las formas de aprendizaje particulares y la construcción y circulación de experiencias alternativas que se desarrollan dentro de aquel entorno.

Este trabajo es parte de un estudio etnográfico sobre prácticas y significados en la apropiación de derechos educativos en un contexto de reclusión penal desde el enfoque de experiencias de aprendizaje de diferentes actores sociales involucrados en un proyecto pedagógico en contexto de encierro.

Abstract: In a prison in the Province of Buenos Aires, a public university, assumed in 2008 the task of reducing the situation of social vulnerability of a marginalized group, from the management of a university center. The proposal of this research is to study the appropriation of rights related to access to education from the analysis of some processes that people deprived of their liberty go through: the skills that they put into practice during the appropriation of educational rights, the particular forms of learning, and the construction and circulation of alternative experiences that are developed within that environment.

This work is part of an ethnographic study on practices and meanings in the appropriation of educational rights in a context of criminal imprisonment from the approach of learning experiences of different social actors involved in a pedagogical project in the context of confinement.

Palabras clave: Aprendizaje; encierro; Derechos educativos; Trayectorias; Habilidades

Keywords: Learning; Confinement; Educational rights; Trajectories; Abilities.

Introducción

En el norte del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, se configura un entorno vital en el que se asocia el mayor centro de gestión de residuos de la provincia¹, la contaminación, el territorio, y sus habitantes marginados: detenidos del Complejo Penitenciario emplazado en dicha zona (Lombraña y Di Prospero, en prensa²). Este es el contexto en el que se enmarca y surge el centro universitario objeto de estudio del presente trabajo, como experiencia educativa territorial y proyecto donde “lo colectivo” asume un papel fundamental (Lombraña, Tejerina y Strauss, 2017).

El objetivo del presente trabajo de investigación es estudiar la apropiación de derechos vinculados al acceso a la educación desde el análisis de algunos procesos que atraviesan las personas privadas de su libertad, las habilidades que tienen origen en la apropiación de derechos educativos, las formas de aprendizaje particulares, y la construcción y circulación de experiencias alternativas que se desarrollan dentro de aquel entorno.

Para este estudio el aprendizaje es entendido desde la perspectiva de la denominada Antropología del Aprendizaje (Jean Lave, 2012) en la cual el aprender como ejercicio no se limita a instituciones como la escuela o la universidad, sino que es entendido como una capacidad del sujeto, más práctica que mental. Así, no solo aprendemos a leer y escribir o a sumar y restar, sino que también aprendemos a caminar, a correr, a andar en bicicleta, a conducir un auto, y la lista puede resultar interminable porque implica casi todas las prácticas de los humanos. Desde esta perspectiva aprender podría ser casi un sinónimo de cultura y las habilidades y saberes no emergen de la mera provisión / transmisión / recepción de información sino de un aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991). En ese sentido, en el desarrollo de procesos de aprendizaje y construcción de estrategias y saberes no hay una personalidad unitaria, o cultivada per se, sino que los actores son entendidos como participantes que llevan a cabo su vida cotidiana, estableciendo coherencias parciales de sí mismos y de otros que los constituyen como sujetos (Lave, 2012).

Durante el proceso de aprendizaje, una técnica exitosa para los y las estudiantes del centro universitario en cuestión suele ser la copia de modelos: un estudiante que tiene que presentar un texto en una clase probablemente copiará la forma de presentación del docente. Pero, incluso cuando copiamos improvisamos y creamos: copiar o imitar implica un alineamiento complejo y continuo de la observación del modelo con la acción en el mundo (Hallam e Ingold, 2007).

Este problema de investigación tiene dos puntos de partida. El primero, vinculado a una experiencia laboral reciente: durante dos años (2017 y 2018) formé parte del equipo de gestión del Centro Universitario San Martín (CUSAM) coordinando el área de comunicación. El CUSAM está ubicado dentro del Complejo Penitenciario San Martín, en la Unidad 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), en el partido de General San Martín. En segundo lugar, mi investigación posdoctoral (CONICET-IDAES/UNSAM)³, que tiene como objetivo interpretar y analizar las tensiones en la apropiación de derechos educativos por parte de estudiantes detenidos/as y la construcción y circulación de saberes y estrategias de aprendizaje.

1 El complejo penitenciario abordado en este estudio fue construido sobre terrenos de la mayor planta de gestión y disposición final de residuos de la provincia de Buenos Aires: CEAMSE.

2 En un momento, este municipio fue un área próspera con más de doscientas fábricas y una gran población de clase trabajadora y clase media. La década de 1930 se distinguió por el surgimiento de varias industrias, en particular fábricas textiles. A fines de la década de 1980 representaba el segundo bastión industrial en la Provincia de Buenos Aires y en todo el país, declarado en ese entonces “Capital de la Industria”. De la mano del gobierno neoliberal de Carlos Menem, las importaciones sustituyeron a los productos de fabricación local, el giro económico impactó a las pequeñas y medianas empresas. De acuerdo al análisis de Marina Chiaramonte, entre 1974 y 1994, el 29,1% de los trabajadores perdieron sus empleos. Después de la crisis económica de 2001-2003 sucedió un período posterior de mejora económica basada en los subsidios para el sector industrial, lo que provocó el surgimiento de medianas y pequeñas empresas. Actualmente, el distrito está experimentando nuevamente los efectos devastadores de una nueva recesión.

3 Beca Interna Posdoctoral – Convocatoria General 2018 CONICET - Los derechos educativos en contexto de encierro penal. Tensiones, saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidos en una cárcel bonaerense.

Estado de la cuestión: sobre los proyectos educativos en contexto de encierro y sus efectos

Entre las investigaciones recientes sobre proyectos educativos en contexto de encierro y sus efectos, se encuentran aquellas que hablan en términos de acceso a derechos y reducción de los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases de la progresividad de la pena (Scarfó, Pérez Lalli y Montserrat, 2013). La educación también ha sido abordada (en sus diferentes niveles: inicial, medio y superior) como pauta de resocialización. En este sentido, Messina (2015) hace referencia al incremento del número de internos estudiantes (un 23%) durante el período 2009 - 2012 en el Servicio Penitenciario Federal (SPF) y destaca el papel de la educación antes de salir en libertad: “la escuela habilitará un espacio de libertad para el interno, no para rehabilitarlo para cuando salga en libertad, sino actuando o interviniendo en esa realidad, en ese momento. De allí la necesidad de que los roles docentes sean cumplidos también por personas ajenas al servicio penitenciario o al poder judicial, para abrir un espacio de imaginación a otros mundos posibles” (Messina, 2015: 22).

En otros trabajos se aborda la complejidad de la interinstitucionalidad, educativa y penitenciaria (Lombraña, Tejerina y Strauss, 2017; Ponciano y Castilla, 2018). Existe un *corpus* de trabajos que, desde un enfoque cualitativo, analiza los efectos de la educación universitaria presencial en contexto de encierro en términos de desafíos pedagógicos y políticos (Roca Pamich, 2018); el potencial transformador de la experiencia compartida (Actis, 2015; Di Prospero, 2019, 2020). También hay abordajes críticos respecto de las modalidades de intervención de la universidad en la cárcel (Parchuc, 2015; Bustelo, 2019; Robles y Quiroga, 2016), y otros que aportan una reflexión colectiva sobre la práctica educativa en contextos de encierro (Barolo, Gentile, Sarsale y Villegas, 2016; Morini, 2019, Rubin, 2019) de la función integradora: “educación integradora” y la integración social de las personas privadas de su libertad a partir del lenguaje (Giammatteo y Trombetta, 2014). Estas producciones acuerdan en el sentido disruptivo de la educación, sus análisis se centran en los desafíos pedagógicos en la educación en contexto de encierro como viable, posible y exitosa a partir de las experiencias en los centros universitarios como espacios de construcción y crecimiento permanente (Coordinación Interna de Estudiantes FFyL, CUD, 2016). Dentro de este *corpus* se encuentran también aquellos trabajos que abordan la formación universitaria como proyectos de inclusión social (Lombraña y Di Prospero, en prensa; Ponciano y Castilla, 2018). Por otro lado, hay trabajos que buscan problematizar la relación docente - estudiante (Gutiérrez y Reyes, 2018). Gutiérrez y Reyes, por ejemplo abordan el caso de la Universidad Nacional del Sur y el dictado de la carrera de Abogacía dentro de la Unidad Penal N°4, observando en el período 2003 -2016 un descenso en la participación porcentual de internos en estudios universitarios, que atribuyen a la desconexión entre docentes universitarios, penitenciarios e internos. En lo que respecta a estudios comparados de experiencias de educación universitaria en cárceles, se destaca el trabajo de Gual, Batagelj, Claus, Taboga, D’Amelio y Barukel (2018) respecto de las universidades de Buenos Aires, del Litoral y del Comahue. A partir de un abordaje exploratorio y comparativo de esas tres experiencias, este estudio aporta a la comprensión del vínculo más general entre universidad y cárcel, el grado de institucionalización y reconocimiento al interior de la estructura universitaria; la tensión entre sus objetivos y las lógicas y dinámicas de los contextos de encierro.

Método

El presente trabajo utiliza el enfoque cualitativo planteado desde la metodología etnográfica priorizando la descripción y el análisis de las actividades concretas que realizan los actores involucrados. Con ese fin se lleva adelante un trabajo de campo que combina las técnicas de observación de tipo participante y entrevistas en profundidad en el centro universitario, atendiendo a los sujetos de estudio y su entorno en tanto estudiantes encarcelados. El análisis interpretativo de las evidencias empíricas está orientado a indagar en las relaciones entre la educación como derecho universal y las narrativas particulares sobre los derechos educativos, que surgen en el proceso de apropiación de éstos por parte de los internos, que serán entonces derechos interpretados, vividos y situados (Barrera, 2015).

La etnografía permite describir usos y sentidos otorgados al encierro y cómo estos delinean y

configuran la cotidianeidad de una comunidad educativa, reconociendo en la cárcel una institución que por momentos se encuentra al límite del régimen democrático (Kalinsky, 2006) por un lado:

La sobrenormatividad de estos establecimientos donde discurre la sentencia de culpabilidad por un delito cometido que consiste en la privación de la libertad ambulatoria, da por resultado, en forma paradójica, un ámbito cotidiano de vida caótico. La falta de una organización coherente de las distintas actividades que se pueden desarrollar y el nulo ordenamiento de los tiempos para cumplir con las demandas y necesidades de los internos e internas, provoca, al final, el incumplimiento de las normas ya sea reglamentarias (reglamentos internos o administrativos) o legales (Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660/96, Constitución Nacional y pactos internacionales referidos al tema). La cárcel se convierte, de esta forma, en el lugar “ideal” donde constantemente se quiebran las formas legitimadas (más allá de que se consideren aptas para una rehabilitación en el sentido clásico o crítico), incumpléndose de manera sistemática (Kalinsky, 2006).

Por otro lado, se reconoce la porosidad de la frontera carcelaria (Da Cunha, 2004), ambas perspectivas son necesarias para profundizar la discusión del lugar y la función que cumple el encierro en la sociedad actual.

Los sujetos de investigación son estudiantes de Sociología y Trabajo Social de un centro universitario emplazado dentro de una unidad penal de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. El universo está compuesto por 200 estudiantes⁴ privados de libertad y la muestra para esta investigación por 20 estudiantes del centro universitario.

Resultados

La cárcel como institución ha sido largamente definida como el lugar de castigo, aislamiento y hostilidad que, como consecuencia, genera una cultura carcelaria con códigos internos (Goffman, 1961; Sykes, 1958). Estos estudios dieron lugar a perspectivas que la conciben como el lugar donde se llevan a cabo prácticas de “secuestro institucional” (Daroqui, 2002). El castigo, el aislamiento y la violencia que genera el espacio de prisión, no solo tiene como correlato la generación de un entorno social cerrado o, en términos de Goffman, “total”. Actualmente, los estudios sobre la cárcel señalan más bien las continuidades entre el adentro y el afuera, volviendo porosa la frontera carcelaria (Ojeda, 2015; Da Cunha, 2004; Kalinsky, 2006). Es esta porosidad la que habilita experiencias alternativas a los diferentes actores sociales que conviven en este entorno. Como ejemplo, Manuela Da Cunha hace referencia a las mujeres detenidas de su trabajo de campo en Tires, la principal cárcel femenina de Portugal y al hecho de que el encarcelamiento de parientes, amigos y vecinos hizo que la prisión ya no sea vivida como un paréntesis:

Las amplias redes de interconocimiento previo la colocan en continuidad con el mundo exterior antes, durante y después de la reclusión y transformaron la naturaleza de las relaciones carcelarias. Éstas no sólo se orientan por nociones extracarcelarias sino también la vivencia externa e interna se retroalimentan, se engloban a veces en uno y otro sentido. Dada esta constante “intrusión mutua”, el cotidiano de la prisión deja de ser autorreferencial (Da Cunha, 2004, p.40).

En el caso del complejo penitenciario bajo estudio, esta cercanía entre detenidos que describe Da Cunha, se da también entre detenidos y agentes penitenciarios y tiene su principal origen en el carácter territorial del mismo. El centro universitario dio lugar a la posibilidad de que detenidos y penitenciarios coincidan en un proyecto educativo: allí estudian tanto personas privadas de la libertad ambulatoria como agentes penitenciarios. Habitantes de un territorio común, vecinos algunos, agentes y detenidos comparten origen de clase y el haber padecido los profundos efectos de la crisis económica que estalló en Argentina en el año 2001, y que afectó a los barrios del conurbano, de donde proviene la mayor parte

⁴ Los datos que permiten identificar este establecimiento y los actores que lo transitan son reservados y han sido modificados por tratarse de información sensible; no hacerlo podría colisionar con el derecho a la integridad personal y la incolumidad del sujeto de investigación. A los fines de este estudio “importan sus acciones en relación al lugar estructural que ocupan en una determinada red de relaciones institucionales (...) Además porque la forma en que actuaron (...) es una forma de actuación regular” (Tiscornia, 2008:12).

de los estudiantes. Estas condiciones sociales permiten igualar a ambos como estudiantes universitarios, desafiando jerarquías y códigos carcelarios. El centro universitario propicia contactos asiduos entre los actores sociales involucrados en su desenvolvimiento cotidiano, constituyendo múltiples porosidades de la frontera carcelaria (Da Cunha, 2004). El entorno carcelario se reconfigura cuando el Estado irrumpe en forma de derechos educativos y tal discontinuidad comenzará a integrarse como una entidad significativa que produce relaciones y nuevos sentidos como parte actante (docentes, materias, textos, etc.) en el día a día de la vida universitaria. Esta vida se constituye y circula en espacios de interacción ricos en su potencialidad de encuentros, debates, tensiones, distensiones que se dan en forma cotidiana. En el encuentro entre detenidos y agentes penitenciarios en el aula se producen tensiones, sobre todo al inicio de clases. Es común, por ejemplo, que al comienzo de la cursada se ubiquen en espacios separados y a medida que pasa el tiempo comiencen a compartir grupo de trabajo, como relata este agente penitenciario:

Había materias en las que teníamos que hacer grupos, y en los grupos interactuábamos mucho más. Yo después ya directamente me metía a estudiar en los pabellones con ellos. (Ernesto, estudiante de Sociología).

A continuación, se abordarán algunas habilidades identificadas por personas privadas de libertad⁵, estudiantes del centro universitario, como adquiridas durante el proceso de aprendizaje en el encierro.

Dadas las trayectorias de vida de los estudiantes internos y el número de años de reclusión, la incorporación a la educación superior suele ser lo más parecido a una primera experiencia de acercamiento a la educación como derecho y a la incorporación y producción de conocimientos.

En el siguiente testimonio se evidencia el uso de términos que circulan corrientemente en las materias. Entender el *tumbear* como una “lógica”, como lo expresa el estudiante, proviene del discurso sociológico incorporado en el ámbito universitario, que viene a hilvanar ideas y otorgar otros sentidos a prácticas enmarcadas en la cultura carcelaria como ser la práctica que se conoce como *tumbear*⁶ (o no hacerlo):

La cárcel funciona autogestionada, hay que decir la realidad: todo se autogestionó en la cárcel, la autogestión que tuvimos siempre los privados de la libertad. (...) Nosotros estamos acá, en la cárcel y la cárcel funciona (...) Nosotros hoy no estamos tumbear por una decisión, no formamos parte de esa lógica por una decisión. (...) nosotros transformamos, evolucionamos.

En este caso, Luis se refiere a prácticas y actitudes previas a su ingreso a la universidad, como *tumbear*, generar algún tipo de acción perjudicial, individual o colectiva, práctica común dentro de la cárcel para obtener reconocimiento o impartir venganza y provocar miedo en el oponente. Dentro del espacio educativo hay una regla que es parte de la identidad del lugar, al ingresar al predio de la universidad hay un cartel con el siguiente lema: “sin berretines”, refiere dejar afuera toda acción que tenga como fin perjudicar a un oponente. Esas acciones son llamadas berretines y, por lo general, llevan a peleas intensas. Lo que Luis aclara es que si ese lema se respeta es porque ellos han decidido que así sea. Hay una conciencia de esa premisa y un acuerdo que se sostiene por una decisión basada en lo que significa el espacio educativo para las personas privadas de libertad. La autogestión, por otro lado, es moneda corriente en los penales provinciales: las familias de los detenidos cubren sus necesidades básicas: les llevan comida, abrigo, etc. todos elementos que no otorga el penal. En los penales federales la situación suele ser muy distinta en este y otros aspectos que no se abordan en este texto. La autogestión se da entonces en sentido amplio, desde procurarse la supervivencia con elementos básicos, hasta los acuerdos de gobernabilidad de la cárcel, pasando por el cuidado del espacio educativo a partir de la decisión de no *tumbear*. Se autogestiona también la transformación que supone convertirse en estudiantes

5 En otros artículos la autora analiza experiencias de agentes penitenciarios. Ver: “Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer”. Tensiones en la apropiación de derechos educativos en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. En Revista Vox Juris; N.º 2. Vol. 38 / 2020 pp. 55-68, e-ISSN: 2521-5280 <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/1806>

6 De la jerga carcelaria (cárcel = tumba) suele referirse a acciones muy diversas, pero con objetivos relacionados a la venganza.

universitarios y construir una nueva subjetividad. Mayormente se suele hablar de la transformación que produce la universidad en contexto de encierro, Luis está afirmando que esa transformación es también gestionada y lograda por ellos.

A partir de las experiencias de aprendizaje en contexto de encierro se incorporan herramientas que detenidos y detenidas gestionan y les permiten poner en cuestión sus propias trayectorias de vida y recorridos, muchas veces desde una mirada crítica. En ese sentido, podemos identificar una habilidad que se adquiere en el ámbito universitario: la reflexividad.

A veces utilizo mucho de esto, primero para reflexionar sobre un montón de cuestiones que pasan en el afuera, dentro de mi familia, y dentro de esas reflexiones que uso, veo cómo intento aconsejar, por ahí agarrándome de algún autor (...)

Yo creo que se amplió mi mirada y me ayudó mucho que me permití darme ese lugar, reflexionar y criticar ciertas cosas y apoyar ciertas otras. (...) Hay cosas que yo las sabía pero no sabía explicarlas, no tenía argumentos para explicarlas, las explicaba de sentido común.

Antes me rompía la cabeza y me pensaba que tenía que recorrerme todo el mundo para encontrar la solución, y por ahí estaba al lado mío y no me daba cuenta. (...) Hoy en día me permito reflexionar sobre las cosas, antes daba un consejo de sentido común, así rápido, pero por ahí no era la solución (José, estudiante de Trabajo Social).

La misma reflexividad se aplica críticamente a los contenidos que se desarrollan en las distintas materias de las carreras y diplomaturas del centro universitario:

Vos tenés una lucha primero desde lo interno, después vos con las herramientas con las que vas, en pos de empoderarte y nutrirte de conocimiento que no es solamente como cultivar la tierra y ver qué sale, no... es el proceso de romper con una identidad. (...) Tomás un poco del arte, un poco del conocimiento científico (...) pero la ciencia no es la dueña de la verdad tampoco. Es mi humilde opinión porque veo mucho esto de reiterar teorías, reiterar discursos (...). (María, estudiante de Sociología).

María se muestra escéptica con respecto a los discursos académicos, que se repiten desde cierta postura meramente intelectual pueden ser muy interesantes, pero no son la respuesta a todos los problemas. Desde su mirada crítica lo conveniente es tomar aquello que les permita empoderarse, cambiar, “romper con una identidad” generalmente asociada a la delincuencia.

Desde las narrativas de los estudiantes se observa que, aunque los discursos puedan tener sus inicios en la intervención institucional, las valoraciones de esos discursos las realizan en gran medida los estudiantes en el proceso de aprendizaje reflexivo, crítico y autogestionado. En el testimonio de Luis la agencia de los detenidos es rescatada y valorada, como autogestión “nosotros transformamos”. Esta autogestión pasa a formar parte activa en el proceso aprendizaje, a partir de los saberes y habilidades que brinda el contexto carcelario, y que se constituye en esas trayectorias particulares, posibilitando crear nuevas experiencias y trayectorias.

Desde la teoría psicoanalítica de Donald W. Winnicott, la creatividad se sitúa en las experiencias vividas por el ser humano como actos de creación, fundamentales en la primera infancia, a fin de poder tener ese tipo de experiencias de producción y creación en el transcurso de la vida adulta, más específicamente en el desarrollo del juego: “Está en el juego, y sólo en el juego la capacidad, tanto del niño como del adulto de ser creativo y usar toda la personalidad, y es sólo en ser creativo que el hombre descubre su yo” (Winnicott, 2005, p. 73). En términos de Winnicott crear enriquece el sentirse real y esto sigue siendo de igual importancia en la adultez: la capacidad de crear el mundo no culmina en la niñez y es lo que “hace que el individuo sienta que vale la pena vivir la vida” (Winnicott, 2005, p. 87). En esas experiencias de producción de la primera infancia, el ser humano crea lo que ya estaba allí. Pero este tipo de descubrimientos y creaciones no terminan en la infancia:

Me ha pasado de decir a los profesores “¿por qué no me diste este texto al comienzo?” así sabía por dónde íbamos entonces... me pasó con sociología, primero Comte, Durkheim, Weber y al final Kessler: estigmatización territorial. Yo le dije a un profe, este texto era el primero, porque habla de un barrio

y nosotros venimos de esos lugares, es muy sencillo.. me agradeció. Este es un contexto que hay que buscarle la vuelta también.. no es lo mismo la universidad de afuera con la de acá.. nosotros no tenemos ese hábito de lectura, de comprender, de interpretar, de escribir.. y creo que esos textos son los que te atrapan desde el comienzo. Kessler, si lo das al comienzo, te engancha, voy a querer saber “¿por qué dijo esto?” que, si los padres mandan a la escuela afuera de la villa para tratar de pertenecer a otra clase, o si se usa el ser de la villa como beneficio, o no poder dar la dirección de la villa para conseguir un trabajo... hay muchas cuestiones, que nosotros las escuchamos todo el día y están ahí. Después dame Comte, Durkheim, háblame del hecho, de la acción, que quizás te lo entienda un poquito más porque ya tuve Kessler. Y así con varias materias, les trato de compartir a los profesores (Alejandro, estudiante de Trabajo Social).

Los descubrimientos o el crear lo que de alguna manera ya está allí se van construyendo a partir de un proceso de aprendizaje que incluye observación, imitación (incorporación de herramientas) y creación de nuevas experiencias, habilidades y mundos. Desde un punto de vista antropológico, para Hallam e Ingold, el “crear el mundo” está relacionado a la improvisación a la que estamos expuestos en nuestras vidas cotidianas: “no hay un guión para la vida social y cultural, las personas tienen que resolverlo sobre la marcha” (Hallam e Ingold, 2007, p. 1). En este sentido, la improvisación es generativa, en su capacidad creadora, es relacional, ya que está continuamente en sintonía y en respuesta a la actuación de los demás. También es temporal y es además la forma en la que trabajamos, no sólo en la conducta ordinaria de todos los días, sino también en nuestras estudiadas reflexiones en los campos del arte, la literatura y la ciencia (Hallam e Ingold, 2007, p. 1). Los autores señalan que estamos inclinados a decir que algo es creado sólo cuando es nuevo:

A pesar del esfuerzo, la atención y hasta la resolución de problemas que se dedica a la reproducción de un modelo existente, el proceso de copia no puede ser creativo.(...) Una oposición fundamental se establece así entre la creatividad y la imitación. (...) La copia o imitación (...) implican una alineación compleja y continua de la observación del modelo con la acción en el mundo. En esta alineación se encuentra el trabajo de la improvisación. (...) Por eso es que existe creatividad aún, y especialmente, en el mantenimiento de una tradición establecida (Hallam e Ingold, 2007, p. 5).

Se puede identificar este proceso de observación – imitación – creación en el contexto de aprendizaje dentro del centro universitario. En el siguiente testimonio, Mario habla de su aprendizaje y cómo transferirlo a las problemáticas específicas de sus barrios:

Lamentablemente no podemos ir a pararles la olla⁷ porque no tenemos idea pero sí podemos ir a llevarles cosas para que ellos empiecen a abrir sus cabezas y empiecen a ver el mundo que los mandan a vivir, no el mundo como funciona, el mundo reactivo, sino en un mundo muy reducido (...) Entonces para que empiecen a abrir los mundos me parece que es interesante ver por lo menos, mirá loco, yo veo que esto funciona así, miralo, fijate... y empezar a transmitir eso que empezamos a adquirir nosotros, sin querer, porque nos acercamos por un beneficio judicial y tuvimos otro beneficio que es darnos cuenta de que la educación deja de darnos certezas y empieza a hacernos preguntas todo el tiempo para poder intervenir en el mundo y no dejar que el mundo pase (Mario, estudiante de Sociología).

Veamos el testimonio de José, en el que describe su proyecto para cuando salga de la cárcel: hacer tres talleres por semana para pibes del barrio “que se están perdiendo”:

Mi familia viene como yo, con poco estudio. Mi mujer por ejemplo piensa que las cosas son así porque tienen que ser así y listo. Hay que hacer ese caminito para poder lograr ese objetivo que uno tiene (...) primero, armar el proyecto, después saber dónde presentarlo, saber a quién recurrir (...) le tendría que llegar a la mano del intendente (...) Mi mujer me decía “y a vos quién te conoce como para que ese hombre..” y le digo que estoy tejiendo, estoy haciendo relaciones, con profesores, cuando estoy en la universidad, con lo cual, creo que voy a tener el apoyo que necesito y poder llegar a esas personas y planteando el proyecto que yo quiero (...) si que se puede hacer cosas, obvio con el apoyo de institu-

⁷ *Parar la olla*: es una expresión popular que refiere a llevar el alimento o sustento al hogar. Mario lo utiliza para expresar que ellos pueden ayudar desde otras acciones distintas a proveer un sustento económico.

ciones que te quieran acompañar (...) decirle (al intendente): “mirá flaco, yo tengo este proyecto para trabajar con estos jóvenes que se están perdiendo en la droga y por ende, mañana terminan en la cárcel por robo” (José, estudiante de Trabajo Social).

Se observa que el proceso de aprendizaje va más allá de lo estrictamente académico: la posibilidad de generar actitudes alternativas en situaciones familiares, idear proyectos comunitarios, o simplemente aprender a manejar ciertas emociones identificadas como negativas, constituyen parte de las nuevas experiencias vividas, creadas, a partir del tránsito educativo:

El tema de la ansiedad, lo visceral que tengo.. que a veces soy muy impulsivo.. el tema son todos los filtros que se van creando, que antes no los tenía.. que ahora los vas experimentando (...) es como que son todas cosas que van sumando y te van ayudando a que vos recuerdes palabras que los docentes, dicen o cosas que yo vi en docentes y que yo voy implementando en mi vida a través de eso, porque al no haber tenido otra vida, porque la gente con la que yo estaba no se acercaba en nada a una persona que estudia, que tiene otra mentalidad. Y bueno, voy recaudando cosas que las voy implementando en mi vida.

(...) Gracias a eso aprendí también en la cárcel a cómo esquivar los problemas, cuando el problema está acá, que vos hagas esto, que busques otras salidas no que vayas directo al problema (Lautaro, estudiante de Sociología).

En los testimonios se evidencia el papel central de la institución educativa en el descubrimiento de nuevos mundos y posterior creación y planificación de alternativas y proyectos individuales y colectivos. Este trabajo de investigación posdoctoral que vengo desarrollando sobre prácticas y significados en la apropiación de derechos educativos en un contexto de reclusión penal desde experiencias de aprendizaje de diferentes actores sociales involucrados, evidencia que el ámbito universitario se construye, por un lado, en espacios situados de interacción ricos en su potencialidad de encuentros que se dan en forma cotidiana. Por otro lado, estos aspectos corrientes de la vida estudiantil constituyen en este centro universitario dinámicas interactivas de tensiones y distensiones que habilitan el logro de co-presencia (Beaulieu, 2010) entre estudiantes y éstos y los agentes penitenciarios. Estas interacciones enmarcadas en los procesos de construcción de rutinas en espacios compartidos por el conjunto de la comunidad educativa, permite la transformación subjetiva y colectiva (Di Prospero, 2020). El concepto de co-presencia habilita la problematización de la noción de espacio y abre la posibilidad de habitarlo a través de una variedad de modos: “mientras que la coubicación física puede ser un recurso para los participantes, no es en sí misma un criterio suficiente para la co-presencia [...] La co-presencia como punto de partida permite un tratamiento más simétrico de las formas de interacción” (Beaulieu, 2010, p. 2). Experimentar la co-presencia, entonces, implica un esfuerzo mayor de atención y de reparar en el otro, registrarlo. En el marco de estos procesos de construcción de las rutinas compartidas, la co-presencia se puede producir no sólo entre detenidos y agentes penitenciarios sino también entre la totalidad de los actores involucrados/as en la rutina estudiantil. Los docentes, por ejemplo, suelen expresar que la experiencia de enseñanza en un centro educativo en contexto de encierro, ha sido fundamental en sus trayectorias de formación, en términos de reformulación de sus metodologías de enseñanza, a partir de las experiencias educativas, calificadas por ellas y ellos también en términos de aprendizaje (Di Prospero, 2020). Cabe señalar entonces que los cambios que diversos actores sociales manifiestan, están situados y se producen en el entorno del centro universitario, como un proceso de aprendizaje de todos los actores que se relacionan en dicho contexto, se trata de aquello que va sucediendo en la interacción social, constituyendo presencias sustanciales y significativas para cada actor social. En este sentido, ver al otro, registrarlo es, no sólo prestarle atención en el marco de un proceso de habitar espacios de aprendizaje, sino también construirlos.

A partir de estos hallazgos cabe señalar que el abordaje de los sentidos de la educación en contexto de encierro debe tener en cuenta la complejidad interinstitucional (educativa y penitenciaria), el entorno (barrial / territorial en el cual se desarrolla) y la conformación de comunidades de práctica

(Wenger, 1998) en las que interactúan los actores sociales involucrados. Entiendo estas tres variables como parte fundamental de la experiencia educativa en las trayectorias de estudiantes detenidos/as.

Discusión / Conclusiones

La cárcel se encuentra en los bordes del sistema democrático, a la vez se constituye como frontera porosa, permitiendo el contacto de sus habitantes marginados con derechos básicos como la educación. Es en medio de estos extremos que un centro universitario emplazado en una cárcel cumple una función primordial: habilitar a sus estudiantes la posibilidad de abrir caminos alternativos en el desarrollo de habilidades y saberes que se constituyen en este contexto.

En este artículo se ha indagado en particular, en torno a algunas de las tantas porosidades de esta institución y sus efectos entre personas privadas de libertad que, en su mayoría, accedieron a la educación superior por primera vez. La comunidad educativa abordada en este trabajo comparte con otros proyectos de formación superior intramuros el objetivo de construir y sostener una experiencia educativa despojada de las prácticas de asistencia y tratamiento penitenciario, que suelen regular el resto de las actividades dentro de las prisiones organizadas en torno a la conformación de una ideología moralizante y de control sobre los sujetos (Scarfó, Inda y Dapello, 2015). Así, el desarrollo cotidiano de las actividades en el centro se presenta signado por el despliegue de una serie de estrategias operadas por distintos actores (estudiantes, docentes, autoridades, administrativos e incluso agentes penitenciarios) destinadas a facilitar la articulación entre una lógica orientada a la seguridad que tiende a ser restrictiva, y otra que puja por la ampliación y el pleno ejercicio de derechos (Nieto y Zapata, 2012).

Los lineamientos pedagógicos del proyecto que desarrolla el centro universitario bajo estudio, que lejos de estar definidos se encuentran sometidos a constantes debates y reelaboraciones, coinciden en que el derecho a la educación opera como derecho llave (Scarfó, 2008). Desde esta perspectiva la posibilidad de formarse implica que la persona pueda crear un vínculo de pertenencia con la sociedad en la que habita, al acceder a bienes simbólicos que le permiten la transmisión y la recreación cultural (Scarfó y Zapata, 2013). La educación se constituye como una fuente de empoderamiento primordial (Scarfó ét. al Óp cit.) que al ofrecer herramientas para pensarse reflexiva y deliberadamente en el mundo (Quintar, 2005), permite el acceso a otros derechos. La búsqueda no es entonces modificar las conductas de las personas, sino garantizar trayectorias educativas que habiliten la posibilidad de construir nuevos proyectos de vida (Scarfó, Inda y Dapello Óp cit.), cualesquiera sean estos.

El objetivo de este trabajo era estudiar la apropiación de derechos vinculados al acceso a la educación desde el análisis de algunos procesos que atraviesan las personas privadas de su libertad, las habilidades que tienen origen en la apropiación de derechos educativos, las formas de aprendizaje particulares, y la construcción y circulación de experiencias alternativas que se desarrollan dentro de aquel entorno. Seguramente, una cuestión a seguir siendo indagada o discutida tiene que ver con identificar qué elementos de las trayectorias pasadas continúan activos y adquieren nuevos matices o campos de acción propicios para la gestión creativa de nuevas alternativas, a partir de la amplificación de las experiencias.

Por el momento, a partir de los hallazgos del trabajo de campo presentado aquí, es posible afirmar que en la creación y gestión reflexiva de saberes y habilidades, estos seres denominados desde discursos hegemónicos como “malvivientes” se auto valoran en la especificidad de sus miradas y habilidades, aplicables a problemáticas concretas en sus barrios de origen y en sus vidas cotidianas. Estas habilidades se convierten en una potencia, constituyendo a sus poseedores en agentes que construyen alternativas generadas en el cruce entre la cultura académica y la experiencia carcelaria. La combinación de ambas propicia la planificación de proyectos contextualizados en sus barrios, legitimados por la doble pertenencia académica y territorial.

Referencias

- Actis, M. F. (2015). Itinerario de una experiencia educativa en la cárcel. *Extensión en red*, número 1 (6): Septiembre, FPyCS. Universidad Nacional de La Plata.
- Barolo, G., Gentile, A., Sarsale, C. y Villegas, M. (2016). Experiencias y sentidos. una reflexión sobre el taller de historia en el Devoto. *Espacios de crítica y producción*, número 52, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2290>
- Barrera, L. (2015). ¿Qué ves cuando me ves? Perspectivas, escalas y contexto en los estudios del derecho. *Estudios Sociales*, número 48. <http://www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/view/5103>
- Beaulieu, A. (2010). From Co-location to Co-presence: Shifts in the Use of Ethnography for the Study of Knowledge. En *Sage Social Studies of Science*, número 40 (3), pp. 1-18.
- Bustelo, C. (2019). Qué puede un colectivo. Un análisis sobre la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario como experiencia de formación y organización en contextos de encierro. *Revista Alquimia Educativa*, número 6. V.I., pp. 86-108.
- Coordinación Interna de Estudiantes (FFyL, CUD) (2016). La autogestión es viable, posible y exitosa. *Espacios de crítica y producción Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA.*, número 52. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2286/1963>
- Chiaromonte, M. (2005). “El sector de pequeñas y medianas industrias del Partido de San Martín” frente al proceso de desindustrialización: 1990-2002, documento de Trabajo No11, pp. 1-19, Escuela de Política y Gobierno, Universidad Nacional de San Martín.
- Da cunha, M. (2004). El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. *Renglones, Revista del ITESO*, número 58-59, pp. 32-41.
- Daroqui, A. (2001). La cárcel del presente, su sentido como práctica de secuestro institucional. Gayol, S. [y] Kessler, G. (Comps.). *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (pp. 191-206). Manantial/ Universidad de General Sarmiento.
- Di Prospero, C. (2020). “Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer”. Tensiones en la apropiación de derechos educativos en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. *Revista Vox Juris*, Vol. 38, número (2), pp. 55-68. <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/1806>
- Di Prospero, C. (2019). Pinchar la burbuja. Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa*, número (6), V.I., pp. 109-124. file:///Users/carolinadiprosero/Desktop/CUSAM/Investigacion/Di_Prosero_C_E_2019_Pinchar_la_burbuj.pdf
- Giammatteo, M. y Trombetta, A. (2014). “Una experiencia carcelaria hacia la integración social por el lenguaje”. *Exlibris*, número 3. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/349>
- Goffman, E. (1961). *Internados: Ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Gual, R., Batagelj, F., Claus, W., Taboga, J., D’amelio, C. y Barukel, G. (2018). Contradicción, cooptación e institucionalización. Las experiencias de intervención universitaria en contextos de encierro en Argentina. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (RFDP)*, número 1, vol 4. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/13662>
- Gutierrez, M. y Reyes, C. (2018). *Educación universitaria en contextos de encierro. Oportunidades y desafíos. El caso de la Unidad Penal N°4 de Villa Floresta*. Ponencia presentada en VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, 14 al 17 de agosto del 2018, Facultad de Ciencias Económicas (UBA).

- Hallam, E., e Ingold, T. (2007). *Creativity and Cultural Improvisation*. Berg.
- Kalinsky, B. (2006). Los usos de la prisión: la otra cara de la institucionalización: El caso de mujeres encarceladas. *Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, número 10, año 7, pp. 181- 204.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, número 19 (2), pp. 156-171.
- Lombraña, A., Tejerina, D. y Strauss, L. (2017). *Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)*. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional Políticas de la Memoria: arte, memoria y política. Buenos Aires.
- Lombraña, A. y Di Prospero, C. El Centro Universitario de San Martín (CUSAM) como proyecto educativo y territorial. *Prólogos. Revista de historia, política y sociedad. Universidad Nacional de Luján*. Artículo en prensa
- Messina, A. (2015). Educación en contexto de encierro como pauta de resociabilización. *Revista Pensamiento Penal*. <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36449.pdf>
- Morini, L. (2019). La experiencia del encierro y la libertad como tópicos de recurrencia en consignas de producción de escritura. Una aproximación a los sentidos, significaciones y valores. *Revista Alquimia Educativa*. número 6, V.I. pp. 22-39.
- Nieto, M. y Zapata, N. (2012). *La extensión aúlica unidad no 9: un recorrido por una experiencia de formación superior intramuros, sentidos de juego*. Ponencia presentada en el Congreso de Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público (COMEDU), Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP, La Plata.
- Ojeda, N. S. (2015). La administración de castigo: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino. *Dilemas*, 8, 4; 12, 761-786. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/37142/CONICET_Digital_Nro.072905a2-1fdd-464e-9150-d46898551243_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Parchuc, J. P. (2015). La universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. *Revista Redes de Extensión*, número 1, <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Ponciano, E. y Castilla, M. (2018). Una reflexión sobre las prácticas educativas inclusivas en contexto de encierro con jóvenes adultos en Penitenciaría de Mendoza. *Cuestiones pedagógicas*, número 26, pp. 23-36 <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/83507>
- Quintar, E. (2005). En diálogo epistémico-didáctico, *Voces y textos*. Dirección de Escuelas Normales de México.
- Roca Pamich, M. B. (2018). Sociología general en cárceles : sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Revista: Cuestiones de Sociología*, número 19. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library? a=d&c=arti&d=Jpr9550>
- Robles, C. y Quiroga, P. (2016). Implicancias en los procesos de enseñanza - aprendizaje en contextos de encierro: la formación universitaria como proyecto de inclusión social. *Universidad de La Plata*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65348>
- Rubin, M. J. (2019). Quiénes somos y a quién le queremos hablar: el trabajo del Taller Colectivo de Edición. *Revista Alquimia Educativa*. número 6. V.I., pp.54-67.
- Scarfó, F. (2008). *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. Editorial Universitaria de La Plata.

- Scarfó, F. y Zapata, N. (2013). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina. *Cátedra Unesco de investigación*.
<http://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/>
- Scarfó, F., Pérez Lalli, F., Montserrat, I., (2013). Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, número 38 <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=317227369006>>
- Scarfó, F., Inda, M. A. y Dappello, M. V. (2015). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *Revista de Pensamiento Penal*.
<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina37395.pdf>
- Sykes, G. (1958). *The Society of Captives*. Princeton University Press.
- Tiscornia, S. (2008). *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Editores del Puerto.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Winnicott, D. W. (2005). *Playing and Reality*. Routledge Classics.