

Experiencias de formación en contextos de encierro

Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica

Autor:

Bustelo, Cynthia

Tutor:

Suárez, Daniel H.

2017

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica

TESIS DE DOCTORADO - NOVIEMBRE DE 2016

Tesista: Lic. Cynthia Bustelo

Director: Dr. Daniel Suárez

Co-director: Dr. Juan Pablo Parchuc

Esta tesis se realizó en el marco de una Beca Doctoral de CONICET (2012-2017)

Resumen

Esta tesis tiene como propósito indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro, que hayan resultado significativas y hayan permitido algún quiebre en la vida de las personas detenidas, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos.

La estrategia de indagación es cualitativa, en una vertiente narrativa y (auto) biográfica que vincula educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de experiencia para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron a jugar las personas que lograron interrumpir, resignificar, resistir, el encierro.

Reconstruiré cinco relatos de experiencia de formación en cárceles federales que se presentan como historias de formación. El propósito es que a través de ellas se logre acceder, comprender e interpretar los mundos narrados; que se tornen valiosas por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que ellas traen, movilizan, dicen, denuncian, cuenta, relatan, arman y permiten desarmar. En ese sentido, otro de los propósitos de este modo de presentación es que sea un documento pedagógico comunicable, que logre mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro.

Pretendo a su vez que esos relatos permitan comprender la configuración de determinados espacios pedagógicos en contextos de encierro y las comprensiones y estrategias que ponen en juego las personas cuando habitan ese territorio, tanto como aquellos sentidos inimaginables, diversos, heterogéneos que le confieren a la experiencia de formación. Deseo así instalar y desplegar líneas de reflexión y acción teórica-político-pedagógica sobre el campo de la educación en contextos de encierro y la pedagogía en su conjunto.

Agradecimientos

Esta investigación tomó forma y se transformó en una tesis gracias a muchas personas, eventos, lecturas y acompañamientos. Es el cruce de todas esas voces que motorizaron e interpelaron mi reflexión y de lxs que estuvieron a mi lado para hacerla posible.

Por eso quiero agradecer especialmente a Diana Maffía, fue ella quien en un acto de generosidad me convidó el camino de la investigación por el año 2011 cuando terminaba su mandato en la Legislatura porteña.

A mis directores, Daniel Suárez y Juan Pablo Parchuc, por confiar y aceptar.

A Suárez porque con él comprendí la potencia de la escritura en la pedagogía. En sus líneas sobre procesos formativos, me sedujo el modo de fusionar la palabra y la educación. Y la idea de cómo la investigación conmueve, transporta, desarma, apasiona.

A Parchuc por confiar en mí para este y otros tantos proyectos que impulsa y sostiene. Por la generosidad en todos sus actos. Por sus lecturas obsesivas, puntillosas y necesarias; porque a raíz de una encrucijada disciplinar se posiciona en la palabra como acción, pero dice desconocer sus propias capacidades pedagógicas, mientras que el trabajo que realiza hace años es uno de los más profundamente pedagógicos que conocí hasta ahora.

A Valeria Frejtman, por abrir puertas, ventanas, caminos, abismos. Los de muchos, pero sobre todo le agradezco por los míos. Por ella entré a la cárcel por primera vez, y su modo de construcción sigue siendo para mí fundamental en el trabajo cotidiano, huellas sólidas para caminar con confianza y sonriendo.

En esa línea, por el trabajo hecho allí y por la risa como condición de posibilidad, al Compa. Amigo y compañero de andanzas tumberas.

A “la gente de letras” y compañerxs del Programa de Extensión en Cárceles, por compartir un propósito, una convicción, y múltiples ideas. Especialmente a Lucía, Sabri, Lucas, Nicolás, Clara, Juan Pablo, Silvia, Majo, y las Anas.

A mis compañerxs becarixs de educación que leyeron, se interesaron, acompañaron y sus devoluciones nos formaron recíprocamente. Especialmente a Cata, Andrea, Javier, Maru, Danise, Yanina, Paula y Marcela.

A las pibas de la facu, mis amigas, las educadoras que más admiro: Leila, Maia, Ines, Agustina, Silvina, Jazmín. Ellas son, sin dudas, uno de los mejores legados de Puán.

A los Pérez, por la casa que refrescó mi escritura. A M&M, a Lumi y Vivi: por lo nuevo y lo liviano. A Vivi especialmente, por todo lo que representa actualmente en mi vida que la hace mucho más que “mi cuña”.

A Julia, Cata y Tomás, mis personas favoritas, por el tiempo de jugar que es el mejor. Porque a través de ellos entré en contacto con una dimensión del amor antes desconocida. Por sus

pequeños mundos gigantes de los que tanto aprendo. Y a sus mamás y papás por confiar y prestármelos para embellecer mi universo.

A mis amigxs y cómplices del camino, por crear siempre un escenario de alegría, risa y comodidad. A todos y todas, pero sobre todo a Nati por lo incondicional y cercano, por compartirme el canto como forma de vida y por lo que hace la música en nosotras; a Maxi, Agus y Martín, por la escucha sensible, oscura y necesaria; a Flor por lo eterno, porque será siempre “mi compañera de banco”; a las primas por transformar los espacios, los lazos y darle un sentido tan nuestro y único a “lo familiar”; y a Lau por la vida: la suya, la que creó, la que está creando y la vida que creó en mí siempre. Su presencia, y la de todos ellxs, hace posible la mía.

A mis hermanos. A Mati por su protección enfermiza e incondicional. Y por la risa que nos identifica en lo distinto. A Jesi, mi hermana menor, sencillamente porque hace mi vida más linda. Porque aprendo de su energía, de su sabiduría, de su nariz redonda y roja. Porque con ella somos tres. A ambos, por conformar un frente de “hermanes” que ante situaciones inauditas da batalla sin perder jamás la alegría.

Y por eso, siempre, como agradecimiento eterno, a mis papás. A una mamá que festejó cada 10 de mi carrera como si fuese el primero. Que se enorgullece por la UBA tanto como por el canto. Que puede ver la parte y el todo. Que puede ser la parte y el todo. Por la dulzura, el cuidado y el amor sin límites. Porque su modo de ser mamá es el que más me gusta.

A mi papá, por su ser indescriptible. Por la paciencia, el silencio, la sonrisa. Por farmacéutico y cantor. Por las veces que llegué casa y lo encontré guitarreando. Por dejarnos que lo acompañemos en su repertorio infinito. Por convidarnos el mundo musical, su mundo, su lenguaje. Por armar banda. Porque su modo de ser papá es el que más me gusta.

A ambos, por la generosidad desbordante que no mira a quién; por desinteresarme del mundo material. Y por alentarme a la libertad.

A Rojo un agradecimiento es poco. Porque hizo de mi casa un remanso; la pobló de comida rica, amor y felicidad. Porque cada nueva elaboración que se me ocurría para esta tesis, en el momento que fuera, él la escuchó de modo atento y con cara de incompreensión pero siempre intentó un comentario. Por sus reflexiones frías y certeras que tanto me hacen falta. Porque alimenta mis días. Porque es la expresión de la calma en mi vida de “sobredosis de actividad”.

Por último, agradezco eternamente, no a modo de retribución pero sí de reconocimiento, a Liliana Cabrera, Gastón Brossio (Waiki), José Morillo, Rodolfo Rodríguez (Cacho) y Lidia Pérez, por “prestarme” sus historias que son la columna vertebral de esta tesis. A ellas, a ellos y a los pibes de Devoto, se las dedico especialmente.

Y a la Yoly, cerca de sus 91. Mi abuela que sólo terminó la escuela primaria, que en un gesto de amor y misticismo prendió velitas en cada examen que rendí en la carrera de grado. Y cuando vio la tesis en su primera versión impresa y anillada me dijo: “¡Qué hermoso cuaderno! seguro te hacen pasar”.

Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica

ÍNDICE

Resumen	2
Agradecimientos.....	3
INTRODUCCIÓN	7
Manos a la tesis	8
Qué hay detrás: la historia, las normas, las acciones, las prácticas	13
Interrogantes y propósitos orientadores	21
Dejame que te cuente: la escritura como batalla epistemo-política	24
Un recorrido de lectura posible: cómo se organiza la tesis	27
PARTE 1: EXPERIENCIAS	33
Capítulo 1	34
1.1 Cómo llegué hasta aquí.....	36
1.2 Cómo realizar una indagación con perspectiva narrativa y (auto) biográfica en contextos de encierro.....	45
Capítulo 2.....	56
2.1 Aproximaciones a la categoría de experiencia	56
2.2 El infierno está encantador. Un encuentro posible entre experiencia de encierro y experiencia de formación.	59
2.3 El “saber de experiencia” sobre el encierro: una astucia para formarse y resistir	65
2.4 Desde lejos no se ve. Cómo mirar los relatos de experiencia de formación: hechos, redes, puentes	71
2.5 Yo fui, he sido, ya no seré: la experiencia como impulso conductor.....	75
PARTE 2: RELATOS	81
Capítulo 3	82
Un relato poético - Lili.....	84
Un relato colectivo- Cacho	103
Un relato de derechos- Lidia.....	119
Un relato de amor- José.....	136

Un relato universitario- Waikiki.....	155
PARTE 3: TERRITORIOS	172
Capítulo 4	173
4.1 Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro	173
4.2 Qué caracteriza a estos territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro.....	179
4.3 Proyecto Abrir Puertas- El territorio pedagógico de José.....	192
4.4 Centro Universitario Devoto (CUD) y Centro Universitario Ezeiza (CUE) - Los territorios pedagógicos de Cacho, Waikiki y Lidia.....	201
4.5 YoNoFui- el territorio pedagógico de Lili	214
4.6 La gran encrucijada: ¿una heterotopía utópica?	220
CONCLUSIONES	225
Ropa sucia afuera- Reflexiones inquietas de una experiencia inquietante.....	226
¿No va más?	237
El tiempo está después	242
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	246

INTRODUCCIÓN

Manos a la tesis

Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo.

Silvio Rodríguez

El origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el mismo acto de preguntar.

Paulo Freire

La tesis es una pregunta o un conjunto de interrogantes a los que me aproximo y me asomo siguiendo la recomendación de Zygmunt Bauman, quien define al Holocausto como una ventana. Y sobre eso sugiere:

Al mirar por esa ventana se vislumbran cosas que suelen ser invisibles, cosas de la mayor importancia, no solo para los autores, las víctimas y los testigos del crimen, sino para todos los que estamos vivos hoy y esperamos estarlo mañana. Lo que vi por esa ventana no me gustó nada en absoluto. Sin embargo, cuanto más deprimente era la visión más convencido me sentía de que si nos negábamos a asomarnos todos estaríamos en peligro. (1997: 10)

En la cárcel hay tortura, sufrimiento y dolor; hay violencia, sanciones arbitrarias, malas condiciones sanitarias y de alimentación, restricciones al derecho a la salud, el trabajo, la educación y otras graves violaciones a los derechos humanos. La cárcel es un lugar donde se cometen día a día las mayores atrocidades. Segato advierte que:

Nada hay en el mundo carcelario, con los errores y excesos de todos sus actores que no haga parte del mundo de aquí afuera. Pero lo que es tendencia difusa de este lado de la sociedad, del otro lado del muro prisional se encuentra en estado condensado, cristalizado y compacto, fácilmente objetivable. (2003: 2)

La autora habla del fracaso reconocido de la cárcel en la “pacificación” de las personas privadas de su libertad ambulatoria. En el mismo sentido, Claudia Cesaroni afirma “se trata

de analizar una institución que no deja de fracasar y a pesar de ello sigue creciendo, ofreciéndose una y otra vez como solución frente a diversos tipos de conflictos” (2009: 8).

Lea y Young, lo dicen con implacable ironía:

La experiencia en la cárcel es producir personas que no pueden reintegrarse y que dan lástima, o delincuentes endurecidos. Cualquier hospital que hiciera que las personas se enfermaran más que antes, donde cada visita de un paciente hiciera que la siguiente visita fuera más probable, hubiera sido cerrado hace años (2001:265).

Si bien en total acuerdo con estas afirmaciones, y con tantas otras producciones teóricas que analizan, historizan y abordan diferentes problemáticas referidas a la institución carcelaria (Cesaroni 2009, 2010; Daroqui 2000, 2006; Foucault 1984, 1994, 1999, 2008, 2014; Goffman 2009; Gutiérrez 2010, 2012, 2013, Valverde Molina 1991, Segato 2003, 2015; Zaffaroni 1998, 2015), hay algo más que permanecía latente y me inquietaba a la hora de definir qué indagar, qué contar, qué relatar, sobre qué temas o problemas que atraviesan el encierro, se puede todavía construir y aportar nuevo conocimiento.

No hay manera de eludir en una tesis que habla de la cárcel, de personas en situación de encierro punitivo, todas estas prácticas instaladas y sostenidas por la institución carcelaria y el sistema penal. No hay manera y no sería una tesis justa; no mostraría la realidad ni estaría contribuyendo a producir conocimiento crítico, emancipatorio y transformador de esa realidad. Estas páginas hablarán entonces de arbitrariedades, de prácticas absurdas, abusivas y violentas, de sanciones, de requisas, de burocracias, de efectos y marcas del encierro, de celdas de castigo, de traslados innecesarios, de prohibiciones, de injusticias, de violencia institucional, de chicanas; de lo que les sucede a las personas que allí adentro conviven, son maltratadas, infantilizadas, silenciadas y negadas en su autonomía y capacidad de decisión;

de aquellas personas que allí adentro esperan y desesperan. Hablará de todo ello, puesto en juego en el cruce con la experiencia de formación.

Ahora bien, ¿por qué mirar la cárcel desde la experiencia de formación? En principio por mi profesión, mi ojo y mi corazón de educadora y pedagoga. Pero también, y sobre todo, porque hay algo más. Algo que aprendí de la experiencia y se me manifestó desde el primer momento en que “abrí esa ventana” y entré a la cárcel como tallerista. Algo que veía en los gestos de agradecimiento de las personas con las que me encontraba adentro; en su modo de vincularse conmigo y con los otros educadores, en lo que sucedía cuando entraban en contacto con una expresión artística; en lo que les ocurría a algunos de ellos, en lo que ocurría entre ellos, entre nosotros, en lo que ocurría en el espacio, con y más allá de ellos. Es por eso que esta investigación empezó a tomar estos caminos, sencillamente los caminos que conocí, que transité y descubrí en ese “estar allí” (Geertz, 1997).

En la cárcel hay tortura, violencia, delito y dolor. Pero también circulan personas y relatos que hablan de otra cosa. Por eso, este trabajo intenta reflejar también los gestos solidarios, los mates compartidos, las manifestaciones de cuidado, los actos poéticos, la escritura, los libros y revistas publicados, las bibliotecas creadas; las luchas colectivas, las redes afectivas y políticas, las batallas logradas, las pérdidas, los espacios recuperados, la resistencia, los territorios pedagógicos en los lugares más inhóspitos, las conquistas personales y colectivas, las “segundas vueltas”. De aquellas personas que son padres, hija, madre, escritores, poetas, sociólogos, militantes, ajedrecistas, lectores, deportistas, cocineros, estudiantes, y además de todo eso, están o estuvieron presos.

Estas cinco personas, que tienen nombre, que tienen una historia para contar, que aparecerán con más detalle en sus relatos y en algunos otros capítulos, fueron parte de mi recorrido. Y por diferentes motivos, me ofrecieron pistas dónde posar la mirada para encontrar “aquellas otras cosas” que también suceden y habilitan “experiencias formativas” (Rockwell, 1986) en contextos de encierro.

Así apareció José Morillo para hablarme de condenas, de sentidos, de compañeros, de tareas y personas que nutren: *“Cuando me quise dar cuenta me empecé a sentir distinto y con cada tarea encargada tenía la sensación de ser útil de alguna manera. Cada clase hacía que me integrase más en el colectivo del pabellón y empatizase de una manera definitiva con el resto de mis compañeros...de repente la condena tenía un sentido”*.

También me crucé con Liliana Cabrera, y con la poesía como herramienta política, emancipadora, liberadora, productora de identidades: *“Entonces puedo decir que la escritura se hizo parte de mi identidad. Yo soy poeta”*.

Luego Gastón Brossio (de ahora en más Waikiki), para dar cátedra de cómo estudiar y escribir estando preso: *“Lo irónico es que estaba leyendo Marx, Hegel, todas esas cositas de sociedad y estado y ciencias políticas y alrededor mío había mucha mucha maldad. Estás con el oído, el ojo y la mente en la cárcel”*.

Con Lidia Pérez apareció fuertemente el derecho y la organización política como construcción adentro: *“Empezamos a ver que la organización era la que nos sacaba adelante. Para nosotros el centro universitario fue eso, la organización política...y se rompía la lógica del encierro”*.

Y con Rodolfo Rodríguez (de ahora en más Cacho), vi muy claramente el sentido de lo colectivo, de la formación política, militante, del compromiso y la lucha *“Yo si algo aprendí de toda esta experiencia es que... cuando me conecté con un colectivo...con el paso de los años y de las experiencias, para mi... lo más significativo en cuestión personal es haber asumido y haber aprendido que solo no se salva nadie”*.

Sus historias me convocaron, mi formación marcó un camino y mi actividad cotidiana “adentro” terminó de sellar la decisión sobre aquello que debía mostrar en esta tesis; sobre cómo quería estudiarlo y presentarlo para aportar nuevos conocimientos e instalar líneas de reflexión teórica-político-pedagógica en el campo de estudio de la educación en contextos de encierro y -por qué no- sobre la pedagogía en su conjunto.

Desde esa preocupación, que toca mi experiencia como tallerista, docente y coordinadora de actividades en cárceles, fui extendiendo mi experiencia también en la praxis de investigación: las lecturas, reflexiones y las discusiones mantenidas en el Proyecto UBACyT¹, el Programa de Extensión en Cárceles y los distintos colectivos y equipos docentes de los que formo parte. Esta tesis busca ser una contribución al estudio del campo pedagógico desde el enfoque (auto) biográfico y narrativo, reivindicando la importancia de estudiar la experiencia singular para interrogar y comprender determinados procesos y espacios de formación en contextos de encierro. Intenta dar visibilidad a la emergencia de nuevos sujetos y experiencias que se encuentran “en los bordes”, muchas veces silenciadas, desacreditadas o marginadas del repertorio de las investigaciones tradicionales que piensan el mundo de la educación.

¹ Proyecto UBACyT 2014-2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación”, dirigido por el Dr. Daniel H. Suárez.

Qué hay detrás: la historia, las normas, las acciones, las prácticas

La historia y las políticas educativas en contextos de encierro han sido poco estudiadas por el campo académico de las Ciencias de la Educación, por eso constituye un área de vacancia (Frejtman y Herrera 2010; Bixio 2016; Mercado 2016). Sin embargo, desde los últimos quince años hasta ahora², se han producido importantes avances en el plano normativo y de políticas públicas, que se articulan con programas y acciones institucionales o políticas encarnadas por escuelas, universidades y organizaciones de la sociedad civil, que están orientadas a la ampliación de derechos y la inclusión social de las personas privadas de la libertad ambulatoria y liberadas. Todo esto, pone en tensión a la cárcel, ya que presenta una política disruptiva respecto de lo anterior.

La cárcel es una institución total (Goffman, 2009) que despersonaliza, promueve almas solitarias y estrategias de supervivencia individual; y está atravesada por una historia represiva y de disciplinamiento social. Convive a su vez con otra institución como la escuela, con la que comparte una genealogía similar, pero a su vez prácticas y mandatos bien diferenciados. El mundo de la educación en contextos de encierro, se consolidó más recientemente con las políticas que intentaron la restitución de derechos acompañándola y configurando el campo educativo en ese ámbito. Esta convivencia interpela a la pedagogía y constituye un desafío enorme.

Respecto del marco normativo y regulatorio, hay una intersección visible que se funde en las tres leyes que hacen dialogar y tensionan la lógica del derecho a la educación y la lógica

² El estudio de esta tesis realiza su corte en el año 2015, coincidente con el cambio de gobierno en Argentina. El cual supone un viraje de proyecto político nacional y una serie de acciones y medidas que esta tesis ya no abarcará en su estudio.

penitenciaria. Estas son: la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad³, la Ley 26.206 de Educación Nacional del año 2006 y la Ley 26.695, sancionada en agosto de 2011, que incluye modificatorias en los aspectos propiamente educativos de la Ley 24.660.

La Ley 24.660 de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad se sustenta en una fuerte impronta re-socializadora, que regula como parte del “tratamiento penitenciario” el acceso a la educación para aquellas personas privadas de la libertad. Sin embargo, los límites en términos de apropiación de derechos que esta ley supone se establecen entre otras cosas, en relación a sus condiciones de aplicabilidad en un sistema carcelario donde el 51% de la población privada de la libertad no tiene condena firme⁴. Si la persona no está condenada, no accede al tratamiento en tanto no ingresa en la lógica de progresividad de la pena, condición necesaria para el ejercicio de los derechos a la educación y el trabajo dentro de las unidades de detención. De este modo, se impone una serie de prácticas penitenciarias, judiciales y penales que disputan el sentido mismo de la ley en las prácticas y discursos institucionales que van desde la creación del “Régimen de Condenado Voluntario” a las

³ El principio estructurante de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad surge de su artículo 1, que estipula como objetivo “...lograr que el condenado adquiera la capacidad de comprender y respetar la ley procurando su adecuada reinserción social, promoviendo la comprensión y el apoyo de la sociedad...”. A tales fines, se compone de una serie de disposiciones que regulan las condiciones y ritmos de la ejecución de la pena en todas sus modalidades y del tratamiento penitenciario para la persona privada de su libertad. La efectiva realización de los objetivos generales fijados en sus primeros artículos está orientada a través del “tratamiento penitenciario individualizado” de la persona privada de su libertad (artículo 5) y de su “desarrollo progresivo” (artículo 6). El régimen penitenciario que se aplica a la persona privada de la libertad consta de cuatro períodos o fases (artículo 12): (a) observación, (b) tratamiento, (c) prueba y (d) libertad condicional, que se determinan en buena parte por los requerimientos de disciplina (capítulo IV), conducta y concepto (capítulo V), trabajo (capítulo VII) y educación (capítulo VIII).

⁴ Según datos del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP), Informe Anual República Argentina 2014, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Se muestra que de la población detenida a diciembre de 2014 (68.407 detenidos), el 48 % está con condena firme y el 51% está procesado, habiendo un 1% de menores o inimputables.

múltiples prácticas de administración de “beneficios” a cargo de las autoridades locales de los establecimientos.

En contrapunto, la Ley 26.206 de Educación Nacional supuso un espíritu de inclusión, reparación política y ampliación de derechos, al contemplar el acceso y ejercicio del derecho a la educación pública. En ella se obliga al Estado a garantizar la oferta educativa desde su sistema educativo común. En lo que concierne directamente a la educación en contextos de encierro, significa un avance, ya que pone al Estado educativo por encima del Estado punitivo en la garantía de este derecho. Entre otras cosas, define a la educación de jóvenes y adultos en contextos de privación de la libertad como una de las ocho modalidades de la educación común⁵. La creación de las “modalidades” dentro del sistema educativo, responde a una lógica que visibiliza y reconoce las desigualdades y diferencias de sus destinatarios, y que atiende a repararlas desde un Estado que universaliza los derechos. Entre otras, identifica así las modalidades de: educación especial, educación de jóvenes y adultos; formación técnico-profesional y educación en contextos de privación de la libertad (capítulo XII). Avanza de este modo en reconocer desde el derecho a la educación a una población relegada y segregada en términos de accesibilidad, y entendida y atendida desde una perspectiva punitiva que se subsume a una lógica propiamente penitenciaria de la educación. Especifica en el mismo sentido los alcances de la definición del derecho a la educación y sus fines: “...la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo

⁵ Este avance en el marco normativo supuso un trabajo intenso de diagnóstico, discusión intersectorial e intraministerial y producción de conocimiento sobre la problemática entre los distintos actores involucrados. El recorrido que contempla la estrategia para instalar la temática está relatado de forma detallada en Pensar la educación en contextos de encierro. Primeras aproximaciones a un campo en tensión. Módulo I. Publicado por el Ministerio de Educación en el año 2010 en el marco del Postítulo de Formación Docente de Educación en Contextos de Encierro que se creó en el año 2009.

pleno” (artículo 55), sin “...limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro” (artículo 55). De esta manera, la ley propone un sujeto de derechos universal, no signado o definido por su situación procesal como lo hace la Ley de Ejecución de la Pena. Desde allí, permite delimitar una serie de objetivos que marcan la agenda de la política educativa para estos sujetos y para estos contextos, así como abrir un territorio de gestión política que estaba restringido hasta el momento de la sanción de esta ley a una cuestión de lógica y política de seguridad penal y penitenciaria del propio Estado.

Por otra parte, cuando la Ley de Educación Nacional define entre sus objetivos el de “ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad” está promoviendo un concepto de educación ampliado. De esta forma, delinea las bases de una oferta educativa con sentido estratégico en relación con la ampliación de las posibilidades y oportunidades de inclusión socio-laboral post-encierro. Al mismo tiempo, jerarquiza otras modalidades del sistema educativo gestionadas desde una lógica pedagógica, como la educación no formal, que recuperan el rol activo de los protagonistas y que rompen con tradiciones muy instaladas en el campo pedagógico que refieren a la “infantilización del sujeto” de la educación de jóvenes y adultos. Las iniciativas de los sujetos privados de libertad son así reconocidas y alentadas por este marco normativo: “asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad”. A partir de estas definiciones estratégicas, entonces, la ley reubica a la educación en el marco de un proyecto de inclusión social, que implica la combinación política de estrategias de redistribución de oportunidades educativas y de estrategias de reconocimiento de desigualdades y diferencias entre sus destinatarios y que superan el concepto de resocialización de la Ley 24.660. En ese sentido, uno de sus propósitos

explícitos es “contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural” (artículo 56).

Este reconocimiento, en conjunto con la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la educación secundaria, supone una interpelación sobre el sector Educación de los establecimientos penitenciarios, aunque desde el año 2000, ya existía de hecho una articulación de acciones entre el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación de la Nación.⁶

Por otro lado, la Ley 26.695, también conocida como de “estímulo educativo” equipara las regulaciones propias de la ejecución de la pena con el derecho a la educación, traduciendo al lenguaje jurídico las cuestiones educativas, y estableciendo el “140” (conocido de esta manera dentro de la cárcel, en referencia al número de artículo modificado), que permite condiciones de egreso anticipado para las personas que realicen actividades educativas o de

⁶ En el año 2000, funcionarios del Ministerio de Justicia de la Nación tomaron contacto con la Unidad de Educación de Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación de la Nación a fin de considerar y poner en agenda la educación en cárceles federales. De ese contacto y de un trabajo arduo de diagnóstico, diálogo y negociación, surgió el “Convenio de cooperación educativa ME N° 13 de 2000” en el cual el Ministerio de Justicia se comprometía a habilitar el ingreso de los docentes a los penales, disponer infraestructura para las aulas y asumir los gastos operativos. Mientras que el Ministerio de Educación se ocuparía de la capacitación a directivos y docentes, provisión de material didáctico y equipamiento para las actividades educativas. Luego cada provincia debería firmar su propio convenio de adhesión para vehicular las acciones en las cárceles correspondientes a su jurisdicción. Comenzaba un “diálogo entre lógicas, prácticas y discursos que hasta el momento estaban escindidos” (Frejtman y Herrera, 2010:24). Antes de eso, “la educación en las unidades penitenciarias federales era brindada por agentes penitenciarios, quienes solo se encargaban de la escuela primaria (...) no eran los docentes de cada una de las provincias quienes estaban en las aulas de las cárceles, sino que el oficio de educar estaba a cargo del personal de seguridad (que además tenía título docente), con todas las implicancias que esto conlleva” (2010: 21). El relato del proceso de construcción de una política educativa federal para los contextos de privación de libertad deja en evidencia una “omisión significativa de los años noventa: las escuelas en contextos de encierro no habían sido consideradas en las actas correspondientes a la transferencia de los servicios educativos de adultos a las provincias” (2010:21). Entonces las mismas personas que tenían a su cargo la seguridad y el control de las personas detenidas, tenían en sus manos la tarea de educar. Por otro lado, muy pocas personas detenidas accedían a la educación en tanto esta no era entendida como derecho para todos y todas, sino exclusivamente como un beneficio en el marco del “tratamiento penitenciario”

formación. Concretamente, establece que los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad de la pena puedan reducirse para quienes completen total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes⁷. En particular, ordena a las autoridades penitenciarias a aplicar los “estímulos educativos” del artículo 140 en los “...mismos términos que reza la norma” y según el espíritu de “inclusión social” de los fundamentos de la legislación. También obliga a instrumentar los “estímulos” para “todos los períodos del régimen de la progresividad” a partir de “la incorporación de las personas privadas de libertad al área de la educación y siempre que las mismas completen y aprueben satisfactoriamente los estudios...”; a no restringir ni limitar a las personas privadas de la libertad “...el acceso a las aulas u otras modalidades de educación”; y a abstenerse de trasladar personas “...que se encuentran estudiando en forma regular y muestran progresos”, cuando esa decisión vulnere el avance educativo.

Desde la redacción del informe preliminar a la fecha, la sanción de la Ley 26.695 irrumpió en el escenario, mediando entre las otras dos leyes y trayendo a la discusión nuevas tensiones. Una pregunta clave es si con la nueva ley se acentúan los procesos de ampliación de derechos iniciados con la 26.206 y efectivamente desde allí se fija un nuevo horizonte para la educación en contextos de encierro (Thisted, 2013) o si, por el contrario, será mayormente influenciada por las arraigadas lógicas penitenciarias y por la idiosincrasia

⁷ Esta ley estipula: (a) en 1 mes por ciclo lectivo anual; (b) en 2 meses por curso de formación profesional anual o equivalente; (c) en 2 meses por estudios primarios; (d) en 3 meses por estudios secundarios; (e) en 3 meses por estudios de nivel terciario; (f) en 4 meses por estudios universitarios y (g) en 2 meses por cursos de posgrado. Asimismo estipula que estos plazos sean acumulativos hasta un plazo máximo de 20 meses.

disciplinar, punitiva y premial de la Ley Nacional de Ejecución de la Pena (Gutierrez 2012, 2013).

Asimismo, en tanto el “estímulo educativo” se incluye en la propia lógica de la progresividad de la pena que contempla la Ley 24.660, surgen algunos señalamientos críticos como llamados de atención que exigen estar alertas para que la educación no pierda su carácter de “derecho”, ni quede absorbida por la lógica penal-penitenciaria. Algunas preguntas que se desprenden de las tensiones emergentes son: si se permite adelantar pasos para la obtención de beneficios de libertad, ¿no podría dejar atados los objetivos educativos a la obtención de estos beneficios?, ¿no podría convertirse en una medida que dirige la atención a la educación sólo en tanto instrumento para adelantar el goce de medidas de prelibertad o la obtención de la libertad definitiva? Más aún, en tanto estos “beneficios” quedan sujetos no sólo a que la persona encerrada forme parte de procesos de formación educativa, sino también a que los apruebe, ¿no afecta esto y redefine la relación entre estudiantes y profesores? Estas son algunas preguntas abiertas, frente a las cuáles los beneficios más tangibles de las nuevas leyes conviven con algunos costos. Entre ellos, pensar a la educación sólo instrumentalmente ligada al proceso de resocialización y a la obtención de beneficios de libertad que no alcanzan a modificar radicalmente una lógica que sigue apostando al encierro como forma de cumplimiento de la pena. Además, es en las prácticas y acciones de los agentes y autoridades penitenciarias y los jueces de ejecución donde se ven los verdaderos límites y alcances de este derecho y las disposiciones que lo regulan. La pregunta central es si estas leyes permitirán sortear las barreras estructurales que existen intramuros para el acceso a la educación, la lógica que tiende a atar la educación con

la “conducta” y el “concepto”⁸, que ve a la educación como un “instrumento” y no como un fin en sí mismo o una oportunidad de reformulación de las relaciones dentro y fuera de la cárcel. En definitiva, si bien la última ley ha sido objeto de debates y discrepancias, ha dado pasos estratégicos en la posibilidad de acercar la perspectiva de la educación y los derechos a una población generalmente olvidada.

En este marco normativo, encontramos un escenario de oportunidad para indagar el territorio. También podemos evidenciar un gran avance en términos de líneas de acción y prácticas educativas. Tanto desde la escuela primaria y secundaria, como desde programas universitarios como el Programa UBA XXII que permite que ingrese la Universidad a las cárceles Federales, y los distintos espacios de educación, formación y acción sociocultural: talleres de música, radio, escritura, pintura y oficios, promovidos y coordinados por organizaciones sociales y colectivos políticos y culturales, que muchas veces suponen articulaciones con el afuera, como por ejemplo, las que atienden la problemática de los liberados y liberadas generando cooperativas de trabajo en el medio libre.

Aún no se ha profundizado el estudio de esta red de prácticas, políticas, acciones y normas. Existen al momento muy pocas investigaciones educativas que se pregunten, cuestionen y colaboren a producir conocimiento sobre este campo, a construir sentido sobre el mundo de la educación en cárceles. En ese sentido Valeria Frejtman evidencia una inquietud y señala:

⁸ La progresividad de la pena, según la ley 24.660, está determinada por la “conducta” y el “concepto” que se tenga del “condenado”, por medio de una calificación (art.100, 101, 102 Ley 24.660). El concepto de “conducta” remite al comportamiento adecuado y respetuoso de las pautas disciplinarias y de seguridad internas del establecimiento. “Concepto”, en cambio, es un término bastante más ambiguo e impreciso todavía. La norma lo define como la ponderación de la “evolución personal” de la que “sea deducible su mayor o menor posibilidad de adecuada reinserción social”. Este sistema implanta una lógica de premios y castigos a través del cual la persona va accediendo a beneficios o los va perdiendo, a partir de la evaluación realizada por los “comités criminológicos”.

¿Cómo preguntarnos por la identidad y el sentido de la educación en contextos de encierro, cuando todos los especialistas que han estudiado las cárceles alertan de lo absurdo de “educar para la libertad” entre rejas, denunciando la falacia de las ideologías resocializadoras, y del “tratamiento”? Aquí la deuda de la Pedagogía es grande. Criminólogos, sociólogos, abogados, y psicólogos han estudiado las cárceles en profundidad llegando, entre otras, a conclusiones como la expuesta. La pedagogía aún no se ha asomado a este campo en forma sistemática y no ha ofrecido respuestas. (Frejtman, 2008:10).

En este trabajo de investigación me propuse aportar líneas de reflexión teórica-política-pedagógica para esta área de vacancia.

Interrogantes y propósitos orientadores

Mi propuesta de investigación, desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica, pretende, en principio, identificar desde los escritos de sí, experiencias de formación significativas en contextos de encierro, que hayan permitido algún quiebre, dislocamiento en la historia individual y colectiva, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos, “desplazamientos desde una posición hacia otra y una serie de reflexiones en torno de ese proceso de transformación subjetiva” (Suárez, 2015:107). Busco a través de esta indagación, comprender los modos de decir y hacer, las tácticas, los procesos, los modos en los que estas personas interrumpieron, resignificaron, eludieron, resistieron. Sus astucias, sus “tretas”, lo que hicieron para que el paso por la cárcel se constituya en una experiencia formativa.

En segundo lugar, propongo reconstruir los emplazamientos, las condiciones institucionales, afectivas, vinculares y epistémicas que posibilitaron estos procesos para indagar e informar sobre las condiciones de posibilidad de los espacios de formación en contextos de encierro.

Cómo se constituyen, cuáles son sus reglas de composición, cuál es el sentido y significación que le otorga cada protagonista del relato.

Por último, pretendo colaborar en la revitalización del campo pedagógico, y en la construcción de un marco teórico conceptual y político, que permita interpretar experiencias educativas en contextos de encierro para poder intervenir significativamente respecto de ese campo, las prácticas y experiencias que produce.

Desde estos propósitos se desprenden una serie de preguntas que orientan la investigación y se concentran en rastrear aquellas marcas propias de la especificidad del mundo de la educación en contextos de encierro, singulares en cada persona que construye su relato de experiencia de formación:

-¿Cómo se pone en juego, entra en conflicto, se resignifica, la disputa y la trama de poder política e institucional que supone la educación en la cárcel? ¿Cuáles son sus consecuencias en las prácticas pedagógicas? ¿Cómo se tensiona y redefine en los espacios educativos intramuros la lógica disciplinaria-punitiva y la lógica del derecho? ¿Cuáles son las características y notas peculiares que adquieren los espacios de formación configurados efectivamente en estas instituciones penitenciarias?

-¿Cuáles son los aciertos, los caminos posibles y cuáles los obstáculos para la configuración de los espacios de formación en contextos de encierro desde las dimensiones institucionales, pedagógicas, epistémicas, afectivas y vinculares? ¿Cuál es la viabilidad de generar y sostener espacios y tiempos de aprendizaje, afectividad, subjetivación en contextos de encierro?

-¿Cuáles son las marcas del encierro en las personas? ¿Cómo se estructuran los relatos de experiencia de formación de las personas privadas de su libertad? ¿De qué manera los

narran, cuentan y dotan de sentidos y significaciones? ¿Qué sentidos y significados le atribuyen a la educación en ese contexto?

Vale aclarar que este trabajo se constituye también como preocupación y discusión en el marco de los equipos de investigación y extensión de los que formo parte. Lograr que estas experiencias “del borde”, silenciadas y marginadas, cobren visibilidad, poner en cuestión el campo pedagógico, inscribe este trabajo dentro de una revisión de nuestras prácticas y acciones. Desde estas coordenadas, intento también colaborar para alcanzar una reconceptualización, un nuevo lenguaje pedagógico (Giroux, 1990), que incorpore y reconstruya el mundo de la vida. Me inscribo en esa preocupación, que identifica una vacancia temática en las investigaciones tanto como palabras para relatarla.

Como expuse más arriba, la Ley de Educación Nacional es inaugural en materia de educación en contextos de encierro; genera y define una oportunidad, abre una agenda, le da una especificidad y homologa este ámbito con otras formas y modalidades específicas que el Estado debe atender. Existen planteos normativos, prácticas, experiencias; instituciones, roles, organizaciones, personas que las habitan. Pero aún nos faltan palabras para hablar de eso. La pedagogía no se asomó todavía a esa ventana. ¿Puedo decir algo desde los relatos de experiencia de formación? ¿Puedo ser parte de esa construcción de sentido? Desde ya, el mío será un aporte parcial para comprender el espacio de formación en el encierro y encontrar de qué modo estos sentidos que circulan, esa reconstrucción de las experiencias de la praxis política-pedagógica, pueden colaborar a encontrar palabras, a revisar categorías consolidadas y re-significar los modos tradicionales y hegemónicos de pensarlo.

Pretende, por último, ser también un llamado de atención a un problema que es de todos y todas: ¿qué tienen para decir estos relatos de formación a las políticas sociales y educativas? ¿Qué tienen para decirnos como sociedad? Lo que sucede ahí adentro no es problema solamente de los agentes penitenciarios, de los jueces, los funcionarios, psicólogos y educadores que trabajan en la cárcel y el sistema penal; tampoco solo de las personas detenidas y sus familiares. Si queremos transformar la realidad, es importante comprender que, tal como señala Bauman sobre el Holocausto, también la cárcel y sus habitantes son un problema de todos los que estamos vivos y estaremos mañana.

Dejame que te cuente: la escritura como batalla epistemo-política

Como otro apartado de este capítulo introductorio, explicitaré el encuadre de escritura de la tesis, disputando las formas de escritura canónica al utilizar la primera persona del singular a lo largo de toda la tesis.

Esta elección evidencia que en el modo de presentación se expresa la subjetividad de la investigadora como posicionamiento epistemo-político. La primera persona indica un modo singular, único y situado de organizar, conocer y aprender de la experiencia, que siempre es compartida y por tanto colectiva. En esa primera persona están todas las otras voces que me constituyen. El relato personal es siempre un relato colectivo que implica la propia narración de la experiencia de investigar en tanto constituye para el investigador una instancia formativa.

Sin embargo, como investigación narrativa y (auto) biográfica, el cruce entre la voz de los protagonistas de los relatos y la propia voz, será un recurso ineludible, ya que de eso se trata

formar parte y adherir a este enfoque de investigación que contempla a los sujetos como intérpretes de sus propias prácticas y activos productores de conocimiento. En palabras de Contreras y Pérez de Lara se trata de “un pensar pedagógico constantemente situado en el corazón y al nivel de la experiencia” (2010:16).

Este tipo de indagaciones y su consecuente forma de presentación, invitan a una conversación vivificante, profunda y plausible de ser comunicable, leída y comprendida por cualquier lector o lectora interesada en la temática. El modo narrativo, tal como afirma Bruner (1986), se fundamenta en cómo logramos darle forma y significado a la experiencia. El significado que cada persona le otorga, en este caso, a su experiencia de formación en el encierro, será puesto en diálogo con el contexto, con otros textos, con distintas producciones teóricas y con mi propia experiencia, para mostrar aquello que los relatos ofrecen en términos de la comprensión del problema que estudio; pero también para poder reconstruir y reescribirlos en una nueva versión de sí mismos.

Desde esa perspectiva, en esta nueva versión de las narrativas que construiré a partir de los relatos de experiencia, tienen tanta relevancia las marcas subjetivas como la “vista panorámica” del contexto social, político e institucional más amplio (Waller y Simmons, 2009:70). La producción de una narrativa como resultado de esta investigación busca profundizar aquello que se estudia para alcanzar una mayor reflexión; “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos” (Bruner, 2003:38). Esta forma de presentar el análisis de los problemas estudiados, de hacer hincapié y dar especial relevancia a las formas de escritura, también encuentra sustento en lo que Geertz sostiene sobre los antropólogos y la etnografía: “la crítica de la escritura etnográfica debería nutrirse de idéntico compromiso con la escritura misma y no de preconcepciones

sobre lo que debe parecer para que se la califique de ciencia” (1989: 16). La escritura también forma parte y sostiene una praxis de investigación. Este modo de hacer, pensar y vivenciar la investigación educativa, se inscribe en la preocupación por reconstruir el lenguaje de la pedagogía (Giroux, 1990), e incluye siempre la disputa por sus formas de escritura. Según Clandinin y Connelly, tanto el lenguaje como los criterios para dirigir la investigación narrativa están poco desarrollados dentro de la comunidad de investigadores; por tanto: “cada investigador debe buscar y defender los criterios que mejor se apliquen a su trabajo” (2008: 32).

En ese sentido, las historias que se presentan en la parte 2: “Relatos”, tienen un tono impreciso, amplio y flexible. No buscan catalogarse en ningún género que la escritura luego no pueda sostener. Intenté sobre todo, que las historias cobraran un tono amigable para lectores interesados en la temática. En tanto pretensión de tornarse disponibles, puede leerse como una estrategia de comunicación pedagógica. Luego, cada lector juzgará los criterios de validación de estos escritos que no pretenden ser literarios, ni fijarse a reglas externas de algún género específico. Deseo que sean juzgadas no tanto por la forma o el acierto en la redacción, sino más por sus posibilidad de comprender, imaginar y acceder a los mundos narrados, por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que las historias traen, movilizan, dicen, denuncian, cuenta, relatan, arman y permiten desarmar, acerca de ellas mismas, de las personas-personajes que son sus protagonistas y de sus mundos de formación. Hago esta advertencia por mi incomodidad con un género que no suele ser utilizado por los pedagogos y pedagogas; como expresión de deseo y, por qué no, como defensa anticipada de una apuesta, avalada por mis directores, que decidí incorporar en mi tesis de doctorado.

En esta tesis, en la que se habla de vidas, de caminos, de memorias, de registros, de aperturas, de posibilidad, los y las colaboradoras hicieron uso del arte de escribir-se, de hablar-se y de interpretar-se. Por tanto, mi presencia en esta tesis también tendrá ese tono, asumiendo mi papel durante el proceso de investigación, introduciendo mi voz de autora implicada y comprometida. Fui yo la que mantuve una clave de escucha sensible, atenta y específica y seré yo la que relate, la que recorra, dude, proponga e interprete, esperando abrir en los lectores y lectoras líneas de reflexión crítica, instalando preguntas pedagógicas desde los relatos de experiencia, sobre la formación en espacios de encierro, sobre la potencia de lo vincular, de lo colectivo y del arte “de tal manera que quien la lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico” (Contreras, Pérez de Lara, 2013:45).

Un recorrido de lectura posible: cómo se organiza la tesis

El trabajo está estructurado en tres partes que van focalizando diversos aspectos de la problemática estudiada, pero que pretenden, en conjunto, dar cuenta de los distintos momentos de la aproximación teórico-pedagógica al campo de estudio. Por la propia dinámica del trabajo de investigación, estas partes están marcadas por la recursividad y el avance espiralado, más que por el desarrollo progresivo de los ejes vertebradores de la indagación. En cada una hay una perspectiva, un punto de vista, una focalización, que alimenta la otra. La tesis entonces pretende ser un producto total e integrado; el problema de estudio se comprende mejor en su totalidad, y el orden tiene un sentido que será explicitado en estas líneas.

Esta tesis se organiza en un capítulo introductorio; tres partes que estructuran dando forma y sentido a la tesis: experiencias - relatos - territorios; y un capítulo de reflexiones finales, algunas de orden más personal-político-metodológico, otras más generales.

En esta introducción intenté evidenciar el posicionamiento político-pedagógico. Para eso establecí y problematicé algunos lineamientos e ideas sobre la educación en la cárcel, definí el tema de estudio, las preguntas que orientaron la investigación y los objetivos. En este apartado incluí también la descripción de la forma de escritura de la tesis discutiendo con otros enfoques y modos de hacer investigación.

La parte que denomino “Experiencias” consta de dos capítulos divididos en algunos sub-ejes. En el primer capítulo, pondré a disposición mi propio recorrido de investigación junto con algunos rasgos de mi autobiografía académica y mi formación, intereses, interrogantes e inquietudes que contribuyeron a definir la forma de la tesis. Aquí también señalaré algunas cuestiones que hicieron a la elección del abordaje metodológico y presentaré a su vez, las que para mí fueron ventajas, certezas, equívocos y limitaciones a la hora de abordar el problema de estudio a través de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica en contextos de encierro, para construir y reconstruir los relatos de experiencia de formación en contextos de encierro. Será una discusión metodológica -que se complementará en la conclusión- como modo de poner a disposición el propio relato de experiencia de investigación y así dar cuenta de la interpelación subjetiva que implica involucrarse con la comprensión de la experiencia. En este capítulo presentaré también a las cinco personas que protagonizan esta tesis; justificaré la elección, por qué se presentan estas historias y no otras, cómo realizamos (ellas, ellos; luego yo; luego nosotros) la construcción y la reconstrucción de los relatos de experiencia. Como parte del mismo proceso de reflexión metodológica, haré una breve

reconstrucción de cómo los conocí, cómo accedí a ellos y ellas, reconstruiré mi vínculo con cada uno para poner en evidencia cómo se inició y continuó y el modo en que ese vínculo fue crucial a la hora de escribir y reescribir las historias. Empezaré la descripción integral del proceso de construcción de los relatos de experiencia, sus distintos momentos y plantearé algunas de sus potencialidades para comprender y reconstruir los espacios de formación en el encierro, haciendo hincapié en la elección de estas historias para narrar y comprender el mundo de la educación en la cárcel. Investigar la experiencia requiere colaboración, y desde allí se evidencia la potencia de la construcción colectiva del conocimiento, no sólo en los espacios de formación que trabaja esta investigación, sino también en una investigación académica y una tesis de doctorado.

A su vez, serán evidenciadas las idas y vueltas interpretativas, el “trabajo hermenéutico” (Ricoeur 1995) como proceso simultáneo y colaborativo en primera instancia; y luego de otra índole, quizás más personal, de un trabajo intelectual más exigente y meticuloso, abocado a la formulación de categorías teóricas y definiciones que alimentan el segundo capítulo de esta parte, para permitir un aporte crítico al contexto que estudio.

En el segundo capítulo, señalaré una serie de enfoques y modos de abordaje que fueron inspiradores en el proceso de investigación, así como expondré ciertas categorías teóricas y metodológicas que iluminaron y posibilitaron aquella aproximación y fueron insumo clave para mi propia interpretación y conceptualización de los relatos. Luego, desplegaré la construcción conceptual que pretende ser uno de los aportes de esta tesis: el cruce entre *experiencia de encierro* y *experiencia de formación*; el “saber de experiencia” de encierro como herramienta de formación y transformación, la conceptualización de los núcleos de sentido: *los hechos, las redes, los puentes* como “dimensiones formativas” (Rockwell, 1994)

capaces de provocar *experiencias de formación* en “los bordes”, expandir el espacio de experiencia para anclarse en territorio político-pedagógico y lograr reconfiguraciones individuales y colectivas.

Luego de “Experiencias”, en la segunda parte, se presenta la reconstrucción de los relatos de experiencia de formación. La parte que denomino “Relatos” se constituye de las narrativas mismas que allí se despliegan como reconstrucción de las cinco historias de formación, surgida de un proceso personal de interpretación y un proceso colectivo de edición. Esta parte será nodal en tanto inscribe la polifonía y el cruce de voces que esta tesis propone. Se dará a conocer la reconstrucción de las cinco historias de formación en modo narrativo, que evidencian la interpretación, el círculo hermenéutico, tanto como los nudos de intriga, los puntos de inflexión, las resonancias de los relatos, las tensiones, las coincidencias, lo común y lo significativo de cada historia. Se intentará que estas historias de formación- de carácter escrito y un tanto ficcionalizado- contemplen cierto tono de escritura, de tal modo que puedan ser leídas por un público interesado en la temática, no sólo público académico. Con la pretensión de proyectarlas como trabajos pedagógicos que formen parte de procesos de formación y comunicación, como estrategia tendiente a

Tornar discursivo ese saber tácito, silencioso, construido al ras de la experiencia escolar por sus actores, pero con pocas oportunidades de tornarse públicamente disponible, y por ende potencialmente evaluable, discutible y criticable tanto en el espacio público como en el especializado. (Suárez, 2011:126)

Luego de “Relatos”, se presenta la parte que denomino “Territorios”. Constituye una decisión teórico-metodológica: hay territorio porque hay relato. Esta parte está compuesta por los mundos de formación de los protagonistas de los relatos. El capítulo “*territorios*

pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro” es la descripción densa de los emplazamientos de formación que los participantes de la investigación indican como significativos. Realizo en ese capítulo una caracterización de la configuración de los espacios de formación como experiencias pedagógicas que surgen de los relatos y atraviesan los núcleos de sentido. Contemplo por lo tanto algunas reflexiones sobre las tramas institucionales, afectivas y epistémicas que posibilitan que se lleven a cabo estas experiencias. Esta reflexión abrirá el juego, a su vez, a otros ejes de sentido que los territorios pedagógicos permiten explorar y problematizar y que resultan fundamentales a la hora de analizar experiencias de formación en cárceles. El desafío es explorar, indagar, reconstruir y poner a conversar experiencias de la praxis social con debates y elementos que trazan una tradición, para pensar sus potencialidades como aporte a la revitalización de las pedagogías críticas en América latina. Qué presupuestos ponen en tensión estos territorios que se constituyen “desde los bordes”; cómo pueden enhebrarse con un conjunto de debates y autores; cómo pensar una pedagogía pluralista que incorpore y pondere no solo un corpus teórico, sino experiencias en territorio generalmente ignoradas, desacreditadas o silenciadas. Cómo afirmarse en la construcción de alternativas que elaboren y construyan otros sentidos que contradigan o pongan en suspenso los hegemónicos, los que circulan con frecuencia en la sociedad. No con una pretensión épica ni redentora, sino como construcción de un horizonte crítica y posibilidad.

Por último, en las conclusiones, como aporte a la problematización de la posición de investigadora, relataré en el marco de una reflexión epistemo-política y personal las alegrías, aciertos y las disconformidades o incomodidades que supuso para mí trabajar con historias de vida que otros y otras me “prestaron”. En ese mismo sentido, se evidenciará la

implicación en un contexto en el que ocupó diversas posiciones institucionales, y dificultades de distanciamiento para llevar a cabo la tarea de indagación propiamente dicha. Luego, recuperaré algunas de las aproximaciones planteadas al tema de investigación a lo largo de la tesis y delinearé algunas reflexiones finales a modo de síntesis, de inquietudes no resueltas, de líneas que susciten discusiones, reflexiones y por qué no acciones político-pedagógicas.

PARTE 1

EXPERIENCIAS

Capítulo 1

Diríase que una facultad que nos pareciera inalienable, la más segura entre las seguras, nos está siendo retirada:
la facultad de intercambiar experiencias

Walter Benjamin

Volviendo a la sugerencia de Bauman que inaugura este trabajo, me asomé entonces por esa ventana con reja, para saber qué pasa allí dentro y se me desplegaron algunas preguntas: ¿Qué tienen para decir las personas privadas de su libertad sobre sus recorridos de formación en la cárcel? ¿Puedo contar “esas otras cosas” que circulan? ¿Qué posibilita que sucedan “otras cosas” allí? En torno a esa pregunta giró y creció esta investigación que informa la tesis.

Seguí una pista que forma parte de muchos indicios que se fueron presentando en todo este camino de militancia, formación, docencia e investigación en la cárcel. Seguí la pista de la formación en su cruce con los acontecimientos de ruptura que produce el arte, en su cruce con la potencia de lo colectivo, en su cruce con lo que abre y posibilita un vínculo.

¿Por qué socializar historias? ¿Por qué estas historias? ¿Qué ponen en tensión? ¿Qué interrogan?

En este capítulo justificaré el abordaje teórico-metodológico. Para eso intentaré señalar una serie de cuestiones que tienen que ver con el modo en que me aproximé al problema de estudio y cómo esto contribuyó a que los planteos centrados en los relatos de experiencia de formación de personas privadas de su libertad ambulatoria, fuesen generados como una forma de pensar a la propia investigación como una experiencia de la que obtuve aprendizajes en relación con lo vivido y pensado. Para ello, intentaré dar cuenta de algunas

ventajas que, a mi modo de ver, asume este abordaje inspirado en distintas perspectivas, enfoques y modalidades de investigación.

Se hará hincapié en la elección del enfoque narrativo y (auto) biográfico y los relatos de experiencia como forma de acceso y producción de saber; como otra forma legítima y necesaria de producir conocimiento en y a pesar de, la cárcel. Se fundamentará cómo y por qué los participantes de la investigación, como autores de sus relatos sobre procesos formativos, se constituyen en colaboradores de la investigación, participantes activos y productores de saber.

Será necesario entonces fundamentar la necesidad de investigar la experiencia, de recuperar la categoría de experiencia para el estudio de la formación, y para eso se revisará su sentido en el devenir de distintas indagaciones.

Tomaré los estudios que vinculan experiencia y formación. Reivindicar el concepto de experiencia, hacer sonar esa palabra, será central para la tesis. Este corpus de ideas, sus concepciones, significados y posibilidades, serán plasmadas en el análisis de cada relato de experiencia, donde se cruza la experiencia del encierro con la experiencia de formación, lo cual implicará también la experiencia artística, la experiencia militante, la experiencia con otros, la experiencia transformadora, la experiencia conformadora, la experiencia del saber, el “saber de experiencia”.

Desde esta perspectiva, en la experiencia hay un saber y ese “saber de experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, Freire 2008) será recuperado, reconstruido y revalorizado para comprender qué tienen para decir estas personas en su vida atravesada por el encierro y la formación. En ese sentido, en ese cruce, será fundamental preguntarse: ¿qué tiene para

decir Lili con respecto a la poesía? ¿Qué tiene para decir Gastón con respecto a la literatura y la Universidad? ¿Qué tiene para decir Lidia en relación a los derechos y los procesos de organización? ¿Qué tiene para decir Cacho sobre las luchas colectivas? ¿Qué tiene para decir José sobre el amor y la escritura?

¿Qué tienen para decirle ellos y ellas a las políticas educativas, a las teorías y las Ciencias de la Educación, a las políticas sociales, a la sociedad en su conjunto?

1.1 Cómo llegué hasta aquí.

Mi vida sería una bella historia que se tornaría real en la medida en que la narrase

Simone de Beauvoir

Al panorama desolador que ubica a la educación en contextos de encierro en un lugar marginal de la agenda educativa, se suman las afirmaciones y metáforas que utilizan criminólogos, sociólogos y psicólogos, para argumentar sobre las falacias de las ideologías resocializadoras (Cesaroni, 2010) y lo absurdo de educar en una cárcel: “educar en la cárcel es como enseñar a jugar al fútbol en un ascensor” “es enseñar a volar en una jaula”.

Me formé en ese repertorio de conceptos y argumentos, pero también en otro conjunto de prácticas que fui caminando a lo largo de seis años, que me permitieron ver cierta fisura, cierto corrimiento. Un margen y horizonte de posibilidades.

En este apartado indicaré las que para mí son algunas de las posibilidades y potencias del proceso de investigación narrativa y (auto) biográfica en la cárcel, en tanto cruza dimensiones epistemológicas, políticas e institucionales. Y también desarrollaré las

dificultades, obstáculos y límites con los que me topé poniendo en práctica este tipo de enfoque. Propongo visibilizar el entramado de la investigación para dar cuenta de las formas, los sentidos singulares y colectivos, propios y ajenos, los interrogantes, idas y vueltas, que me inquietaron a lo largo de este proceso y las interpretaciones que fueron emergiendo de leer y reconstruir las experiencias

En una tesis con perspectiva narrativa, que contempla las vivencias, las aventuras, los desafíos, los deseos y los tiempos personales; que busca poner en movimiento saberes, inquietudes, interrogantes; es ineludible instalar una dimensión personal, que implique una problematización sobre el modo de abordar el tema a estudiar, una reflexión crítica e informada de las perspectivas que reúne. En ese sentido, resulta relevante situar un posicionamiento pero también mostrar un recorrido. Un “hasta aquí” que incluye diversas llegadas: ser educadora, elegir intervenir en contextos de encierro, ser investigadora, estudiar la cárcel, abordar la investigación con un enfoque biográfico/narrativo, escribir esta tesis.

La experiencia de investigar en la cárcel hace mella en mí de múltiples maneras. Es preciso por ello relatar de algún modo la historia de mi trabajo de intervención e indagación, la “historia compartida de la investigación narrativa” (Clandinin, Connelly, 2008:21), lo que ella ha hecho conmigo, y lo que yo he hecho en ella.

La cárcel se vuelve en mi vida espacio de militancia, de intervención, de reflexión, de sorpresa, de indignación, de presencia creadora, de aprendizajes, de angustias, de obsesiones, de incertidumbres, de contradicciones, de acompañamientos, de encuentros con otros, de indagación. La cárcel me formó y transformó, la perspectiva del arte y la educación en la cárcel me interpeló; y así yo insisto en acompañar procesos a través de los cuales las

personas que transitan ese mundo logran formarse, trascenderlo, resistir, pensarse, escribirse, conectarse con el placer, consigo mismos, re configurarse, intervenir el espacio que habitan transitoriamente, personalizarse, subjetivarse.

En estas páginas se cruzan dos mundos que me provocan, me interpelan y me convocan: la cárcel y la palabra. ¿Qué hay de pedagógico en la palabra? ¿De cuántas múltiples formas pueden cruzarse la cárcel y la palabra? ¿Puede transformar la palabra? ¿La cárcel condiciona y transforma a la palabra? ¿La palabra condiciona y transforma a la cárcel? En la búsqueda de la palabra creativa, afectuosa, transformadora, pedagógica, política, anida la inquietud. La palabra como intervención. Deseo hacer un elogio de la palabra en un lugar de burocracias sordomudas, decisiones despersonalizadas, violencias institucionales y cuerpos castigados.

Poner de relieve el origen de la inquietud, el comienzo y el tránsito de la pregunta pedagógica personal, singular, es también una forma de ser justa no solo con mi propia historia y la de mi investigación, sino con aquellas personas que prestan su historia y la ponen a disposición para mi trabajo. Y en ese sentido cabe mencionar mis instancias de docente de bachilleratos populares, donde fui tejiendo mis inquietudes en la formación de adultos, mi indignación y rechazo por la desigualdad y la convicción y apuesta por la acción colectiva para intentar transformar el mundo. Muchas de las historias que allí conocí, historias de injusticias, de explotación, de violencia, de discriminación, de potencialidades ocultas y de vidas vulneradas, se asemejan a las que escuché y sigo escuchando en mi trabajo como docente en contextos de encierro.

Mis primeras aproximaciones al mundo de la educación en la cárcel fueron de la mano de Valeria Frejtman. La primera vez que entré a una cárcel fue en Ezeiza, Complejo

Penitenciario Federal I de varones, un 3 de mayo del 2010. Entré por un crédito de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, que coordinaban Daniel Suárez y Valeria Frejtman. Ese día participamos de un acto celebratorio por la inauguración de un aula del Programa “La experiencia cuenta”⁹. Esa fue una escena fundante en mi vida. Pero recién dos años después comprendí de qué se trataba, cuando me propusieron ser la coordinadora pedagógica de ese mismo programa en la cárcel de Devoto. La mano conocida ahí adentro, la llave, la persona que marcaba el pulso era Valeria, una de las primeras y más importantes referentes de educación en cárceles en Argentina.

Valeria era la que sabía, la que habilitaba, la que coordinaba, la que proponía, la que daba marco, la que soltaba, la que confiaba, la que marcaba el camino, y la que acompaña, todavía hoy, el “camino hacia mí” (Josso, 2014). Ella me enseñó lo que hoy para mí sigue siendo un encuadre del trabajo en territorio: para intervenir en la cárcel primero tenés que conocerla. Conocerla, como ella dice haciendo referencia a Jesús Valverde Molina, implica “ponerse las zapatillas para patear la cárcel”. Patear puede ser caminarla; y por qué no recorrerla; entender un poco su estructura organizativa, tener presente su olor, comprender quienes circulan por los pasillos, cómo circulan y por qué. Pero cuando busco “patear” en el diccionario aparece que es “pisar fuerte en señal de enfado y disgusto, manifestar impotencia, dolor, golpeando el suelo con los pies”. Es cierto, es difícil atravesar los pasillos de la cárcel sin patear, sin esas silenciosas sensaciones encontradas, de contradicción, de injusticia, de indignación, de alegría por la tarea que se intenta; siempre se intenta.

⁹ “La experiencia cuenta” es un programa dependiente de la Dirección de Políticas Públicas para Adultos Mayores (DINAPAM) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Consiste en la transmisión de oficios y saberes de adultos mayores hacia los jóvenes y personas de mediana edad.

Pero no es la cárcel en sí misma el lugar que me interesa recorrer ni relatar. Me interesan las historias y personas que la habitan. Las que se reconocen “culpables”, las que dicen querer “salir adelante”, las que se entregan a Dios, las que se acostumbran, las que tienen frío, las que ya son “viejas”, las que extrañan, las que no tienen visitas, las que están alojadas muy lejos de sus familias, las que tienen que soportar cómo requisan a sus familiares de maneras horribles, las que se tienden una mano, las que se matan, las que sobreviven, las que, en algún momento, salen.

Conservo un registro de la primera ida al campo; otra escena fundante. Entrevisté a Jorge, un salteño con acento y mirada ingenua. Tengo el recuerdo de una sensación, algo parecido a la emoción, al entusiasmo; recuerdo una sonrisa enorme, y una salida dolorosa. Tengo la imagen mía sentada afuera con Valeria expresándole mi tristeza, mi indignación, aquellos primeros indicios que delataban lo que sería para mí una experiencia reveladora. Pero como necesitaba más de él, fui a mis registros. Y ahí sí encontré algunas puntas. Cuento que estuve una hora cuarenta minutos hablando con Jorge:

“Para mi sorpresa, y como si JV supiese la angustia y los nervios que me acompañaban al inicio de la entrevista, ésta fue transitando espontáneamente por los lugares “esperados” a los fines de la investigación. La conversación fue placentera, y el recorrido fue el indicado, teniendo que “volver” a JV sólo algunas veces (muy pocas) a lo que pretendía indagar, imprimiendo él el sentido y reponiéndolo yo en muy pocas oportunidades, ya que JV reconstruyó su historia y dio lugar a todas las categorías que nos sirven para interpretar y reconstruir su trayectoria escolar. (Registro de campo activo, 2010)

Ese día, en el tramo final de mi carrera de grado, vi y comprendí las muchas personas que puede haber en una sola. Entonces se me presentó la intención de “descapar la cebolla”, indagar qué sucede, qué les sucede a todas esas personas que habitan la cárcel, a cada

persona privada de su libertad; reproducir el “lado B”. Comprendí que mi deseo se filtraba en lo profundo, lo humano, lo frágil. Comprendí también que quería sencillamente indagar en la singularidad, sin intención de explicar, de demostrar, de confirmar o refutar nada. Mantuve la convicción y logré trabajar allí antes de investigar ese campo. Quería preparar el terreno, quería estar con las personas, conocerlas en sus posibilidades y en ese lugar que habitan transitoriamente; armar talleres que movilicen pensamientos, sumergirme en lo que el arte hace con las personas y lo que las personas hacen con el arte.

Empecé entonces a trabajar con Valeria en el Proyecto Abrir Puertas¹⁰. En un principio yo era facilitadora de un taller de “narrativa y expresión” junto con otra compañera en el Pabellón Noveno, de adultos mayores. Ese fue uno de mis mayores espacios de aprendizaje: sobre la cárcel, sobre el Penal de Devoto en particular, sobre los adultos mayores, sobre la literatura, sobre la lectura y la escritura, sobre el sistema, sobre lo humano, sobre la vida.

Como tallerista y luego como coordinadora pedagógica de Abrir Puertas realizamos múltiples actividades: entrábamos 14 talleristas de afuera a dar artes plásticas, narrativa, apoyo escolar, promoción de la lectura, movimiento vital expresivo, música, yoga, armado de instrumentos musicales, cocina. Llevamos espectáculos de afuera: stand up, bandas de música, obras de teatro para la visita por el Día del Niño. Realizamos kermeses de lecturas organizadas desde el Noveno para otros pabellones, la Revista “Como Sardina en Lata” con cuatro ediciones, un paseo escultórico en el patio compartido del módulo III, murales en las paredes del pabellón.

¹⁰ Este Proyecto será reconstruido en el capítulo 4: Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro.

También fui coordinadora de “La experiencia cuenta”¹¹. Un programa que consistía en la transmisión de oficios de adultos mayores a jóvenes. Así, tres adultos mayores del noveno, iban todos los miércoles y viernes a dar talleres de velas, madera y cocina, al módulo de los “primarios” (que son aquellos que ingresan por primera vez a una cárcel). Eso contribuyó a ampliar mi conocimiento sobre las formas de organización en la cárcel, los modos de circulación, las posibilidades de interacción inter-módulos, aquello que se puede lograr en la potencia de la discrecionalidad, que finalmente es lo que logra sostener la lógica de la cárcel. Coordinar esas actividades en un penal, significaba un trabajo de gestión inmenso. Una gestión que empieza muy arriba con los directores del penal. Y una serie infinita de microgestiones, negociaciones cotidianas, que hacen posible el trabajo allí: coordinar con los jefes de módulos y Educación los horarios, evitar la superposición de nuestras actividades con otras, armar los listados para ingresar personas y materiales, gestionar traslados de los adultos mayores al otro pabellón, organizar eventos y jornadas para visibilizar las actividades, con todos los vericuetos institucionales que conlleva. A través de esas experiencias fueron emergiendo ideas que hoy se constituyen como reflexiones críticas, como sistematizaciones y conceptualizaciones. En esa tarea, fue apareciendo, por ejemplo, la discrecionalidad como lógica que regula ese espacio tan excesivamente normado y que, sin embargo, deja lugar al acontecimiento. Comprender que lo discrecional y lo aleatorio pueden regular el poder de posibilidad en la cárcel fue una de las claves de la gestión. Buscar entonces dónde está jugando, en cada historia, en cada singularidad, ese punto de fuga que es donde interviene lo aleatorio y lo discrecional y que permite la posibilidad. Así, donde se cruzan marcos institucionales, discrecionalidades, eventos azarosos, también emergen las

¹¹ Si bien coordinábamos el programa como agrupación independiente, recibíamos apoyo de la Dirección de Políticas para Adultos Mayores (DINAPAM)- Dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

estrategias de supervivencia individual y colectiva, las “astucias de la vida cotidiana” (De Certeau, 2007) las “tretas del débil” (Ludmer, 1984) que abren paso al acontecimiento que, en definitiva, es lo constitutivo de los relatos de vida.

¿Por qué el jefe de trabajo permitió a Lili tipear sus textos en las computadoras de las escribientes penitenciarias? ¿Por qué la dejó luego entrar una computadora haciéndose responsable de ese acto que fue para Lili un pasaje emancipatorio? ¿Por qué un jefe de educación de Roca confió en José cuando lo trasladaron allí y le permitió ser docente de un taller de literatura que constituyó su identidad de profesor y le permitió sentirse útil y empoderarse en todos esos años de condena? ¿Qué papel jugó en la vida de Cacho el cura que le llevaba libros a la celda de castigo? ¿Cómo logró ese cura que Cacho asistiera al CUD, lugar donde tenía la intención de fugarse y encontró la fuga en el poder de “lo colectivo”? ¿Por qué si denominaban a Lidia y sus cuatro compañeras “las cinco locas”, les otorgaron un cuartito para poder refaccionar y ese cuartito fue luego el “Centro Universitario Ezeiza”? ¿Cómo fue el traslado de Waikiki a Devoto? ¿Quién confió en él para ser el coordinador de las actividades de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires? En todas estas historias que conforman esta tesis, anida un acontecimiento que dio pie a la transformación, un acontecimiento que ellos pueden identificar, relatar, que forma parte de su experiencia del encierro, y que generalmente incluye a alguien que por alguna razón permitió o facilitó que aquello sucediese. Lo normativo muchas veces se vuelve arbitrariedad, se vuelve ficción y por eso puede generar la posibilidad. Se puede crear la escena si se sabe cómo. Las cinco personas cuyas historias fundamentan esta tesis, son un claro ejemplo.

En el siguiente apartado, referiré el modo en que fui realizando el proceso de construcción de cada relato. Esa reflexión abona a otra más general de tinte epistemo-política, que se incluye en el campo de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica: cómo generar y regular, con las personas a las que se invita a construir el relato de experiencia, una implicancia que es necesaria y a veces puede ser riesgosa. Esa búsqueda de acercamiento para poder conocer al otro, lograr una intimidad y una confianza tal que permita al otro abrirse y contar su historia. Y esa búsqueda de distancia óptima que permita luego apartarse y des-enfocar para objetivar, para conceptualizar el relato y teorizar respecto de él, es clave a la hora de reflexionar sobre mi recorrido de investigación desde esta perspectiva.

Por ello, otra de las decisiones “que responden más a una opción ética que metodológica” (Arnaus, 2008:67), es el grado de protagonismo que deseo que asuman ellos en esta tesis, y el que asumo yo. Es mi intención y será claro, el papel que mantuve durante la investigación. En definitiva, soy yo la que les propone este ejercicio reflexivo, y la que con sus relatos intenta tematizar, teorizar y producir conocimiento. Como es mi voz la responsable de este texto final, debo ser cuidadosa a la hora de conceptualizar y socializar sus historias. Por eso será parte de las reflexiones finales cómo estas historias interpelan mi propia historia, mi incipiente camino como investigadora, mi práctica profesional en la cárcel. Busco en esta tesis no solo aportar al campo de la educación en contextos de encierro, y acompañar la reflexión de los protagonistas de los relatos, sino también construir mi propio camino profesional. Busco que esta sea para mí una experiencia de formación y, por lo tanto, de transformación y con-formación.

1.2 Cómo realizar una indagación con perspectiva narrativa y (auto) biográfica en contextos de encierro

Para comprender por qué para mí es potente y necesario mirar las historias singulares para comprender los mundos sociales, detallaré los modos, los aciertos y las dificultades de realizar este tipo de tareas de indagación en cárceles.

Conocí a los participantes de esta investigación en diversos momentos de mi recorrido como educadora y coordinadora de actividades educativas y culturales. A ninguno de ellos lo convoqué a contar su historia sin conocerlo previamente pero no tuve con todos el mismo nivel de contacto, de confianza, de intimidad.

La intención fue acompañar un “camino hacia sí” (Josso, 2014) a través de la escritura de relatos de experiencia, en torno a un interrogante: *¿Qué fue significativo en tu recorrido educativo en el encierro?* De ahí se abrían preguntas por las condiciones institucionales, pedagógicas, subjetivas, las condiciones de producción de un trayecto educativo en el marco de su historia de vida, atravesada por la educación y por la privación de la libertad. El “procedimiento de exploración personalizada” que propone Delory-Momberger (2009), quien constituye y estructura este campo de investigación biográfica, articulando biografía y educación, resultó valioso para comprender cómo operan dos lógicas que se tensan en el encierro: la educativa y la punitiva, que estructuran prácticas de producción de identidad. Y a su vez, entender cómo esas identidades, se construyen en la trama narrativa.

Como instrumento de indagación para la producción de los relatos, utilicé la entrevista narrativa con el fin de acceder a la exploración del “espacio biográfico” (Arfuch, 2015) entendiendo que:

La entrevista narrativa, como una de las entradas del trabajo biográfico, se inscribe en la subjetividad y se implica con las dimensiones espacio-temporal de los sujetos cuando narran sus experiencias, en los dominios de la educación y de la formación y específicamente en las experiencias de investigación-formación centradas en las narrativas y escrituras de sí. (De Souza, 2010:157-158)

Vale aclarar que tres de los participantes, Lili, Cacho y Lidia, ya estaban en libertad cuando comenzamos el intercambio narrativo, lo cual facilitó los encuentros, las idas y vueltas de reescritura, la posibilidad de acompañarlos en sus tareas cotidianas, de militancia, docencia o arte. Con uno de ellos, José, comenzamos el trabajo cuando estaba todavía detenido, luego fue trasladado a otro penal, y el último tramo de los intercambios lo realizamos en libertad. Con Waikiki, hicimos todo el proceso durante su encierro en la cárcel de Devoto y recién ahora, mientras termino de redactar esta tesis, obtuvo su libertad¹².

La historia del proceso de investigación comenzó con José que era uno de los participantes más comprometidos de mi taller de Narrativa y Expresión en el año 2011. A principios del 2012 le ofrecimos junto con mi compañera, que fuera el referente del taller en su pabellón. Entonces trabajábamos con él en el seguimiento de los listados, en reconvocar a los nuevos integrantes del pabellón, en la coordinación editorial de la Revista “Como Sardina en Lata”. Y lo invitamos a participar como facilitador de “La experiencia cuenta”, por lo que José tenía conmigo un contacto muy frecuente, de aproximadamente tres veces por semana, y de mucha intensidad en la tarea.

Las personas detenidas pierden su capacidad de generar lazos nuevos. A veces se conectan por carta o por teléfono de penal a penal para conocerse. Algunos son visitados por sus familiares con distintos niveles de frecuencia. Pero también hay otros que no tienen visita.

¹² Waikiki se encuentra actualmente en libertad, desde el 17 de septiembre de 2016; pero la construcción del relato y la mayor parte de la redacción de esta tesis se realizó antes de ese acontecimiento.

Por eso, trabajar en aquel espacio implica saber que el tallerista ahí es también alguien que por venir de “afuera” los hace sentir que “no están guardados”, que les lleva “aire fresco”, noticias y “color del afuera”¹³. Pero también alguien que viene de “afuera” es obligadamente alguien que puede ser un intermediario. En todos estos años me pidieron entre otras cosas: teléfonos de familiares, auriculares, remedios, diskets, cuadernos, comida, ganchos de abrochadoras, diccionario de francés, pen drive, puntajes para la reducción de la pena, sahumerios, que nos contactemos con jueces, familiares y hasta jefes de módulos para interceder ante sus problemas cotidianos, que los llame cuando salgan en transitoria, o en libertad. También me ofrecieron trabajo afuera, droga, pantalones de trabajo que ellos confeccionaban, me hicieron cartas, dibujos, poemas, tortas fritas, me dieron de comer su comida los días que pasaba muchas horas allí dentro, me regalaron tortas para llevarme a mi casa, me dieron las gracias infinidad de veces, y sus teléfonos y correos electrónicos antes de salir en libertad con la insistencia y el pacto explícito de que iba a comunicarme con ellos.

Con José, ese vínculo que comenzó siendo de educadora-participante del taller, fue tomando distintas formas. Por eso - y porque juzgué su experiencia interesante-, cuando decidí comenzar la investigación, le propuse que fuese uno de los participantes. En mi recorrido de investigación, poder re-ubicarme en las distintas posiciones, intentando ser a veces educadora y a veces investigadora, anuda una dificultad que aún no pude desatar¹⁴. Sin embargo empecé con José, a quien ya conocía y quien se mostró siempre tan solícito, tan disponible, que ese primer intercambio narrativo, resultaba liviano, fácil, interesante. Fluía.

¹³ Estas frases fueron tomadas y extraídas de “registros de campo activo” propios (Clandinin y Connolly 2008) en distintos talleres de arte y socio-educativos de los que formé parte como docente y coordinadora.

¹⁴ Ampliaré este tipo de conformidades e inconformidades incómodas en el último capítulo a modo de reflexión final

El comenzó a escribir sus relatos, yo hacía una lectura interesada, y luego le pedía que él re-escriba o focalice cierta temática, cierto núcleo que condensaba o anticipaba sentido.

En el transcurso del trabajo con José ocurrieron dos situaciones que se tornaron obstáculos o incomodidades del proceso de investigación. El primero, hoy lo entiendo y lo traigo a este apartado como una dificultad ya que en ese momento generó en nosotros cierta incomodidad. José, apareció un día en uno de los talleres con una carta en la que me confesaba que estaba enamorado de mí. José tenía en ese momento 51 años; yo, 27. Él era un participante del taller y referente de los proyectos de Abrir Puertas que yo coordinaba. Allí, en ese lugar del vínculo, el amor se vuelve fundante, el vínculo amoroso fue una llave que le permitió reencontrarse con el deseo, con la erótica (Foucault, 1994) y así movilizar procesos de formación, reconstituirse a sí mismo, re-encontrarse, construir su propia experiencia de formación, como se presentará en esta tesis. Sin embargo, en el plano de la investigación, el amor en esos términos, resultaba un obstáculo epistemológico. Luego, con el correr del tiempo, eso que a José lo hacía sentir vivo y resistir, eso que redefinía el vínculo en cierta forma, se fue suavizando, se fue tramitando, y tanto los talleres como el intercambio narrativo sobre su experiencia de formación, siguieron su curso, ubicando esa dimensión como una condición de posibilidad de su experiencia de formación.

Hasta que ocurrió otro de los obstáculos, otra dificultad metodológica a resolver: el traslado de José al Penal de Roca, mientras estábamos en el momento más vital de los intercambios narrativos. Los traslados son imprevistos, momentos de desarme. Estrategias disciplinarias para desfragmentar, para volver a romper, para volver a encontrarse consigo mismo, pero deshabitado. No hay piso, no hay posibilidad de arraigo, no hay firmeza. Muchas veces ocurrió en los talleres que alguno de los participantes dejaba de venir porque lo habían

trasladado. Nosotros nos enteramos el día que llegamos a dar el taller, ellos se enteran que se “van de traslado”¹⁵ ese mismo día, en el mismo momento en que se los llevan. Preparan lo que llaman “el mono”: una frazada que envuelve sus pertenencias como un bulto que los acompaña en el viaje a donde sea que vayan. A José lo trasladaron lejos, era difícil para mí ir a visitarlo. Y su traslado fue un hito importante tanto en mi recorrido de investigación, como en el proyecto del que formaba parte. Sin embargo, a los pocos días me sorprendió un llamado del Jefe de Educación del Penal de Roca: este hombre me llamaba para confirmar las virtudes de José como docente. José se había ofrecido como facilitador de un taller de literatura y fue suficiente con mi aval telefónico, para que aquel agente penitenciario le permitiera a José gestionar, organizar y llevar a cabo un taller hasta el último traslado que tuvo, meses más tarde, a la cárcel de Esquel. Yo le pedí al jefe de Educación si no podía ser él el intermediario de un intercambio epistolar con José. Así fue como nuestra indagación de enfoque biográfica y narrativa pudo continuar por correo electrónico y llamados telefónicos al penal, a través del jefe de Educación de Roca, ejemplo de cómo este tipo de investigación se realiza en un “marco de colaboración” (Arnaus 2008, Clandinin y Connelly 2008). Colaboración sobre todo de los participantes que son los protagonistas y autores de su propia biografía, pero también de los distintos actores institucionales, engranaje indisociable que está en juego cuando se emprende un trabajo de investigación de este tipo. Nuevamente lo discrecional y lo aleatorio puesto en juego y las decisiones metodológicas que forman parte del camino de la investigación.

Todos los intercambios narrativos que realicé tuvieron sus vicisitudes, si bien el proceso de José fue el más significativo en términos de obstáculos a sortear. Por eso opté por la

¹⁵ Forma coloquial que utilizan muchas veces las personas privadas de su libertad para referirse a los traslados de penal a penal.

flexibilidad metodológica, que me permitió que en cada caso se puedan construir los relatos de sí, de distintas formas.

Gastón que todavía se encuentra privado de su libertad, escribe mucho como parte de su propia producción poética. Por ello muchas veces grabó relatos oralmente porque manifestó que no quería escribirlos. Yo le indicaba cuando entraba al Centro Universitario Devoto (CUD) algunas preguntas orientativas para la conversación y él luego las grababa solo en su aula donde se siente más cómodo. Otras logré entrar con un pen drive, objeto que no es posible ingresar a la cárcel como cualquier otro dispositivo electrónico-excepto que esté autorizado de antemano-. Pudimos realizar entrevistas narrativas en el CUD, siempre con mucha gente circulando, con mucho ruido, con una acústica devastadora para la desgrabación posterior. Gastón (o Waiki como lo conocemos todos los que trabajamos en ese espacio) es poeta, escritor, y fue mucho tiempo coordinador de la Carrera de Letras en el CUD. A raíz de eso, él tuvo la posibilidad de sacar un libro¹⁶, y fue entrevistado no sólo para su presentación en la Biblioteca Nacional en el año 2015, sino también en la revista *Espacios*, a propósito de los 30 años del Programa UBA XXII. Todos esos materiales, en tanto “escritos de sí” alimentaron también esta tesis.

A Lili la conocí a través de su poesía. Cuando la conocí personalmente ya estaba en libertad. Fui a presenciar sus clases de poesía en la cárcel que ahora coordina en su “segunda vuelta”. Nos encontramos en una esquina para ir juntas en auto y recuerdo que aquel fue una entrevista narrativa en sí misma. Las líneas que luego pude recomponer de esa charla, fueron fundamentales. Cada vez que Lili habló, esta investigación creció. Luego escribió algunos

¹⁶ El libro se llama *79, el ladrón que escribe poesía* y fue editado por Tren en Movimiento en el año 2015.

relatos que se profundizaron en más entrevistas en la sede de YoNoFui, la organización a la que pertenece y en su propio departamento en el que vivía con su padre y compañero de causa, con ambos ya en libertad. A Lili, a Cacho y a Lidia, los seguí en muchos de los eventos a los que concurrieron para relatar su experiencia, ya como “liberados”. Esos *relatos de sí*, aunque en otro marco, también alimentaron e informaron esta investigación, incluirlos es una decisión metodológica.

A Lidia la conocí como asesora de la legisladora porteña María Rachid, cuando en el año 2012, un hombre detenido nacido en Islas canarias me pidió que lo ayudara a encontrar un domicilio para poder obtener las salidas transitorias. Para alcanzar este “beneficio” se necesita la firma de alguien que se haga responsable y disponga un domicilio donde poder alojar a la persona cuando sale. Ocurre que muchos de los extranjeros no pueden obtener su salida transitoria ya que no conocen en el país a nadie que pueda hacerse responsable. Me contactaron con Lidia, que en ese momento ya estaba en libertad y coordinaba el Foro de Personas Privadas de Libertad, liberados y liberadas. Inmediatamente ella me comentó que se fijaría en la Red de migrantes -una red que aglutina más de 40 organizaciones de migrantes-. Me pidió los datos del compañero que se encontraba en esta situación: unidad penitenciaria, juzgado, tipo de salida a obtener -transitoria, condicional, agotamiento de pena-. Así comenzó el vínculo y a medida que mi participación se fue haciendo cada vez mayor en las actividades en y sobre educación en contextos de encierro, me crucé con Lidia en muchas ocasiones más. Por ello, me atreví a preguntarle si no quería ser parte de esta investigación. Su historia y su reposicionamiento merecían ser contados. Nos encontramos por primera vez en INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), donde trabaja actualmente. Luego ella me ofreció ir a conversar al Bar de la

Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, donde cursó gran parte de su carrera de grado. Empezamos el intercambio narrativo, Lidia con soltura escribía y me enviaba por correo electrónico sus escritos. Luego estos *relatos de sí* fueron creciendo también en las conferencias y eventos a los que era invitada- ella como expositora- y yo asistía como participante. También en dos oportunidades la invité a dialogar con Cacho, otro de los participantes de esta investigación. En la segunda oportunidad, Lidia, Cacho y Waikiki se encontraron en el aula de Filosofía y Letras del CUD donde soy docente actualmente. Waikiki aún estaba detenido; Lidia y Cacho fueron invitados en el marco de un ciclo que organizamos desde el Taller de Educación Popular. En esa ocasión, la charla era sobre liberados y liberadas que actualmente trabajan, militan y forman parte de organizaciones en defensa de los derechos de las personas privadas de su libertad y liberados/as. De aquel rico intercambio, también se nutre el material de los relatos de experiencia que esta tesis reconstruye.

Por último, Cacho, a quien también conocí en distintas actividades del Programa de Extensión en Cárceles (PEC). Como con Lidia, a Cacho lo llamé una vez que trasladaron a Sergio, uno de nuestros poetas presos. No podíamos ubicarlo y Cacho lo encontró en el Penal de Santiago del Estero. Con ese dato pudimos enviarle una carta con la revista *La Resistencia*¹⁷, en la que él había escrito, y los saludos de los compañeros detenidos y profesores que lo habíamos conocido. Pero el detonante que marcó que fuera ineludible la historia de Cacho en esta investigación fue un panel que organizamos en el marco de la Especialización “Proyectos socio-educativos en contextos de encierro” como parte del

¹⁷ *La Resistencia* es una revista producida en el marco del Taller de edición colectiva, del Programa de Extensión en Cárceles. Su Revista hermana es la que se realiza en el marco del mismo taller en el Penal de Ezeiza y se denomina *Los monstruos tienen miedo*.

Programa Nuestra Escuela, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Para el primer módulo invitamos a distintos referentes que pudiesen contar de qué se trataba la educación en contextos de encierro en los diferentes niveles educativos. Pero el momento que marcó el carácter ineludible de la historia de Cacho para esta investigación, fue un panel que organizamos en el marco de la Especialización en Proyectos socioeducativos y culturales en contextos de encierro, como parte del Programa de Formación Docente Permanente “Nuestra Escuela” del Ministerio de Educación de la Nación. Para el primer módulo invitamos a distintos referentes que pudiesen contar de qué se trataba la educación en contextos de encierro en los diferentes niveles educativos. Para hablar de la Universidad, invitamos a Lidia y Cacho¹⁸, como referentes históricos del CUD y el CUE. Luego de ese encuentro, Juan Pablo Parchuc me mandó el siguiente mensaje de texto: "Creo que deberíamos pensar en incorporar a Cacho a tus "casos". Lo que contó hoy es muy potente". Yo, que creía haber “cerrado” el número de historias a reconstruir, comprendí y compartí la potencia de la que me estaba advirtiendo. Si investigar es también escuchar sensiblemente lo necesario, lo que debe ser escuchado, lo que no fue escuchado y socializado, Cacho no podía faltar en una reconstrucción de experiencias de formación en cárceles; Cacho no podía faltar en la tesis.

Así nos fuimos encontrando en distintos bares porteños para iniciar el intercambio narrativo. Cacho prefería escribir, enviármelo por correo y encontrarnos a discutirlo, pensarlo, y recibir la devolución en persona. Nuestras charlas tocaron muchos más temas que exceden pero también hacen a la experiencia de formación: remedios caseros para la tos y la panza,

¹⁸ Para relatar la experiencia de la escuela secundaria en contextos de encierro el invitado fue Pablo Alonso. Para relatar la experiencia de la escuela primaria en contextos de encierro los invitados fueron Francisco Scarfó y Ricardo Bizarra.

Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel (ENEC) que estábamos organizando, Devoto, la huelga de hambre, las huelgas de hambre, los penales, Waikiki, sus discusiones, el CUD, Camilo Blajaquis, Lidia Pérez, las organizaciones, la militancia, lo colectivo, sus amores, las formas de escapar que no fueron, las maneras de no reincidir que no se dieron, la única vez que cayó preso siendo inocente, Pablo Pineau, Nahuel Gallota, nuestro trabajo, su vida, cómo se sentía él, qué le pasaba con su libertad. El habla mucho, casi todo el tiempo de su paso por la cárcel, porque su vida afuera, en libertad, dialoga constantemente con el encierro. Porque después de veinte años preso, su vida es sobre todo, su paso por la cárcel.

Las historias tienen un corte arbitrario, porque mientras yo realicé la investigación y escribo esta tesis las vidas de ellos y ellas siguen en movimiento. Por eso decido recortar el estudio hasta finales del 2015, que coincide además con un cambio de gobierno y políticas en nuestro país.

Es preciso detenerme, por último, en un punto fundamental respecto de las decisiones epistemo-políticas tomadas. En este caso, profundizaré el aspecto de la reconstrucción de los relatos. Al finalizar la producción de cada historia de formación las mismas fueron enviadas a sus protagonistas para que pudieran acordar, modificar, agregar o retocar lo que quisiesen, o simplemente aceptar que sus historias quedaran como estaban y sean así publicadas en la tesis. Antes de eso, el segundo momento de escritura, más precisamente de edición, lo realicé con Cacho y Lili. Ambos fueron colaboradores en cuestiones de redacción, sintaxis, ortografía y construcción conceptual de las historias. Ellos tuvieron la oportunidad de leerse entre ellos, leer sus propias historias y las de los otros y aportar desde su experiencia y saber, cuestiones referidas a la situación de encierro, formas de escritura y comprensión integral de los relatos.

A mi entender, este trabajo de edición colectiva, constituye un rasgo tan novedoso como necesario para la construcción metodológica de la investigación narrativa y (auto)biográfica y para contribuir a una indagación que busca producir conocimiento colectivo y emancipatorio que intenta desprenderse de formas canónicas que refuerzan la desigualdad social. En ese mismo sentido, cabe resaltar lo valioso que fue para mí ese trabajo de conversación y edición, donde las historias crecieron con los comentarios y aportes de los otros protagonistas; una muestra clara de que en la experiencia hay un saber y de que ese saber singular los hace dueños de una capacidad de relatarla. No caben dudas, ellos y ellas son los mejores narradores de sus historias.

En todas, la cárcel es hablada con la soltura que sólo el conocimiento de quien estuvo adentro puede mostrar. Esa experiencia localizada, singular, sensible, es parte de su historia, y ellos tienen herramientas para contarla. Conocen la cárcel, la recorrieron, saben sus vericuetos, sus huecos y su superficie. Conocen sus jeites, sus habitantes, sus puntos de fuga.

Estas cinco historias comparten un hilo por el que caminarlas: diseñaron tácticas, encontraron atajos, fueron astutos, se toparon con lo aleatorio en el reino de lo discrecional y arbitrario. Movilizaron herramientas personales y colectivas, pidieron ayuda, se aferraron a un otro. Conocieron el terreno y lo utilizaron a su favor, y en muchos casos después compartieron y socializaron esas tácticas para tornarlas colectivas. Construyeron un saber, le dieron forma, y lo pusieron a disposición. Con ese saber resistieron, diluyeron las marcas del encierro, se reconstituyeron a sí mismos, reconfiguraron espacios, movilizaron colectivos. Ellos y ellas, transitaron y resistieron el encierro a través de la experiencia de formación.

Capítulo 2

2.1 Aproximaciones a la categoría de experiencia

Yo fui
todo lo que se me imputa
y también las razones que no conocés
fui cardo
piedra en tu zapato
corona de espinas
lanzas en tu costado
pero algo más que las letras en negrita de un expediente
aunque no lo creas
o ni siquiera lo imagines.
Yo fui
he sido
ya no seré.
Liliana Cabrera

¿Qué les pasó a las personas en ese cruce entre experiencia de encierro y experiencia de formación?

Si bien, las “prácticas de sí no son algo que se invente el individuo mismo. Constituyen esquemas que él encuentra en su cultura y que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social” (Foucault, 1994:125), comparto una concepción de experiencia que según Larrosa, no es lo que pasa, sino “lo que nos pasa” “eso que me pasa” (2003). Afirma este autor:

Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consumimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos (2003:28-29).

Con esta definición de “experiencia” que recupero de este autor, introduzco a su vez otra idea clave para leer esta tesis y comprender por qué se trabaja con relatos de experiencia: lo que entendemos como realidad, es inteligible por y a través del sujeto, por lo tanto es “lo que le pasa” lo que permite construir, si se quisiera, una noción de realidad. O, lo que permite comprensiones acerca de ella. Este capítulo abordará aquello que les ocurrió a las personas cuando cruzaron la experiencia de encierro con la experiencia de formación.

Larrosa aporta la posibilidad de analizar las prácticas pedagógicas “que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo; esa relación en la que se establece, se regula y se modifica la experiencia que uno tiene de sí mismo, la experiencia de sí” (1995:8). Siguiendo esta línea, entiendo la experiencia de formación como una experiencia vital que excede el paso por una instancia educativa. La experiencia de formación implica una “experiencia de sí”, que será también el resultado de entrecruzamientos históricos, sociales y culturales. Adhiero a la idea de pensar “un actor que se apodera de sus territorios de pasaje, es afectado y afecta lo que acontece, produce marcas y se implica en su itinerancia” (de Souza, 2015:276). La experiencia de formación se comprende entonces como aquella que conmueve la propia historia, que logra una “construcción de sí” (Pineau, 1983), una reflexión autobiográfica, una apertura a otros mundos posibles, a otros lenguajes, a la

creación de un espacio personal y simbólico (Petit, 2003). A su vez, como aquella que habilita la reconstrucción de sentidos, la producción de saber, la apropiación de herramientas y palabras para leer y decir el mundo, para leer el propio mundo, para decir la palabra propia (Freire, 2010).

Entonces al decir experiencia de formación se diluyen las categorías tradicionales de “educación formal” y “educación no formal”, porque supone un salto hacia una experiencia vital más abarcadora. Se habla de experiencia de formación cuando se devuelve a la tarea educativa su sentido original, la que “deriva de *ex ducere* de su etimología latina: conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano” (Larrosa, 1996: 482). La experiencia de formación es una “experiencia de sí” (Larrosa, 1995, Foucault, 1994) en tanto “se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma” (Larrosa, 1995:6) que supone “construcción de sí”, y que se sabe experiencia “en tanto que me transforma” (Larrosa, 2003: 30). Pero a su vez compromete a la persona en un espacio de construcción colectiva. Es decir, la formación se aleja de la mera reproducción de bibliografía, la aplicación mecánica de una técnica, o el aprendizaje de un conocimiento externo. La formación compromete al sujeto en la reflexión de sí mismo, de quien es y de aquello que sabe; y lo compromete en un espacio colectivo. Ese compromiso que es individual y colectivo, genera un saber en sí mismo, un saber colectivo, un saber de reflexión, un apropiarse de la práctica reflexiva de uno mismo, de la praxis autobiográfica (Josso, 2014). Suárez se inclina a considerar la formación “como un encuentro con el otro, como construcción de relaciones de colaboración y como proceso de transformación subjetiva” (2015: 91). Lo que aquí planteo, es que la experiencia de formación abre otros canales subjetivos, colectivos, institucionales. Es decir, que moviliza en la persona nuevos

pensares, nuevos sentires, nuevas formas de intervención discursiva, nuevas formas de leer y comprender el mundo (Freire, 2008,2010), nuevos vínculos. En sintonía con la cita de Larrosa que recupera la etimología de la palabra: poder salir afuera de lo que uno es, de lo que uno pudo ser; poder re-pensar su historia, reescribirla, y en tal caso resignificarla. Poder en términos de potencia, de empoderamiento. Un empoderamiento ligado a la formación, que implica siempre producción de saber: sobre un contenido concreto, sobre el espacio que uno habita, sobre el mundo, sobre uno mismo.

2.2 El infierno está encantador. Un encuentro posible entre experiencia de encierro y experiencia de formación.

El infierno de los vivos, es el que habitamos todos los días.
Dos maneras hay de no sufrirlo:
la primera es aceptarlo y volverse parte de él,
hasta el punto de no verlo más.
La segunda es buscar y saber reconocer quién y qué,
en medio del infierno, no es infierno, hacerlo durar y darle espacio.

Ítalo Calvino

De la lectura, la interpretación y reconstrucción de los relatos, emergen algunas líneas de reflexión que resultan potentes para comprender aquellas experiencias de formación en contextos de encierro.

La experiencia de formación no está exenta de los efectos y marcas del encierro. Si bien sostengo que puede colaborar a tramitar los efectos del encierro promoviendo procesos de resistencia, de organización, de expresión que permitan transitar la cárcel de otro modo, la experiencia de formación en contextos de encierro adquiere ciertas peculiaridades. De

acuerdo a los relatos de experiencia, establezco ciertos núcleos de sentido que permiten comprender qué fue significativo y cómo ocurrió la experiencia de formación. Propongo entonces tres núcleos de sentido que colaboran a configurar y comprender las experiencias de formación en cárceles: los *hechos*, las *redes*, los *puentes*. Se trata de “dimensiones formativas” (Rockwell, 1994) que logran suspender, interrumpir, trastocar la experiencia del encierro. Estos núcleos sugieren otras lógicas, habilitando otras posiciones de sujetos, permitiendo a estas personas sujetarse al deseo, al conocimiento, al vínculo, a la lucha por sus derechos como si fuera un lazo y así, ampliar los márgenes, dejar de caminar en los bordes, encontrar un atajo posible (De Certeau, 2007) al encierro punitivo.

La experiencia de formación es entendida como un lazo que permite soldar (Freire , 2008), que involucra procesos, personas, espacios, sentidos, fugas, azar, salidas, reposicionamientos. Contaré cómo las personas en su tránsito por una experiencia de formación pudieron eludir, resistir, resignificar la experiencia de encierro.

Por eso es importante señalar en este punto aquellas marcas que acompañan a las personas, que perduran, que tiñen las prácticas, las acciones, los discursos allí adentro: las marcas del encierro. ¿Cuáles son estas marcas del encierro? ¿Qué promueve la cárcel como aparato disciplinador?

Como institución total¹⁹ (Goffman, 2009), la cárcel abarca el control de la vida de las personas. Entre otras cosas es un espacio de reclusión destinado a modificar la personalidad de los que la habitan, a mutilar el yo. La cárcel activa una serie de rutinas de

¹⁹ Goffman caracteriza a las Instituciones totales del siguiente modo: a) Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad. b) Todas las actividades se desarrollan junto con otros. c) Todas las actividades están estrictamente programadas. d) Todas las necesidades y todos los aspectos de la vida de los internos están sometidos a un plan predeterminado (Goffman, 2009:21-22)

disciplinamiento, arbitrarias y despóticas que tienen como fin y consecuencia inevitable la despersonalización. Esta violencia se distribuye en los diversos mecanismos de funcionamiento del sistema penal y finalmente en su brazo ejecutor, la cárcel, a través de múltiples “procedimientos de mortificación del yo” (Goffman, 2004) que adquieren allí su carácter más tangible: producir una reorganización total de la vida de las personas privadas de su libertad a partir de la destrucción y reconstrucción de su subjetividad. La regulación del tiempo, las condiciones de habitación, alimento, visita, comunicación, y medicalización, entre otras, responden a una lógica predeterminada con el objetivo de disciplinar y mantener el orden interno de las unidades. Las personas privadas de su libertad, dejan de tomar decisiones acerca de sus propias vidas: no está a su alcance decidir lo que comen, ni a qué hora, ni dónde duermen, ni con quién, ni de qué desean trabajar, ni en qué condiciones, ni lo que harán mañana, ni ninguna otra cosa

García Borés realiza otra enumeración de efectos y privaciones posibles:

De relaciones heterosexuales, de desarrollo de roles sociales normalizados, de disposición de bienes, de toma de decisiones. La obligada y permanente convivencia con otros, la ausencia de intimidad, los actos de sumisión y degradación, la observación constante, el distanciamiento de los seres queridos, etc. etc. Y es que la cárcel, qué duda cabe, es un entorno violento que vulnera sistemáticamente los derechos fundamentales de los presos. Unas condiciones que, al margen de que presenten una sintomatología observable o no, llevan a un sufrimiento evidente y a una lógica afectación de la imagen de sí mismo, de la autoestima de la persona encarcelada y a una problemática emocional comprensible. En definitiva, una experiencia marcada por el sufrimiento que contribuye a una progresiva degradación del yo (García Borés 2003:21).

Clemmer trae a la escena en el debate sobre los análisis de los efectos, el proceso de prisionización, concepto que define como la asimilación de la subcultura carcelaria.

La prisionización, comporta, según el mismo Clemer, la aceptación del rol de preso (socialmente desvalorizado), la acumulación de información sobre el funcionamiento de la cárcel, la modificación de los modos de comer, vestir, dormir y trabajar, el uso del argot carcelario, el reconocimiento de no estar en deuda con la institución por satisfacer sus necesidades básicas, y el deseo de un buen trabajo en el establecimiento. Con todo, considera que lo que trasciende en el proceso de prisionización son los efectos transformadores de la personalidad del interno que harán muy difícil una adaptación posterior a la comunidad libre, justamente porque la adopción de esa subcultura carcelaria supone una pérdida de elementos culturales propios de la sociedad libre. (García Borés, 2003:3)

Sykes (1958), por ejemplo, asegura que esta asimilación se lleva a cabo para adquirir un nuevo marco de referencia que dé sentido y permita a la persona sobrevivir a las privaciones que impone el sistema carcelario: poco vínculo con el afuera, incapacidad de tomar decisiones acerca de la propia vida, coartamiento de las relaciones heterosexuales, baja de la calidad de vida, incremento de la ansiedad, importantes problemas en torno a la propia imagen y autoestima. Por su parte Bergalli lo expresa del siguiente modo:

El ingreso de un individuo en una institución penitenciaria se traduce en la deposición forzada de su propia determinación; en adelante, serán otras personas las que dispondrán de cada minuto de su vida. Los internos de tal tipo de establecimientos comienzan por sufrir un aislamiento psíquico y social de las personas de su relación; luego pierden la posibilidad de ejercer cualquier rol social. Finalmente todas las alternativas de satisfacer sus necesidades sociales, y materiales, como la movilidad psíquica y social, son reglamentadas y minimizadas (Bergalli, 1980:276).

Esto puede generar en las personas una dependencia infantil; la preocupación por la supervivencia inmediata e individual; la alteración de tiempo y espacio; la ausencia de un proyecto propio al encontrarse sus vidas suspendidas por cierto tiempo; desconexión y muchas veces desinterés para con el mundo exterior. Jesús Valverde Molina (1991) también hace referencia a la “lucha por la supervivencia”, y destaca los efectos de la vida en la

cárcel, clasificándolos en efectos somáticos que indican alteraciones de la visión, audición, gusto y olfato como problemas sensoriales. Y efectos psicosociales: adaptación al entorno anormal de la prisión; alteración de la sexualidad; ausencia de control sobre la propia vida; estado permanente de ansiedad; ausencia de expectativas de futuro; ausencia de responsabilización; pérdida de vinculaciones; alteraciones de la afectividad -sensación de desamparo y sobredemanda afectiva-; y, anormalización del lenguaje (Valverde Molina, 1991).

En otro orden de cosas, efectos quizás menos visibles aporta Segato cuando define al sistema penal como promotor de una “pedagogía de la irresponsabilidad”: “Si los regímenes totales son como Hanna Arendt dijo “pedagogía de la traición”, las instituciones totales, y muy especialmente la cárcel son, de forma consistente, la escuela que produce y reproduce una comunidad moral de sujetos irresponsables” (Segato, 2003:24). En este sentido aporta elementos también para pensar en el deterioro del lenguaje y cómo esto afecta a la posibilidad de construir procesos de responsabilización:

El vocabulario es escaso y rudimentario y a esto se suma la sustitución pragmática de las palabras de la lengua, con todo su potencial de significación y su oferta polisémica, por signos utilitarios destinados a una comunicación instrumental y telegráfica. La consecuencia de este “enmudecimiento” general, de este ensimismamiento, es la ausencia de circulación del recurso fundamental para la reflexión y el autoanálisis. (2003: 19).

También Claudia Cesaroni (2010), desde un enfoque de derecho penal, analiza las historias de vida de seis jóvenes condenados y se pregunta por la vida en las cárceles, las políticas de seguridad, las normas y leyes que regulan la institución penitenciaria, relatando entre otras cosas, cómo esas personas sostienen un vínculo muy frágil con el mundo exterior, producto

de la cantidad de años de encierro, de violencia sistemática. Todo lo referido al deterioro, erosión y degradación del lenguaje, los cuerpos, y la posibilidad de generar y sostener vínculos adentro y afuera de la cárcel en un contexto de disciplinamiento y pérdida absoluta de autonomía, son claves también para pensar cómo las prácticas educativas dan cuenta, se preguntan y gestionan la minimización de estos efectos. Ninguna práctica educativa en contextos de encierro puede desentenderse de eso. Resulta evidente la necesidad de tomarlo en cuenta como marco analítico para indagar y revisar prácticas educativas. Pensar la educación en contextos de encierro teniendo en cuenta esta maquinaria que infantiliza y ubica a la persona privada de su libertad en un lugar de tutela y minoridad, de dependencia, quitándole cotidianamente su poder de voluntad, de decisión sobre su cuerpo, sobre su tiempo, sobre sí mismo. En esta saturación de regulaciones que viven las personas que están detenidas, donde todo debe estar autorizado por el Servicio Penitenciario o por los jueces que administran sus condenas -los ingresos, las salidas transitorias, las visitas familiares e íntimas, los pedidos de traslados, las audiencias para el trabajo o la educación-; por los jefes de módulos que intermedian los pedidos más cotidianos, o por el celador más cercano que decide desde si pueden ir a calentar el agua para el mate hasta si van bajar a educación o no. El encierro punitivo, que no contempla la privacidad ni el silencio; que no conoce de decisiones personales²⁰, proyectos de vida y voluntades cotidianas, se apunta directamente sobre el mundo sensible y singular de cada persona. Y de ese disparo es muy difícil escapar.

²⁰ Tengo siempre presente la experiencia de Tomás, un austríaco que conocí en la Planta VI del Complejo Federal Devoto. Tomás era vegetariano hasta que quedó detenido en una cárcel argentina. Me acompaña la imagen de su deterioro físico, anímico, psíquico, al encontrarse en una cárcel rodeado de gente que no hablaba su idioma, forzado a alimentarse de carne y cuidando como único elemento que le devolvía algo de sí mismo, un instrumento musical: una armónica, que luego le quitó el Servicio en una requisita.

¿Es posible imaginar un modo de escape, un punto de fuga, un atajo de esta situación de encierro violenta, sofocante, despersonalizante, desesperante?

Sostengo que es posible, en algunas oportunidades, bajo ciertas condiciones, sujetarse a la experiencia de formación y en alguna medida eludir, resistir, interrumpir, resignificar la experiencia del encierro.

Las cinco historias que presento ponen a disposición y tienen como elemento común y significativo, haber transitado una experiencia de formación. Formarse como poeta, formarse como docente, formarse como estudiante universitario, formarse como militante y defensora de los derechos de las personas privadas de su libertad.

En su cruce con la experiencia del encierro, esas experiencias de formación adquieren cierta especificidad. Hay un saber que se puede construir sobre aquella experiencia. Un saber que es íntimo, singular, que da cuenta de cómo estas personas atravesaron la institución penal, cómo configuraron y llevaron adelante estas experiencias de formación, cómo fue posible, por qué, cómo operaron en ellos y ellas y en sus experiencias de formación las marcas, los efectos de la cárcel y el saber sobre el encierro.

2.3 El “saber de experiencia” sobre el encierro: una astucia para formarse y resistir

Si no escribo poesías, me muero...
Aunque el cuerpo fugitivo de un campo de rosas
Intenta curarse de las espinas hechas prejuicios,
Que, como una pinza, una a una van saliendo,
Pero que nunca terminan, pues son muchas son mentiras...

Si no escribo poesías, me muero...
Termino ahogado en un mar de giladas,
Donde intento nadar contra muchas corrientes,
En un mundo donde los patanes son inteligentes
Donde me siento perseguido, como discípulo de Jesús...

Si no escribo poesías, me muero...
Me seco, como una manzana en el desierto,
Me deshidrato, como la huelga a pico seco,
Me siento extraño, muy, pero muy extraño,
Por eso escribo poesías, y me someto al tiempo...

No acepto al mundo.
Y en lo profundo me hundo....

Waikiki

El “saber de experiencia”, según Larrosa es “el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es” (2003:34). Es un saber finito, particular, subjetivo, relativo. No puede separarse de quien lo encarna porque no es un conocimiento dado, sino que “sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo)” (Larrosa, 2003: 34-36). En tanto saber localizado y particular en un sujeto, indagué aquel “saber de experiencia” que se construye en el cruce de la experiencia del encierro y la experiencia de formación de estas cinco personas. Ese saber, puede comprenderse también en términos de lo que De Certeau llamó “astucias” o “tácticas”, para referirse a las “buenas pasadas del “débil” en el orden construido por el “fuerte”, el “arte de hacer jugadas en el campo del otro, astucia de cazadores, capacidades maniobreras y poliformismo, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros” (2007: 46). En el intento de sugerir y reivindicar las

prácticas cotidianas de los consumidores, las tácticas son entendidas como asuntos y astucias del “débil”; y las estrategias, como recursos del “poderoso”:

La táctica es un arte del débil. La astucia es posible al débil y a menudo ella sola, como un último recurso: “mientras más débiles son las fuerzas sometidas a la dirección estratégica, más capaz será este de astucias” (Clausewitz, 1955:212-213) Traduzco: más se transforma en táctica. (2007: 44).

Resulta pertinente aclarar que la persona privada de su libertad, sería en este esquema entendida como “débil”, por la posición de desigualdad y vulnerabilidad implicada en la cadena del sistema penal y penitenciario. Se encuentra, como argumenté más arriba, incapacitada para actuar libremente en una institución total que regula y controla todos sus movimientos. Sin embargo, Foucault señala:

En las relaciones de poder existen necesariamente posibilidades de resistencia, ya que si no existiesen posibilidades de resistencia -de resistencia violenta, de huida, de engaño, de estrategias de inversión de la situación- no existirían relaciones de poder (...). Si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque existen posibilidades de libertad en todas partes (...). En muchos casos, las relaciones de poder son fijas de tal forma que son perpetuamente disimétricas y que el margen de libertad es extremadamente limitado. (1994: 126-127)

En ese sentido, rastrear como “saber de experiencia” las “astucias” de quien “debe actuar con el terreno que le impone y organiza la Ley de una fuerza extraña” (De Certeau, 2007: 43), de quienes sin embargo, en ese terreno que se les impone “utilizan los elementos del terreno. Su “movimiento” subrepticio y astuto, es decir, la actividad misma de “valerse de” “(De Certeau, 2007: 41) para resistir, eludir, a través de estos “atajos” que en este caso, son las experiencias de formación. Según De Certeau:

Estos “atajos” siguen siendo heterogéneos para los sistemas donde se infiltran y donde bosquejan las astucias de intereses y de deseos diferentes. Circulan, van y vienen, se desbordan y derivan en un

relieve impuesto, como olas espumosas de un mar que se insinúa entre los riscos y los laberintos de un orden construido. (De Certeau, (1980) 2007: 41)

Se trata entonces de indagar esos modos, esas “otras cosas” que les suceden a estas personas, esas maneras de metaforizar y resistir el orden dominante, de salirse del estado de las cosas impuestas, a través de una experiencia de formación. Interesa aquí contar este recorte, la experiencia de formarse poeta, escritor, docente, militante, estudiante, intelectual, político, en la cárcel. No porque la cárcel genere las condiciones para que esas experiencias ocurran. Tampoco para negar la lógica disciplinadora-punitiva-premial (Daroqui, 2006) propia de las instituciones de encierro punitivo, que impregna inevitablemente cualquier práctica intramuros y de la que las prácticas educativas, por tanto, no quedan exentas. Por el contrario, se trata de defender la idea de la educación como derecho y como potencia. Un derecho que el Estado tiene la obligación de garantizar, y que en la cárcel, en su corrida por el “tratamiento penitenciario”, se constituye como afirma Gutiérrez (2012) en un “beneficio más en el mercado de premios y castigos que el sistema penitenciario utiliza para mantener el orden” o “una posible herramienta para la supuesta re-socialización”.

En ese sentido, tampoco interesa contar estas experiencias de formación para adherir al paradigma de las teorías “re-socializadoras”²¹ que defienden la cárcel por su supuesta función social de re-habilitación, re-inserción, re-educación de las personas detenidas. Tal

²¹ Olga Guzmán, en su libro *Esta vez decido yo. Poesías desde el encierro* (2001), le dedica un poema esta temática, ironizándola:

“Dicen para re-socializarnos,
Despertándonos con re-cuentos
Inculcándonos para re-insertarnos
La sociedad exige re-conductas
Como acá estamos re-educándonos
Muchas veces con re-presión”

argumento es inconsistente, “encubridor y falaz” (Pegoraro, 2012:155)²². Es falto de consistencia porque es absurdo pensar que es posible socializar en aislamiento, constituirse en seres autónomos y responsables en un ámbito donde no pueden tomar casi ninguna decisión por sí mismos. Encubre además que las decisiones últimas sobre el “tratamiento penitenciario” no tienen que ver solamente con sus esfuerzos, méritos y modos de comportarse en la cárcel, sino que se basan sobre todo en las valoraciones de diversos equipos técnicos. Y es falaz porque ubica a las personas privadas de su libertad como un grupo homogéneo, universal, que antes de ingresar a la cárcel no estaba “insertado” en la sociedad y que ahora la institución ayudaría a re-incorporar. Sobre esto, Calcagno y Cucut señalan:

La institución carcelaria no logra re-insertar a las personas que atravesaron una situación de detención en tanto las refuerza en su lugar de exclusión a partir de los procesos de estigmatización social. El estereotipo del “delincuente” producido y reproducido socialmente, impide en la mayoría de los casos la inserción social de los detenidos ya que una vez que el sujeto fue alcanzado por el sistema carcelario, lo convierte -a pesar de haber cumplido la condena penal- espontáneamente y a lo largo de su historia en peligroso (2012: 25).

Sintetizando, la educación debería ser el fin en sí mismo y no quedar atada a objetivos, propósitos y lógicas penitenciarias. Gutiérrez lo enuncia con claridad en el marco de la discusión por el objetivo “re-socializador” y el “estímulo educativo” que supuso la modificatoria del capítulo educativo la Ley 24660:

²² Para ampliar las discusiones acerca de “la educación como derecho” en contrapunto con “la educación como tratamiento penitenciario”, y las discusiones acerca de las “teorías resocializadoras” se puede ver el libro Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro (Gutiérrez (comp), 2012, Ediciones del Puerto: Buenos Aires)

Cuando se sanciona al preso, no se puede afectar el proceso educativo, y cuando se sanciona al alumno no debe tener consecuencias en su concepción criminológica. (...) La prioridad para acceder al cupo educativo debe estar decidida por la autoridad educativa y conforme los criterios de una política educativa, no por el servicio penitenciario conforme criterios de beneficios o control de los presos. El docente no debe tener funciones ni responsabilidades penitenciarias de ningún tipo, ni el guardia funciones docentes. Finalmente, las agencias estatales deben concebir a la educación en cárceles como una política social del Estado, no como parte de su política criminal. (2013:1)

Hechas estas aclaraciones, el enfoque que me interesa propone iluminar una dimensión particular de la experiencia de estas personas, para ubicarlas también en perspectiva singular, social, temporal y pedagógica asumiendo que así será más clarificante y comprensible aquel cruce, aquella astucia que permite resistir. Asimismo, confirma y denuncia a las instituciones de encierro, a través de una acción transformadora que se resuelve en la experiencia de formación singular que siempre es colectiva. Lograr re-posicionarse como sujeto, lograr transformar-se, con-formarse en colectivos, a través de la experiencia artística, militante, vincular, productiva, cultural, colectiva, visibiliza la dimensión categóricamente política de la educación, en tanto podemos transformar el mundo que habitamos a través de la praxis, de la acción y la reflexión transformadora. Así, se minimizan efectos, se encuentran otros sentidos, se ganan batallas, se transforman vínculos, espacios y situaciones a pesar del encierro: cárceles en fábricas de libros, pabellones en bibliotecas, salas cerradas y sin luz en centros universitarios, presos en estudiantes, estudiantes en docentes, “ranheadas” en colectivos, tartamudeos en poesías.

2.4 Desde lejos no se ve. Cómo mirar los relatos de experiencia de formación: hechos, redes, puentes

De la lectura de los relatos de experiencia surgen tres núcleos de sentido que funcionan como categorías interpretativas para comprender y conceptualizar las experiencias de formación en contextos de encierro desde una perspectiva pedagógica. Pueden leerse como “dimensiones formativas” (Rockwell, 1994) que dan inteligibilidad y generan poder de posibilidad de las experiencias pedagógicas.

Estos núcleos organizan para el análisis el sentido que cada persona le otorga a los procesos y espacios de formación, y posibilitan en las personas formarse, transformarse, conformarse en colectivos, hacerse visibles para el afuera y desde allí contrarrestar discursos estereotipados y estigmatizantes tanto como poner en cuestión y problematizar saberes y prácticas institucionales -del encierro y las políticas penitenciarias, de la academia, del sentido común, etc.-. Los núcleos de sentido son puestos a jugar en distintos niveles, formas y configuraciones en cada reconstrucción del relato de experiencia. A su vez, cada lectura y relectura de los relatos, a la luz de esos núcleos, permite tornar más profunda la comprensión de la narración y aporta una conceptualización del escenario pedagógico del que pretendo dar cuenta.

Los tres núcleos de sentido que propongo serán descriptos y desplegados a lo largo de la tesis, pero se tornarán más evidentes y comprensibles en las historias de formación que componen la segunda parte: “Relatos.”

Identifico entonces tres núcleos de sentido entre los cuales se pueden trazar paralelos, cruces, combinaciones y líneas de continuidad. Estos son:

Hechos: refieren a las experiencias artístico-pedagógicas traducidas en talleres y espacios de formación específicos. También, y sobre todo, al hecho artístico-cultural; a los objetos, producciones culturales y situaciones educativas tendientes a imaginar otros mundos posibles, metaforizar la propia vida, re inventar-la a través del arte. Son productores de acontecimientos y de sentido: los talleres de formación y acontecimientos concretos, materializados, como la producción de un libro, una revista, un mural.

Redes: refieren a los procesos de organización interna, la gestión participativa o la auto-gestión, la formación política y la experiencia de constitución de colectivos. A la circulación e intercambio donde fluye sentido y saber de experiencia del encierro.

Puentes: refieren a la experiencia de visibilización, a la articulación entre el “adentro” y el “afuera”. También a la experiencia vincular, afectiva, de un otro “puente” que confía y en quien confiar. A la integración de los mundos, a la posibilidad de desdibujar las fronteras.

En este análisis que cruza la experiencia de formación atravesada por la experiencia del encierro, emergen estas categorías como núcleos de sentido para comprender las experiencias de formación como tres dimensiones fundamentales para las cinco historias que reconstruí. Para las personas que las protagonizan fue formativa la posibilidad de vincularse con la experiencia artística, fue formativo vincularse con la experiencia colectiva-militante, fue formativo vincularse con la experiencia de articulación entre el “adentro” y el “afuera”.

Resulta pertinente traer en esta instancia a Michel Petit cuyas ideas resuenan cuando nos referimos a lo que ocurre con la experiencia de lectura en contextos violentos o de crisis. Sus palabras reúnen aspectos que ayudan a comprender de qué se tratan estos núcleos de sentido y aportan elementos para pensar en aquella experiencia singular generadora de “tácticas” que

subviertan espacios, relaciones y “posiciones de sujeto” (Laclau, 1996) y que permitan sobrevivir, en este caso, a la experiencia del encierro:

Un libro, una biblioteca, ayudan sobre todo a crear un espacio, y más aún, allí donde ningún margen de maniobra, ningún territorio personal parece ser permitido. Si hay mediadores que saben bregar para que los libros produzcan menos miedo, si saben lanzar un puente que vincule una biblioteca con un barrio, con un pueblo, los niños, los adolescentes, los adultos querrán agarrarse a alguna cosa. A palabras que uno les diga, a trozos de saber, a una historia que se les lea, o que van a descubrir por ellos mismos, si no les cuesta demasiado trabajo descifrarla. Y esto abrirá un espacio donde las relaciones serán menos salvajes, como mitigadas, mediatizadas por la presencia de estos objetos culturales. En contextos violentos, una parte de ellos ya no será rehén, una parte de ellos escapará a la ley del lugar, a los conflictos cotidianos. (2003:7-8).

Los libros, objetos culturales, escenarios educativos, son *hechos* que crean espacios personales en territorios donde no está permitido, que reconfiguran identidades, colaboran a re-escribir historias, a desmontar discursos cristalizados.

Los colectivos de personas donde circulan saberes, experiencias, tácticas, atajos, para sobrevivir al encierro, donde se habilitan relaciones menos salvajes; son *redes* que se crean para sostenerse, organizarse, mitigar la violencia y auto-gestionarse mejores condiciones de vida en el encierro.

Los mediadores, las organizaciones, que ponen a disposición el saber y el cuerpo para integrar el adentro y el afuera, para pensar y re-definir la salida de las personas detenidas, acompañar la vida en el afuera y el después, son *puentes* por donde caminar, vincular y abrir espacios, integrar mundos, desdibujar fronteras.

Hechos, redes y puentes para formarse, con-formar-se, enlazar-se y caminar hacia otro lado. *Hechos, redes y puentes* para interrumpir, para escapar, para eludir y resistir lo cotidiano, para sobrevivir al encierro punitivo.

Estos núcleos de sentido son generadores de condiciones de posibilidad para la transformación subjetiva y la conformación colectiva; tal como indica Larrosa, la formación es “algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (2003:4). En ese sentido, estas cinco personas narran en sus relatos cómo la experiencia de formación a pesar de la experiencia del encierro conmovió su historia singular, dejando huellas en sus historias de vida. Este reposicionamiento subjetivo, autopercibido, da cuenta de cómo el “sujeto de experiencia” está expuesto, está abierto, está sensible, vulnerable, corre riesgos. De hecho, siguiendo a Larrosa: en la experiencia, el sujeto hace la experiencia sobre todo, de su propia transformación. Así, podemos decir que desde la experiencia se habilitan y provocan distintos procesos de subjetivación o de reconfiguración de “posiciones de sujeto” (Laclau, 1996): un sujeto político, un sujeto de derecho, un sujeto de conocimiento, un sujeto de formación, un sujeto consciente de su situación, un sujeto que desea, un sujeto capaz de eludir y resignificar la experiencia del encierro. Según Suárez, esto se traduce en “trastocar las posiciones de sujeto de formación, promoviendo figuras de sujetos autónomos que se auto, co- y eco- forman” (2015:93). Agregaría para la situación concreta y particular de la experiencia del encierro: a través de *hechos, redes y puentes* formativos.

2.5 Yo fui, he sido, ya no seré: la experiencia como impulso conductor

Somos lo que hacemos para cambiar lo que somos

Eduardo Galeano

Se entiende la *formación* entonces ligada a la *experiencia*, a la búsqueda de “algo que da que pensar” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 21), que incluye construcción de sí (Pineau, 1983; 2010), procesos de autonomía, re-posicionamientos subjetivos, y producción de saber y sentidos. Si estas instancias de formación trastocan y conmueven biografías, movilizan pensamiento, habilitan procesos de subjetivación, es decir, se constituyen como experiencias, éste es un argumento suficiente para enfocar la investigación educativa desde la perspectiva de la experiencia, “si es que consideramos la investigación una empresa del pensamiento y no sólo un procedimiento, un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 21).

La investigación que informa esta tesis se preocupó por rastrear aquellas experiencias de formación y recuperar el “saber de experiencia” de personas que la transitaron para comprender qué elementos fueron significativos, qué pusieron en juego en ese tránsito, qué les sucedió en aquella experiencia, qué sentidos le atribuyen a la experiencia de formación en el encierro. Larrosa propone el par “experiencia-sentido” como forma alternativa de pensar, comprender y hacer educación (Larrosa, 2003). En cuanto a investigar la experiencia educativa, según Contreras y Pérez de Lara “es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que pensar la educación a sus protagonistas” (2013:22). Ya Paulo Freire indicaba que “la investigación del pensamiento del pueblo no puede ser hecha sin él, como sujeto de su pensamiento” (2010: 125). Desde allí, propongo investigar desde la perspectiva

de la experiencia de formación, a partir de los relatos de experiencia que se constituyen como una de las entradas de la perspectiva narrativa y (auto) biográfica. Es una decisión epistemo-política-pedagógica ya que considera la reflexión de la propia experiencia, la construcción del relato y la escritura de sí como una instancia formativa. Para De Souza:

Esta doble función, que caracteriza a la investigación narrativa como fuente de indagación y como práctica de formación, se configura, según Novoa (1992), como medio de investigación y como instrumento pedagógico, lo que justifica su creciente expansión y utilización en el área educacional y, más específicamente, en los contextos de formación. (2015:272).

Por lo tanto hay un proceso simultáneo que convida la perspectiva narrativa: a medida que se rastrean los procesos de formación, cómo y dónde se llevan a cabo, bajo qué condiciones, qué comprensiones ponen a jugar las personas sobre esas vivencias. Se asiste en paralelo a una instancia formativa en la que la persona que reflexiona sobre su experiencia, construye su relato y produce saber sobre sí mismo. Estos “modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias (Delory-Momberger, 2009:7), suponen

(...) un retorno reflexivo sobre sí mismos y sobre su recorrido, y un trabajo de conceptualización de la experiencia destinado a transformar los saberes brutos de la acción en saberes formalizados y reconocidos. Cuando se desarrolla bajo la forma de narrativa, la actividad lingüística en particular es esencial para esas operaciones de inteligibilidad y de transformación: no se trata de la simple recolección o traducción de saberes que ya estarían allí, sino que posee un verdadero efecto de elaboración y de conocimiento. (Delory-Momberger, 2009: 97).

En la misma línea, vale aclarar que uno de los supuestos fundantes del movimiento socio-educativo de las “historias de vida” es que la escritura de sí “propicia al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la

reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación” (Passeggi, 2010: 174).

El epígrafe que abre este capítulo es un poema de Liliana Cabrera, una de las protagonistas de esta tesis: en el texto se pone en evidencia cómo a través de la escritura sistemática y regular, ella logra reflexionar sobre su experiencia y así, al relatarla, la reinscribe, la conceptualiza y transforma. Las imágenes de incomodidad planteadas en el poema, la transición del “Yo fui” al “Ya no seré”, aquel pasaje que posibilita en gran parte el proceso de escritura y las referencias al contexto en el que este poema está inscripto, indican este viraje que no opone sino que reúne lo singular en lo social. Delory-Momberger sugiere sobre la actividad biográfica que “permite, simultánea e indisolublemente que los individuos se construyan como seres singulares y se produzcan como seres sociales” (2009: 153). Su énfasis está puesto en la “naturaleza contextual, situada, específica y compleja de la experiencia social, biográfica y pedagógica” (Bolívar, 2002). Se preocupa entonces por lo subjetivo y por develar las intenciones, las emociones, los afectos que subyacen en los relatos, que se constituyen en componentes relevantes en la comprensión de la realidad que se estudia al mismo tiempo que aportan al autoconocimiento del propio mundo singular y social. Freire, sobre la autobiografía, afirmó que “se da en un tiempo que es suyo, no está al margen de él”. Así, se facilita “que se perciban como hombres a los que se les ha prohibido “estar siendo”. La cultura del silencio que se genera en la estructura opresora necesariamente los construye de esa forma. (2010: 213)”. Por eso señala como fundamental “que los hombres asuman el papel de sujetos de la historia, sujetos del proceso. (Freire, 2010: 195-196).

Los y las participantes de esta investigación que construyeron un relato, que lo reflexionaron, lo hilvanaron, lo escribieron, que fue luego reconstruido y es ahora socializado, dejan de ser espectadores y receptores de ideas para pasar a ser constructores. Freire, en el marco de su posicionamiento y divulgación político-pedagógica, expresa esta idea como eslabón fundamental del proceso emancipatorio: “la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y de transformarlas en la acción y en la comunicación” (Freire, 2010: 126). Desde los estudios del campo de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica, Josso incluye este aspecto como “praxis biográfica formadora, y por lo mismo, transformadora” (2014:759), indicando los enfoques biográficos como “una vía de conocimiento que enriquece el directorio epistemológico, metodológico y conceptual” (Josso, 2014:759). Por su parte, Clandinin y Connelly (2008) se refieren a la investigación narrativa como aquella que estudia la forma en que los seres humanos experimentan el mundo; cómo lo viven, cuentan, relatan. Para estos autores este estudio puede realizarse a través de historias, biografías y relatos orales o escritos y procura captar sentidos y significados para comprender y revisar desde allí el problema que estudia. Ventura Robira permite aclarar que:

Los relatos son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de “porciones” o “unidades significativas” en la trayectoria, pero sin intención de reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien un ejemplo representativo de aspectos o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos (Ventura Robira, 2013: 226).

Este enfoque de investigación es una particular reconstrucción de la experiencia, en la que se propone no simplemente “investigar experiencias educativas, sino mirar la educación en

cuanto que experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2013:22). Siguiendo a estos autores, implica:

Centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive además, sucede siempre en un cuerpo sexuado, por todo lo cual, situarse en la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido, por alguien en particular, lo que hace que sea una experiencia para alguien, lo que mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas (2013: 23)

Para indagar la experiencia desde este enfoque, el método más pertinente, a mi entender, es el narrativo y (auto)biográfico, en tanto vía de conocimiento para comprender cómo las personas transitan experiencias de formación y dan cuenta de ellas. Josso advierte:

El concepto de formación trabajado por la mediación de una reflexión sobre la historia de vida permite poner en evidencia la intimidad de una construcción; valorizando una concepción a la vez singular y socio culturalmente marcada de la identidad para sí, pero no debemos perder de vista en esta identidad para sí que no es de la individualidad sino de anclajes colectivos (familia, afiliaciones y grupos diversos que todos y cada uno tienen una historia). (2014: 752-753).

La experiencia de formación conmueve el mundo singular, y por eso trastoca experiencias colectivas. Es decir, la experiencia, si bien radicada en la vivencia personal, si bien es íntima, interior y localizada; está inscrita en mundos colectivos. No puede estar separada de un otro, o de muchos otros que constituyen un colectivo. La experiencia de formación singular, es siempre, se inscribe en, modifica y construye experiencia colectiva.

Así, los hechos, las redes y los puentes permiten comprender procesos de formación singulares en contextos de encierro, que logran re-configurar historias individuales, reponer procesos de exclusión de derechos y trayectorias fragmentadas y dañadas. Siempre que

trastocan historias singulares, conmueven también y surgen desde procesos colectivos. En contextos de encierro, la amenaza sistemática a la supervivencia individual se enfrenta con tácticas de supervivencia colectiva. Se necesita del otro, de la experiencia común, compartida y colectiva para conmover la experiencia individual. Entonces, estas tres “dimensiones formativas” capaces de dislocar la experiencia singular, que indican por qué producir *hechos* socio-culturales, armar *redes* políticas-afectivas y construir *puentes* integradores puede ser formativo; supone que la experiencia singular y la experiencia colectiva son solidarias e inseparables entre sí. Se necesita siempre de un otro para que la experiencia de formación singular se constituya como tal. Y a su vez, la experiencia singular, al conmover-se y resignificar-se, modifica y construye experiencia colectiva. Por ello, si bien las historias narran singularidades, podrán trazarse en ellas paralelos, podrá evidenciarse cómo ellas conversan, podrán advertirse fácilmente puntos de encuentro. Estas historias dialogan entre sí, porque comparten experiencia colectiva.

Lo colectivo habilita la experiencia singular y lo singular construye experiencia colectiva en tanto estos procesos de formación permiten mitigar, reconfigurar, conmover, trastocar experiencias individuales. Lo singular se colectiviza y lo colectivo se singulariza en las experiencias de formación que aquí se presentan, evidenciando y reivindicando esta dependencia mutua entre la construcción individual y colectiva. Así, en este cruce necesario confluyen las cinco historias de formación que reconocen quién y qué, en medio del infierno no es infierno, para hacerlo durar y darle espacio. Como Waikiki que al reconocerlo lo narra, lo torna público en la poesía y en ella vive. Porque Waikiki sino escribe poesías, se muere.

PARTE 2

RELATOS

Capítulo 3

Reconstrucción de los relatos de experiencia: las historias de formación

Vos que tenés labia, contame una historia.
Metele con todo, no te hagas rogar.
Frename este absurdo girar en la noria
moliendo una cosa que llaman "verdad"

Mario Iaquinandi

En las páginas que siguen se desarrollarán las cinco historias de formación. En ellas se despliegan los relatos reconstruidos como modo de acceso, recuperación y conceptualización de las experiencias.

Como describí más arriba, para la producción de los relatos me basé en el enfoque (auto)biográfico y narrativo. Busqué rastrear, comprender y visibilizar el saber construido en la experiencia y poner a la luz los procesos, las acciones, los espacios, los modos de decir, y las condiciones en las que las personas que estuvieron detenidas transitaron experiencias de formación.

Para eso realizamos en primer lugar un intercambio narrativo con el objetivo de identificar qué fue significativo en el recorrido de formación en contextos de encierro de estas cinco personas. Luego realicé un trabajo más personal de reconstrucción, interpretación y conceptualización. En una segunda etapa, completé el proceso de producción y edición de los relatos junto con dos de los protagonistas: Cacho y Lili, quienes colaboraron en el armado final aportando correcciones, comentarios, datos, lecturas, miradas y “saber de experiencia” sobre el encierro. Finalmente, cada persona leyó su historia y tuvo la

oportunidad de contradecir, aclarar cuestiones puntuales y acordar su publicación en esta tesis.

Procuro mostrar aquí, a través de los relatos, cómo se entraman, se deslizan y se configuran los hechos, las redes, los puentes, como dimensiones formativas. Como vivieron y narraron la experiencia de formación los y las protagonistas de las historias.

Como anticipé más arriba, deseo que sean juzgadas no tanto por la forma o el acierto en la redacción, sino más por sus posibilidad de comprender, imaginar y acceder a los mundos narrados, por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que las historias traen, movilizan, dicen, denuncian, cuenta, relatan, arman y permiten desarmar.

Otro de los propósitos de este modo de presentación es tornarlo un documento pedagógico comunicable, que logre mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro.

Un relato poético - Lili

“Entonces puedo decir que la escritura se hizo parte de mi identidad. Yo soy poeta”

Lo que las manos no alcanzaban
Lo que era tu nombre escrito en tinta china
diluyéndose en el agua
lo inalcanzable
Aquello que parecía imposible
Descontar el tiempo
como desandar los pasos
como queriendo caminar hacia atrás
olvidando todo
todo transcurre y se desarma haciendo la realidad insoportable
Más allá está la misma tierra a la que regresamos como extraños
Comprendo que hay un límite y todo se transforma
la lluvia sobre tu nombre escrito en tinta china, recordás? (Cabrera, 2013a)

Cuando Lili lee este poema llora. Lloro pero no tartamudea. Ya no.

Porque asegura que ahora su arma, su muleta, su andamio, es la palabra. Tartamudeaba mucho. Sobre todo cuando se ponía nerviosa, cuando se enojaba, cuando leía en voz alta, en su casa, en la escuela, y en la cárcel, antes de comenzar el taller de poesía que asegura, le dio herramientas, alas y seguridad. Sin embargo, no tartamudeaba en aquellos momentos en los que mostrar seguridad, definía la vida o la muerte. Allí, su sostén era otro:

“Había perdido la tartamudez cuando empecé a hacer lo que hacía. Entonces vos ganás cierta soltura, es como que te parás de manera diferente y tenés que ganar cierta seguridad porque sino es imposible.

Y después, cuando caí detenida perdí mi muleta, el arma, esa adrenalina en lo que yo me respaldaba.
Perdí eso y empecé a tartamudear otra vez”

Liliana Ines Cabrera nació en Octubre de 1980 en el Hospital Israelita. Hija única de Eduardo y Teresa, un uruguayo y una salteña que se conocieron en Buenos Aires. Teresa falleció cuando Lili estaba a dos meses de cumplir 14 años, por eso su padre tuvo que vender la casa que tenían en Villa Ballester. La vendió a un precio muy bajo casi como sacándosela de encima. Luego deudas, depresión, criar solo una hija adolescente, y caer en lo que Lili define como “la debacle económica” y agrega “ahí empezó todo”. En el 2006 Liliana cae detenida. Antes, fueron siempre solo ellos tres, o ellos dos, con algunos pocos amigos de los padres que cada tanto los visitaban, pero más bien solos. De familia chica y hermética, dice y ensaya: “por eso habré salido tan así”. Ese “así” que Lili destaca para decir quizás: que nació muy débil, con muchos problemas de salud; que es muy tímida; que le costó hacer amigos; que casi no tiene amigos de su vida anterior a la cárcel; que cuando cayó detenida el resto la veía “como una bolita de nervios”; que no confiaba en nadie; que no sabía cómo relacionarse con las personas; que la escritura la ayudó con todo eso y más.

Liliana estuvo presa ocho años en la Cárcel Federal de Ezeiza. Primero en la Unidad 3- ahora llamada Complejo Penitenciario Federal IV- según ella “una cárcel más cárcel, con olor a fritanga, a humedad, a cárcel, a todo”. Luego, la mayor parte de su condena, en la Unidad 31. Fue ella quien pidió el traslado “porque venía con ciertas obsesiones de limpieza”, y sigue:

“Yo me quería morir, vivía en un pabellón que era reingreso porque no había lugar en ingreso²³, con sesenta personas, teníamos dos baños. Por más que quisieran las chicas limpiar era imposible, era imposible con dos baños, dos duchas, dos inodoros, una pileta que se usaba para lavar los platos, lavar la ropa, lavarse los dientes. No, yo no podía, me estaba volviendo loca”.

En las pocas visitas que tuvo, de amigos de su papá, pidió solamente que le lleven lavandina. Lili necesitaba lavar. Primero con lavandina. Luego, limpiaría todo con la poesía.

Ya alojada en la Unidad 31- una cárcel que aloja sobre todo a mujeres extranjeras, embarazadas y madres con hijos de hasta 4 años de edad- la invitan a participar del Taller de Poesía que coordinaba la Organización Social YoNoFui. La invita una compañera, a solo dos semanas de su llegada, “lo cual estuvo bueno porque llegué enseguida y eso como que te salva de un montón de cosas” afirma Lili y continúa decidida: “yo creo que eso fue lo que me ayudó a transcurrir durante todos esos años”

Invitaron a una persona tímida, tartamuda, sin amigos, desconfiada, a “una bolita de nervios”, según sus compañeras, que “primero no quería hablar, no quería leer, hasta que todas empezamos a pincharla un poquito”, cuenta Silvina, compañera y amiga de Liliana. Silvina es una mujer de unos 42 años que ganó el premio Anfibia con una crónica que escribió en el marco del taller, denominada “Mis días con Giselle” en referencia a su convivencia con Giselle Rímolo en la cárcel de Ezeiza.

Liliana, como un trayecto de lo que no fue, de ensayo, de prueba y error, transitó por muchos espacios educativos adentro, muchos los ofrecía el Servicio Penitenciario.

“Uno busca salir del pabellón. Nosotras salíamos a todo, venía cualquier cosa, lo que venga, evangelistas, curas, pastores, Testigos de Jehová... nosotras salíamos a todo. Después con el tiempo va

²³ “Ingreso” se le llama a los pabellones donde van las personas primarias, es decir, que es la primera vez que están detenidas. “Reingreso” son los pabellones de reincidentes.

decantando y vas eligiendo lo que realmente te gusta porque vas teniendo más actividades, empezás a trabajar, empezás a esto, lo otro, ya como que podés elegir: “no es necesario que salga solamente para tomar un poco de aire, salgo a esto que me interesa”

Pasó por talleres de los que no recuerda ni el nombre: uno de arcilla sin horno, sobre el que relata: “al principio lo hacían en el horno de la panadería, después se quejaron los de División Trabajo, entonces las chicas lo ponían en el horno del pabellón y no tienen la misma temperatura, entonces se desarmaba la "obra", todo una porquería”. Otros como el de “tarjetas españolas”, macramé, crochet, donde dice no haber aprendido nada.

Y ahí estaba Lili, “pifiándola” para acertar, como camino imprescindible para el acierto, para cruzarse luego con los talleres “que venían de afuera”, con YoNoFui, con la poesía, con Claudia Prado y María Medrano²⁴.

- ¿Cómo fue la primera vez en el taller de poesía?
- La primera vez que fui había un grupo que escribía bárbaro. Yo era muy tímida, tartamudeaba y no había escrito nada de poesía. Habían dado un disparador, yo escuché y había que traerlo para la próxima semana. Había que escribir sobre un ambiente, sobre un lugar. Y escribí un poema que ahora figura en *Obligado Tic Tac*²⁵, yo escribí sobre el

²⁴ Docentes del taller de Poesía de YoNoFui. María Medrano además es la coordinadora de la Organización.

²⁵ El poema se titula “Panóptico”. Figura en el libro *Obligado Tic Tac* (Cabrera, 2013b):

Todo parece perfecto
nada es lo que parece.
Los colores permanecen uniforme
en sus cuatro laterales
a la guarda de que nada se escape
de su lugar asignado
Todo se cierne al parecer
de una clara armonía.
El suelo
como un espejo infiel
devuelve su imagen difusa.

pabellón comunitario, el de ingreso, el 17. Y cuando las compañeras lo comentaban, no es que había mala onda, era la dinámica del taller, pero uno no está acostumbrado, y me hacían sugerencias y yo pensaba que nos les había gustado. O por ejemplo, no quería leer yo y se los daba a una compañera para que las lea, porque me daba vergüenza el tartamudeo. Hasta que a medida que fue pasando el tiempo me di cuenta que no pasaba nada, que ya las conocía. Y de hecho empecé a no tartamudear tanto. La escritura entre otras cosas me ayudó a eso

Se interrumpe la charla porque la llama Marta, una compañera del Penal con la que convivían en “las casitas”²⁶. Es invierno del 2014 y está ahora en la Calle Bonpland, en la sede de YoNoFui donde trabaja, escribe, organiza, difunde, estando en libertad. Lili le cuenta por teléfono a su compañera que estuvo llamando “por lo suyo” a la Universidad de Lomas, pero nadie le atendía el teléfono. Le comenta también que le creó un mail y envió una consulta a la universidad como si fuese suya. Marta, todavía detenida en la Unidad 31, quiere comenzar la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Lomas y para eso aprovecharía las salidas por estudio. Pero desde adentro todo se hace cuesta arriba, o como dice Lili: “le patean en contra”. Cierra dulce y amistosamente su conversación telefónica con Marta pero se ocupa de transmitir lo fundamental: “Decile a Adela que se quede tranquila que mañana voy a Comodoro Py sin falta, la llamo después a la noche y le comento. Besos a Silvi y a todas”

Intenta evadir
la consigna de orden
que dictan las imágenes impresionistas.
Allí se ve todo tal cual es
tan lejos y tan cerca.

²⁶ Se denomina “Las casas” -área de Pre-egreso- al lugar donde están alojadas las mujeres que acceden a la fase de pre-libertad.

Lili está hecha, repleta, de la Unidad 31. Y en su libertad, juega su partida más importante. Cuenta que está muy atenta a las chicas, que lo que le pasó a ella no se lo olvida y por eso sigue pensando y ayudando a las de adentro. Se le nota, no hace falta que lo explique. También habla a través de la historia de Marta, sobre las dificultades y trabas de querer estudiar estando presa. Pero la suya, su historia, como tantas, como todas, también es reflejo y expresión de las lógicas que conviven en el encierro: la del derecho y la de control. Como cuando su jueza del Tribunal Oral, ante el pedido de estudiar la carrera de Derecho le contestó: “¿Otro abogado que sale de la cárcel? No aprenden bien ahí”. O como cuando abandonó los estudios universitarios por tener que cortar el pasto y quedar bien con un jefe de trabajo. Dice Lili a un año de recuperar su libertad:

“Justo laburaba con este jefe que era el que había posibilitado que ingrese la computadora al penal, y yo sentía que le fallaba al tipo, esa cosa extraña, esa dependencia que se da en el encierro viste? ... No era por el tipo, era porque me había dejado entrar la computadora, no quería que él lo tomara mal, entonces muchas veces me sentía sobreexigida. Debía ir a cortar el pasto y de repente tenía la materia de la UBA. Una pena, vos después te das cuenta. En ese momento te sirve para la conducta y el concepto pero después te das cuenta de que salís y no sirve para nada los papeles de la conducta y el concepto”.

Estando presa escribió, editó, encuadernó y publicó tres libros: *Obligado Tic Tac*, *Bancame y punto* y *Tu nombre escrito en tinta china*. Sus primeros pasos como editora fueron, entre otras cosas, gracias a un Jefe de Trabajo, para el cual ella hacía la fajina²⁷, que le permitió primero tipear los textos e imprimir en su oficina, y luego ingresar una computadora y una impresora.

²⁷ Se denomina “fajina” a la limpieza. La realizan las personas privadas de su libertad, en los propios pabellones y en las oficinas penitenciarias, tanto como en espacios comunes de educación o trabajo.

"YoNoFui me dio su aval como organización, algo fundamental para que me dejen entrar los aparatos, pero desde el Consejo Correccional, pedían que alguna de las autoridades de las Divisiones se hiciera cargo de la guarda, lo más lógico hubiera sido la Sección Educación, pero la Jefa no quiso; para mi sorpresa, quien decidió hacerse cargo fue el Jefe de Trabajo. Así fue como terminó la compu y la multifunción en el Taller de Tejido. Mientras viví en los pabellones, tenía permiso para ir dos o tres veces por semana, dependiendo la guardia"

La computadora recuerda, después de muchas idas y venidas, autorizaciones y demás, la terminaron rompiendo en una requisita cuando ella ya vivía en "las casitas" y estaba pronta a recuperar su libertad. Lili menciona en su relato al jefe. Le sorprende su actitud tanto, como se la agradece. Reconoce en su historia un acontecimiento, una reconfiguración de roles y condiciones de posibilidad, que sólo el arte tiene la potencia de provocar:

"Se ve que el tipo tenía cierta inclinación artística, como que le gustaban esas cosas, y él había leído algo que yo escribí y salió en Revista Sudestada. Y él me dijo algo, que yo me quedé pensando hasta el día de hoy. Un día estaba cortando el pasto, no? Ya en los últimos años de mi condena yo era su fajinera aparte de trabajar en jardinería, antes estaba en la biblioteca. Le limpiaba la oficina, entonces a veces conversábamos. Ese día él sacó el tema. De golpe me dijo "Bueno, lo bueno Cabrera es que a los artistas se les perdona todo, hasta la cárcel". Lo gracioso, pensándolo ahora a la distancia es que yo nunca fui de pedir perdón, pero entiendo a lo que se refería"

La poesía posó los ojos en Lili. Y allí donde la poesía posa sus ojos, una oración pasa de ser "una unidad sintáctica de sentido completo" a ser una ventana, una piedra en el zapato, un nombre en tinta china, un arma, un campo de batalla, un abrazo. Donde la poesía posa sus ojos, una "interna" puede ser una artista aún para un oficial del Servicio Penitenciario. Donde la poesía posa sus ojos, una cárcel, un pabellón, puede ser una fábrica de libros.

"En Ezeiza era un plato porque era como una especie de fábrica de libros. Yo traía unas maderas que las compraba en Liniers cuando salía a las transitorias... y bueno, a veces las chicas me ayudaban

sosteniendo la madera porque yo las cortaba con sierra, pero no la eléctrica, la que es a pulmón. Y de repente agarraba todo un fin de semana y cortaba la madera, después pintaba todas las tapas, diferente porque pirogrababa, después dejaba que seque el barniz, es decir, era todo un laburo...coser los libros, etc”

Habla segura, es ella ahora la que reparte las cartas. Le patina la R pero no sus ideas. Se desliza firme y clara en el terreno del lenguaje. Sabe relatar su experiencia, es de ella, la domina, no se come ni un amague. Sabe de la cárcel, sabe de la poesía, nombra autores con naturalidad, los referencia: nombra a Urrutia, a Idea Vilariño, a Wislawa Szymborska, a Susana Thenon, a Alejandra Pizarnik, a Fabián Casas. Tiene claro que prefiere haber hecho lo que hizo a haber dedicado su vida a “ser penitenciaria y encerrar gente”. Dice que está presa porque no se pudo evadir. Le llama “fantocheda” al psicólogo al que la obliga a ir el Juzgado y el Patronato de Liberados. Milita su idea de escribir lo que cada uno tiene ganas; sabe y lo hace saber. Tiene críticas hasta para sus propios libros, distingue sus primeras escrituras de las que le siguen, dice que en el primero, *Obligado Tic Tac*, “recién estaba encontrando mi propio estilo”, el segundo, *Bancame y punto*, “es mucho más duro y pude meter dibujos de Sil y otra compañera” y en el tercero, *Tu nombre escrito en tinta china*,

“Incluí todo lo que en el primero no me animé, en el primero hay muchas poesías sobre mi madre, es como otro tono, es como el comienzo. Y el segundo es como más fuerte, yo misma me doy cuenta, ya hay muchas cosas. Y el tercero es como una mezcla de los dos y como un avance, tengo muchos poemas que no tienen nada que ver con el adentro, ya había empezado a salir en transitoria. De hecho hay algunas fotografías estenopeicas que no las saqué en el penal, sino que las saqué estando en transitoria”.

Se sabe poeta, es poeta. De las mejores. Repregunto por uno de sus enunciados más conmovedores y no se achica en la respuesta:

“¿Por qué dije yo soy poeta? Bueno porque realmente conmigo pasaba algo, ...yo siempre fui muy tímida, era como muy hermética, me daba con la gente pero hasta ahí, me ponía muy nerviosa con la gente y no porque tuviera roces sino porque no confiaba mucho en la gente, fui hija única, era como muchas cosas juntas de repente encontrarte con no sé, cincuenta personas viviendo en el pabellón de una cárcel viste, es como...”

Piensa... El silencio no la incómoda. Y retruca firme:

“Fui encontrando en la escritura la posibilidad de poder expresar cosas que me pasaban y que bueno, que no las compartía con nadie. Y que la gente me fuera conociendo también porque de repente cuando sos tan hermético la gente no te conoce, para ellos sos esa persona nerviosa que está ahí y ya está. Entonces eso es lo que me generó la escritura, que otros me conozcan de otra forma con las cosas que me pasaban y a su vez la posibilidad de hablar con las chicas de manera distinta, conocernos diferente en el taller. A mí me ha pasado de convivir con alguien en el pabellón y tener un trato hasta ahí, y de repente en el taller hablar de otras cosas o conocernos de otra manera y por eso me fui convirtiendo un poco en poeta”

La experiencia de la escritura en Lili fue vital porque involucró -y todavía involucra- cuerpo, lenguaje, certezas, inseguridades, proyectos, destinos, recorridos, profesión, identidad. El taller de escritura la invitó a otro universo, así Lili se agarró de la poesía como de un lazo del que no se soltó jamás. Así Lili, zafó de irse al mazo. Se fue formando poeta, y a ese universo, a esa jugada estratégica y fundamental. YoNoFui le dio marco, que no es poco.

Lili lo dice así:

“Quizás la seguridad que yo tenía antes con otras cuestiones, con una pistola en la mano, con otras cosas que me llevaron a la cárcel, ahora no la necesito porque pude desarrollar una herramienta con la palabra. Cuando caí detenida, incluso cuando tenía que ser yo, sin esa muleta tartamudeaba y ahora no. Tuve la suerte de haber sido acompañada durante ese trayecto y creo que eso hace la diferencia también en que una persona vuelva o no: el acompañamiento tanto adentro como afuera

“Una ventana hacia mí misma”

“¡Mamita!”, pensó María Medrano cuando vio a las veinticinco mujeres inscriptas al taller de poesía el primer día que entró a la Unidad 31 como docente. Nunca se imaginó que un taller de poesía podía interesarle a tantas personas allí “adentro”.

Antes, María Medrano, había comenzado a trabajar en Tribunales, y como integrante de un juzgado de instrucción, a asistir a la cárcel de Ezeiza. Su primera entrevista la realiza a una chica bielorrusa. Genera una amistad con ella y decide seguir visitándola durante toda la condena. Años después escribe Unidad 3, un libro que relata su experiencia de trabajo en el juzgado y de visitas a la cárcel. El libro empieza a circular, se hace conocido en cierto ámbito, y a partir de eso la Casa de la Poesía, la convoca en el año 2002 a dar talleres de poesía en esa misma unidad. Así, empieza un mundo que ella dice “antes no sabía, no veía, y cuando empezás a ver, no podés dejar de ver”. El taller crece, toma otras formas, deja de depender de la Casa de la Poesía, empieza a darse en la Unidad 31, se cocina al calor de algunas mujeres poderosas y comprometidas que comienzan a vincularse entre ellas y sobre todo, con la escritura. Y nace YoNoFui. Cuando esas mujeres salen en libertad, siguen juntándose en sus casas, en espacios que les prestaban. En esas reuniones reflexionaban, se acompañaban, compartían sus saberes. Saberes que creían les servirían para sobrevivir “afuera”. Así, YoNoFui crece, se expande, resiste, “adentro” y “afuera”. Reúne, arma,

moviliza, combina mujeres, arte, oficios, saberes populares, solidaridad, cooperativismo, discusión, cárcel.²⁸

A las dos semanas de entrar a la Unidad 31, Lili empieza a participar del taller de YoNoFui:

“Nunca me gusto describir al taller, sólo como "un espacio de libertad" cada vez que me preguntan. Lo de "espacio de libertad" yo creo que es algo que uno lo dice, y si bien lo pienso ya es como que para nosotras mismas está muy trillado. “¿Qué es el taller?” "un espacio de libertad". Y vos te quedas pensando y sí... es un espacio de libertad, ¿Pero por qué es un espacio de libertad?”

Se pregunta y se contesta:

“No solamente porque podés escribir lo que vos quieras, sino porque tenés otro trato con la gente que viene, los docentes son personas a las que le importás, no estás condicionado a ninguna jerarquía, ni a nadie, es tu espacio, se convierte en parte de vos y en lo que te hace bien, se transforma en una construcción colectiva ¿viste? Es más complejo que definirlo solo como "es un espacio de libertad". Yo me acuerdo cuando venían Claudia y María era un cambio de 180 grados del trato que recibías afuera al trato que tenías con ellas de par, ¿entendés? Con el servicio penitenciario no tenés ese trato de par, por más buen onda que creas que va a tener la celadora, siempre va a ser la celadora y vos sos la interna”

El primer día de taller Lili entró dudosa, pero alojada por una invitación de sus compañeras de pabellón. Le ofrecieron un mate y ese día sólo escuchó. Salió deslumbrada. Le sorprendió que “viniera gente de afuera”, “lo bien que escribían las chicas”, que “podían escribir sin censura de lo que quisieran”, que “era un grupo grande y mucha gente grande, lo cual estaba bueno porque tenían mucha experiencia, había gente con condenas largas, o sea ya venían de un trabajo del taller”. Permaneció callada, escuchó y tomó mate por varios encuentros, hasta que un día se animó y llevó un texto producido a partir de una consigna que María había

²⁸ En el capítulo Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, se describe de manera más exhaustiva YoNoFui como territorio político pedagógico.

dado la vez anterior. Se enojó por las críticas que le hicieron, se sintió molesta, todavía no estaba acostumbrada a ese modo de comentar, criticar y construir colectivamente los textos de otras. Pero se quedó. Después entendió, se acomodó a la dinámica, y simplemente, le gustó. Afirma convencida:

“En el taller aprendés a conocer a la persona y de repente ves cosas de por qué la persona es así, que eso también es interesante. Quizás ves que llegó hasta ese punto porque le pasaron un montón de cosas... y es así y de repente a esa persona le deben molestar cosas de mí y bueno, me van conociendo, por eso fue un poco como que se fue transformando en mi identidad. Y después sí, porque me dio las herramientas de poder hacer otra cosa con mi vida”.

Algo así como un ejercicio de confianza, como un ejercicio de libertad, como una forma de conocerse a sí misma, la escritura fue según Lili: “una ventana hacia mí misma”. Y cuando empezás a ver, no podés dejar de ver.

Ya en libertad, Lili trabaja en YoNoFui: organiza los eventos, se ocupa de la difusión y la comunicación, colabora en los talleres y en la cooperativa; escribe y forma parte de la coordinación editorial de la Revista *Yo Soy*, está en la organización de la Feria Qué hay detrás que una vez por mes se realiza con colectivos y organizaciones de la Red de Cooperativas de Liberados. Además sigue distribuyendo sus tres libros de poemas que todavía cose de modo artesanal. Va todos los martes y jueves a dar poesía al Complejo IV y a la Unidad 31 y asegura: “La posibilidad de volver a Ezeiza desde otro lado para mí es muy importante, yo cuido mucho ese espacio”.

Es una mañana de otoño y Lili se encuentra con su compañero Juan Pablo Fernández para ir juntos al Penal de Ezeiza. Conversan sobre la planificación del taller de ese día y discuten sobre poetas. No llevan las mismas propuestas a las dos unidades. Cada población tiene su

especificidad y su experiencia en los talleres de escritura y eso las diferencia y los obliga a pensarlos como dos talleres distintos, aunque ambos sean con mujeres privadas de su libertad. Lili le dice a su pareja pedagógica²⁹ que ayer la llamaron las chicas para contarle unas cosas y pedirle otras. Viste sencilla, un jean clarito, unas zapatillas blancas, un rompevientos rosa y arriba, una campera de polar finita y naranja suave, casi durazno. Tiene una cara con rasgos fuertes pero con ojos pequeños y achinados; su pelo es largo y algo ondulado, pero es la misma Lili rubia de pelo corto que aparece en el documental “Lunas Cautivas: historias de poetas presas”, realizado por Marcia Paradiso entre el 2011 y 2012, un film que recorre la experiencia del taller de poesía de YoNoFui en la cárcel de Ezeiza.

Ahora Lili es docente del taller del que muchos años fue participante. Se encuentra con las chicas que antes fueron sus compañeras de pabellón. Se sienta en los sillones que antes limpiaba. Saluda a los agentes penitenciarios que antes le abrían la reja, le marcaban el ritmo y la cotidianeidad. A ellos ahora les entrega el DNI para entrar y les reclama las “bajadas”³⁰ de las que están inscriptas al taller. Las chicas la abrazan cuando la ven y la abrazan cuando se va. En ese abrazo se fusiona el compañerismo, las ganas de salir, el deseo de saber qué pasa allá afuera. Ese “afuera” que les trae cada martes.

El Servicio parecía desconcertado al principio con este ingreso de Lili desde otro lugar. Ella también tuvo que deshacerse de ese rol que tantos años le fue asignado, como a quien le cuesta sacarse una mochila pesada.

²⁹ Todos los talleres de YoNoFui trabajan en pareja pedagógica.

³⁰ Se usa en las cárceles “bajadas” para referirse al acto de traer a las personas al Sector Educación. El término viene de la antigua cárcel de Caseros donde los pabellones estaban contruidos para arriba y había que “bajar” a las personas para acceder a los distintos lugares.

Cuenta una anécdota de las primeras veces que entraba con María Medrano, ambas como docentes: María se sentó cómoda en un sillón esperando que llegue el remis que las llevaba de vuelta y la invitó a sentarse también:

“En la unidad 31 tienen en la recepción un living, ese living y todo eso cuando vos trabajas en dirección o en recepción lo limpiás pero ni de casualidad se te va a ocurrir sentarte ahí, siendo interna, no. Entonces yo la miro a María y le digo: “¿te vas a sentar conmigo ahí? nos van a odiar”. Porque para algunos si bien yo estoy entrando sigo siendo una interna en el pensamiento de ellos”

Lili lo cuenta risueña, aún hoy se debate entre contradicciones: las internas y las que le fueron impuestas. Pero ahora ya no parece incomodarse. Se nota en su piel, en su caminar por los pasillos de esas unidades, en su hablar suelto y fluido, la seguridad que fue adquiriendo a través de esta experiencia. Como si ya no le pesara en los hombros todo lo otro, como si a través de la escritura hubiese podido como ella dice “sacar para afuera, descargar la mochila”.

Trae a la conversación otra escena ilustrativa, de cuando una de las penitenciarias, “quizás por distracción”, justifica Lili, entró un día al salón donde ella daba el taller de poesía y le dijo:

- Cabrera, ¿va a salir a yoga? Le llegó la boleta para yoga. - Lili la miró desconcertada.
- Mire que yo acá entro como personal civil, ya no soy...- contesta Lili
- ¿Pero usted no es Cabrera Gladys?
- No, yo soy Cabrera Liliana.
- Ay, se me hizo una laguna- contestó la agente.

También trae otra anécdota en la que una Jefa la quiso requisar, durante los controles de reintegro³¹ de la Sección Educación, pensando que había vuelto, pero no como docente.

Para vos, lo peor, es la libertad: “afuera había nada, nada, la nada misma”.

-¿Afuera qué hago? no me espera nadie

- ¿Cómo no te espera nadie? Te espera YoNoFui

Hay un nexo, un hilo conductor, un motor, en toda historia y es María Medrano. La sembradora de estas semillas que hoy son Lili, son Marta, son Ramona, son Qué hay Detrás, son “Iluminaciones”³², son cooperativa, son Radio, son *YoSoy* y *YoNoFui*.

María se emociona, llora tímidamente cuando recuerda un momento de felicidad en su recorrido de trabajo en las cárceles, y relata aquella Navidad en la que hicieron un almuerzo “adentro” de sorpresa con todas las compañeras. Lili sin saberlo, trae a la conversación el mismo acontecimiento. Y también llora.

María fue para Lili su puente, su boleto para subirse al tren. Fue su profesora, su poeta preferida, su formadora. Fue quien firmó y se responsabilizó para que Lili obtenga su libertad transitoria. Buscó a Lili cada vez en el Penal de Ezeiza, para aprovechar sus salidas que sin María no hubiesen podido hacerse efectivas. Porque Lili no tenía a nadie afuera, no tenía firma de un responsable, ni tenía compañía.

³¹ Procedimiento en que los "internos" vuelven a los pabellones desde las diferentes áreas donde realizan actividades.

³² Libro de Fotografía Estenopeica producido por el colectivo Luz en la Piel en el marco del taller de YoNoFui de la Unidad 31

Otro relato conmovedor que trae Lili es cuando Peluzzi, el Juez de su causa, le informa que va a salir seis meses antes por lo que le corresponde del artículo 140³³.

Lili se desespera. Busca la forma de quedarse, de decirle al Juez que no va a salir. En su historia resuena la de tantas otras mujeres; en las que se desdibuja el encierro y la libertad. ¿Se puede estar libre “adentro”? ¿Se puede estar encerrado en libertad? Encierro y libertad se resignifican y Lili sale desarmada de la audiencia con el juez. Angustiada le cuenta a Silvina, su compañera de convivencia en las casitas de pre-libertad, que “afuera” no tiene nada y que va a rechazar la libertad. No se ve “afuera”, a esta altura de su vida, con ocho años de detención encima, siente que no sabe nada del “afuera”. Aquel episodio irrumpía en su vida resquebrajando un orden de un mundo perverso y aparentemente inalterable, del mundo del encierro, “la cárcel mal acostumbra”, dirá luego Lili con certeza.

Asomándose a sus dudas como quien contempla un precipicio, sintiendo ese vértigo en el estómago y en la cabeza, entra al taller de poesía como todos los martes. Y María, su profesora, cómplice de género y propósito, con sensibilidad docente y un saber que sólo da la experiencia, lee a Lili. Lee su cara, lee su gesto, lee algo en su compañera, la que hace casi ocho años va a al taller, la estudiante más comprometida, la poeta más punzante, la más oscura. Lee algo que no la conforma. Este es el relato de Lili sobre esa notificación de salida. Para Lili, lo peor, era la libertad: “Bueno, he decidido dar el estímulo educativo. Cabrera a usted le tocaría la libertad condicional así que se le adelantan seis meses”, le dijo el Juez.

³³ Referido a la modificatoria del Capítulo VIII de la Ley 24660 de Ejecución de la Pena, conocida como de “Estímulo educativo”.

“Seis meses viste! y yo me quedé...”, recuerda y cuando lo dice casi grita. Se oye en Lili la desgarradora paleta de sensaciones que la atravesaron en aquel momento. Se oye en ella a todas las mujeres que pasaron por lo mismo.

“No me puse contenta te soy sincera, me agarró pánico, porque yo tenía que resolver ya algo que había pensado para seis meses después y que tampoco tenía idea de cómo iba a resolver porque la familia que no tenía no la iba a inventar en ese momento, trabajo... ¿de dónde saco?, ¿a dónde voy? porque adentro vos te acostumbrás, a esa vida te acostumbrás...te acostumbrás a la rutina de que tenés trabajo, sabes que vas a educación, salís de transitoria, vas y venís, dentro de todo estás cómodo en eso, es lo que conoces, parece mentira, te acostumbrás a la rutina, las ves a las chicas todos los días. Ya son tus compañeras, son tus amigas, es una mezcla de cosas”

María la saca afuera del salón de clases para preguntarle qué le pasa. Lili le cuenta llorando que le dieron la libertad y que estaba decidida a rechazarla: "Afuera no había nada. Nada, la nada misma, ningún proyecto laboral, ningún pariente, entonces me costó mucho asumir que salía”, explica:

-Pero vos estás loca, no! ¿Cómo vas a hacer eso?

- Afuera qué hago? No me espera nadie.

- ¿Cómo no te espera nadie? Te espera YoNoFui.

“Y sí, y a partir de ahí bueno. Se dio algo que yo no sabía cómo se iba a dar y fue así. Salgo el 15 de octubre, el 16 era mi cumpleaños y bueno ...ahí ya se fue dando lo de volver a Ezeiza, que estando adentro estaba como en proyecto, ¿viste? pero yo no sabía, era mucha incertidumbre porque la gente me decía “pero vos recién egresada del penal no te van a dejar entrar y esto y que lo otro”, ¿viste? siempre están esas cosas, Y María me decía: “vos vas a entrar, no te preocupes, vas a entrar al taller, y trabajo vas a conseguir; vamos a buscar la forma de que puedas hacer algo” y bueno que no me desesperara. Al principio fue difícil porque es difícil salir...y de repente... tenía a YoNoFui, empecé a

ir a Vicente López³⁴, venía acá a Bonpland y ya como me fui metiendo más en la organización, hoy puedo decir que es mi familia”

El vínculo de ellas, primero pedagógico, luego de amistad, de compañerismo, fue para Lili formativo en sí mismo, fue posibilitador de vínculos sociales y vitales. El vínculo las transformó, las conformó en una dupla que fusiona política y experiencia. Lili dice de María “es mi sostén, apostó por mí, me dio su confianza, tuvo fe en momentos en que ni yo la tenía”, “Hay muchos lugares que yo tengo claro que no hubiera llegado si no hubiera sido por María o YoNoFui”, “es mi mejor amiga”.

María es una persona poderosa, es la llave del universo poético de todas estas mujeres, pero también y sobre todo es YoNoFui como organización que ubica, contiene, da marco a un trabajo construcción colectiva. Lili sostiene convencida que la clave es el acompañamiento tanto “adentro” como “afuera”. Dice que en YoNoFui, “nadie quiere cambiar ni salvar a nadie”, que cuando el docente se acerca es para generar un encuentro con el otro, para “capitalizar el bagaje que una trae y crear algo nuevo”. Ese es el posicionamiento político-pedagógico que sostienen:

“Yo puedo decir que durante el trayecto que estuve detenida me sentí tan acompañada de la misma forma en que yo trato de acompañarlas a las chicas. YoNoFui es una organización que trabaja hace más de doce años en Ezeiza, tenemos talleres “adentro” y “afuera”. “Adentro” tenemos el taller de poesía, fotografía estenopeica, fotografía digital, carpintería, tejido y telar. “Afuera”: encuadernación, diseño textil, serigrafía, dibujo, armado de calzado. Es muy amplio el abanico y estamos creciendo mucho, tenemos un equipo de apoyo social y un equipo de reflexión con el cual nos reunimos cada quince días todas las que vamos saliendo a conversar sobre temas que a veces la gente de afuera, que no pasó por estas circunstancias no entiende”

³⁴ Otra de las sedes de YoNoFui, donde se encuentran los talleres productivos.

Salió el 15 de octubre de 2013, al día siguiente cumplía 33 años. La esperaba YoNoFui. La bancaba un proyecto colectivo. Con 33 de mano, tenía la partida asegurada.

“Creo que una persona cuando llega a la cárcel llega después de haber sido vulnerada muchas veces. La persona que llega ahí es porque se le fue el tren con las oportunidades, a veces no decide estar ahí y a mí se me fue el tren muchas veces. Creo que ahora lo agarré y lo que pienso hacer es ayudar a que todas tengan el pasaje, hacer lo posible”

La define y sintetiza una frase que es de ella, es su muletilla y su mejor carta. Creo que Lili cerraría así su historia. A quien sea lector o lectora de este relato Lili le cantarí las 40: “Bancame y punto”.

Un relato colectivo- Cacho

“Lo más significativo en lo personal es haber asumido y haber aprendido que solo no se salva nadie”

Fue recién la tercera vez que cayó detenido, en el año 89, que Cacho entró en contacto con la educación en cárceles. El resalta que fue la tercera vez, más por querer destacar una cuestión que le interesa que por querer relatar su propia historia: quiere “marcar”, dice, la cuestión de la reincidencia.

Cacho es dueño de un prontuario que no se ocupa de desmentir. Dice haber sido inocente solo una vez de las tantas que le imputaron. Pero prefiere tocar en esta conversación los temas que le resultan relevantes en su detención y hoy resuenan urgentes. Es un hombre alto, muy alto. Que se define como un “zurdo contrariado” porque de niño, la escuela, le ataban la mano izquierda al pupitre para que aprenda a escribir con la derecha. Empezó la primaria en La Matanza, y sus recuerdos de escuela no son gratos. Sí le es grato recordar que su padre, un obrero gráfico, llevaba cada día tres diarios a su casa; él los leía de chiquito y así empezó su amor por la lectura. Comenzó el Secundario en el Colegio Nacional Mariano Moreno, pero lo terminó en cana, veinte años más tarde, en la cárcel de Devoto.

Rodolfo Rodríguez, o Cacho, para quienes lo conocen apenas un poco más, construye un relato paralelo de su detención y el Centro Universitario Devoto (CUD): “La historia del Centro y mi historia en la detención en cárceles federales corren muy juntas”. Es cierto, el CUD data del año 85, y para ese entonces Cacho estaba a punto de caer preso por tercera vez. Fue durante esta tercera vez fatídica, por larga y por tanto más, en la que se topa con algunas situaciones que ahora, a la distancia, puede representar como llaves de su recorrido, como aquello que le interesa destacar sobre ese campo de tensiones que es la educación y la

cárcel. Conoció el encierro antes aún de que se promulgara la Ley de Ejecución de la Pena y cuenta que esta anomia daba pie a una serie de manejos históricos de parte de las autoridades penitenciarias, que obligaba a los presos reincidentes a permanecer encerrados sin salidas transitorias, ni laborales, ni de ningún otro tipo; sin posibilidad de acceder tampoco a la libertad condicional que sólo adquieren los primarios, es decir, los que ingresan por primera vez.

“A esa altura de las cosas no existía la que hoy conocemos como Ley de Ejecución de la pena, ni Nacional ni Provincial. Lo que había era una Ley que se llamaba Ley Penitenciaria Nacional, que establecía algunos parámetros para el cumplimiento de la ejecución de las condenas. Pero no estaban contempladas ni las salidas transitorias, ni las salidas laborales, ni la prisión domiciliaria en los términos que la conocemos. Existía una figura de salidas transitorias que dependía de la autorización del Director de la cárcel. Imaginate el manejo corrupto de eso. Ninguna autoridad por encima de él en términos administrativos ni ninguna autoridad judicial podía autorizar, sin su visto bueno, la salida de un preso un día o dos horas a visitar a su familia o a un ser enfermo”.

Esa tercera vez, con una causa de las llamadas “pesadas”, Cacho iba a tener que cumplir su condena del primer al último día. Estaba condenado a 20 años y tenía 28.

Reincidente y con perspectiva de un encierro largo y feroz, no duda en afirmar: “lo que uno tenía por delante en ese sentido era la fuga. No había otra posibilidad”.

De sus detenciones anteriores conocía a quien había sido uno de los fundadores del CUD un par de años atrás, pero solo esta tercera vez asomó de a poco la nariz al CUD, para oler tímido y tejer un plan de acción. Para ese entonces, aquel incipiente Centro Universitario tenía para él otro atractivo: su locación. Estaba ubicado en lo que antes, en la época de la dictadura militar era la Unidad 23, una cárcel para menores dentro una cárcel de mayores. Pero el dato importante para Cacho era que se encontraba en una especie de subsuelo, bajo el

nivel del piso, muy cerca del muro externo. Por lo tanto, pensó, era el lugar ideal para hacer un túnel y fugarse. Lo dice con claridad, quizás es su formación de sociólogo la que le permite una mirada anacrónica pero conceptual, que lo ayuda a formular categorías teóricas, instalar discusiones, y así enhebrar, por ejemplo, una definición que ubica la figura de la fuga y le da un sentido, en términos de derecho: “Yo pienso que la fuga es el primer derecho en términos de fantasía y en términos de realidad para cualquier ser vivo que se encuentre encerrado; para un hámster y para un ser humano”.

Si bien Cacho todavía no había terminado el secundario hasta ese momento, en ese interin estratégico que lo tenía pendiente de su bajada al CUD con el único aliciente de la fuga, “se le da la oportunidad” de fugarse de su propio pabellón. La fantasía se hacía palpable. Pero fracasa. Y Cacho se queda con una fuga trunca, un régimen de confinamiento que le aplican como castigo: “el régimen de confinamiento es el encierro, 24 hs, sin nada, sin acceso a nada”. Aquella situación tan dramática como hostil, lo coloca frente a una clásica contradicción de lógicas que conviven en el encierro: la lógica de lo discrecional, de lo arbitrario por un lado, y la potencia de la acción por el otro. ¿Puede esa discrecionalidad ponerse a jugar con el azar, subvertirse y generar efectos inesperados?

¿Quién es el cura con el que se encuentra Cacho? ¿Cómo logra convencerlo estando encerrado en una celda de castigo de bajar al Centro Universitario?

Cacho, en la nada extrema de su soledad, se encuentra en esa celda de castigo ante uno de los acontecimientos llave de su recorrido de formación, que esta vez no dejaría pasar. Entre sermones y charlas donde dialoga la espiritualidad con la intelectualidad, inaugura un

conversatorio más o menos atrofiado que le sirve de plataforma para generar confianza y construir un trampolín:

“Bueno, un par de meses me encuentro confinado. Una vez por semana venía el cura, recorría las celdas de confinamiento para dejarte la Biblia y un par de cigarrillos. Empiezo a chamuyar al cura porque siempre me había gustado leer, entonces hablábamos de algunos temas, filosofía barata y cosas así hasta que consigo que el tipo acceda a empezar a traerme libros. Ya era un contacto. De esa etapa pasamos a que interceda ante el director de la cárcel para que me dejen ir a la Biblioteca una vez por semana, así me paso ocho meses hasta que consigo que un día me bajen al Sector Educación que estaba pegado al Centro Universitario”.

Cacho es un seductor. Sus palabras convencen y seducen porque sobre todo, además de un vozarrón potente y confiable, tiene una capacidad argumental que le permite recorrer y transitar el lenguaje de tal modo que cualquiera queda perplejo. Cursó toda la carrera de Sociología en el CUD, pero el título lo obtuvo afuera, por rituales burocráticos, así que hoy no integraría la lista de los graduados universitarios de “adentro”. Pero formalidad aparte, hoy y hace ya varios años, es sociólogo, aunque en su vida en libertad, maneja una chata que lo ayuda a sobrevivir, da clases de computación a una señora mayor, hace desgrabaciones, realiza trabajos de albañilería y busca e intenta vivir de la docencia que, según dice descubrió, estando preso, que era una de las actividades que más satisfacciones le daba. Vive en el Barrio de Flores, en una casa con un lindo fondo y una pileta pequeña que le permite sobrevivir al verano. Vive con “la Flaca”, su compañera, a quien conoció “adentro” como profesora de literatura en el CUD y con la hija de ella, una niña que todavía va a la escuela. Él tiene una hija más grande, Soledad. Cacho es además un cocinero intuitivo, poco apegado a las recetas. Tiene la capacidad de administrar recursos, hacer arte con la escasez. Así también canta y toca la guitarra, que aprendió, dice, “sin métodos ni profesores”. La primera

canción que cantó en público, fue a los doce años “Canción con todos”, y desde entonces -o en rigor de verdad, bastante más adelante- su vida tarareó al compás de lo que invita esa letra, su vida fue más o menos por ahí.

La historia del cura que le traía libros y conversaciones a la celda de castigo, sigue con las gestiones para que ingresara al CUD, a una combinación entre el Programa UBAXXII, y UBA XXI, porque todavía le quedaban pendientes materias del Secundario. Como en la cocina, Cacho logra en este lugar hostil donde nada pasa, administrar recursos, aprovechar al máximo lo poco -o nada- que hay mano, hacer alquimia con la escasez. Así entra definitivamente al Centro Universitario.

Entra y se enamora. Menos del aire académico que allí circula tan distinto al aire rutinario de los pasillos de la cárcel, como de lo que se respiraba allí adentro. Y allí se respiraba política, se respiraba lucha. El CUD es eso, son carreras de grado, son talleres, pero es sobre todo discusión, organización, es una “contra-institución” dice Cacho, ensayando una categoría con tinte foucaultiano. Lo define, y asoma un gesto de amor y pertenencia: “Es el lugar donde yo estudié, donde hice toda la carrera” pero sobre todo:

“Se ha caracterizado desde sus principios por ser un instrumento, por ser un dispositivo de resistencia. La resistencia ante la lentitud de la justicia, ante el atropello de los derechos más elementales de parte del Servicio Penitenciario, ante la represión. En fin, y por esa misma razón siempre ha sido un objetivo militar para el enemigo, es decir para el Servicio Penitenciario Federal”

El CUD: Todas las voces, todas

“Así empiezo a bajar. Y la verdad es que al tiempo de estar bajando empiezo a vivir la cuestión política dentro de lo que era el Centro Universitario, la cuestión del asesoramiento jurídico a los compañeros y demás. Y poco

a poco -asume- se fue diluyendo la idea de la fuga por el medio físico concreto y se fue constituyendo otra cosa”.

Cuenta, con un orgullo tímido, cómo participó activamente desde ese momento, año 89, de todo el proceso de construcción del Centro Universitario Devoto en todas las etapas en las que estuvo detenido. Y no mezquina detalles en su definición resaltando la diferencia entre el Centro Universitario y el Grupo Universitario:

“Cuando nosotros hablamos de Presidente del Centro, o Secretario Académico del Centro, o Secretario general del Centro o qué se yo, en realidad estamos hablando de una organización gremial, de centros de estudiantes dentro de los Centros Universitarios como el CUD, el CUE o el CUNSAM. En la cárcel de José León Suárez, el Azuzena Villafior es el Centro de estudiantes y el CUNSAM es el Centro Universitario. Entonces los Centros Universitarios son contra-instituciones por decirlo así, dentro de la Institución total, que tienen esta estructura institucional. Pero además el Centro Universitario, así como la Universidad en el afuera, está constituido y vive y mantiene su dinámica gracias a las personas, a los actores de la cuestión educativa. Gracias a los docentes y a los estudiantes y, en el caso de las cárceles, de los compañeros que concurren a las actividades de extensión. Y en este marco es que se dan estas organizaciones gremiales. Cuando nosotros hablamos de pelear desde el CUD, o desde el CUE o desde el centro universitario que fuere, estamos hablando de colectivos que pelean, que generalmente son con mayor o menor grado de desarrollo, agrupaciones de estudiantes, Centros de estudiantes, centros gremiales de estudiantes”.

A pesar de su tono aguerrido, hay cierto pesimismo en el relato de Cacho. Quizás es la expresión de una realidad, de una vida, atravesada por 22 años de privación de libertad. En su relato habla de la lucha y la educación como llaves que él mismo se ocupa de desidealizar, lo trae cuando habla del CUD:

“La historia del Centro Universitario Devoto es muy larga, arranca en el año 85, yo la conozco de adentro casi toda, tiene muchos altibajos, muchos más retrocesos que avances, muchas más derrotas que triunfos, como suele ser la historia de aquel que lucha. Nosotros vivimos de derrota en derrota y parece ser que así es como tiene que ser hasta que algún día, la victoria se concrete. O no sé...”

“O no sé”, agrega Cacho, no por escatimar las pistas sino por invitar a la duda.

Cacho no le teme a la duda. Pareciera creer en ella, en la inquietud, y eso justifica una elección de vida: dice que la teoría sociológica le sirve para “ir más allá en términos de preguntas”. Tampoco le teme a un relato que no siempre será grato escuchar. Da cátedra y destaca lo que le resulta significativo, sugiere: mirar siempre los procesos. En ese sentido, logra instalar discusiones sobre lo que obstaculiza un proceso. Por un lado, hace mención obligada y evidente a los ataques de la administración penitenciaria, marca ineludible de la educación en cárceles. Pero también trae a escena y denuncia cómo en muchas oportunidades fue la propia Universidad la que intentó dismantelar o dar de baja ciertas conquistas. Apunta a la Facultad de Psicología y a sus “chicanas constantes y cuestiones con los docentes” para dejar caer la carrera.

Como parte de la enumeración de obstáculos, toca además un tema picante y propio de las cárceles, que según él, fue “un factor que vino a meter leña al fuego”: el ingreso masivo de la droga en la cárcel en la época de la presidencia de Carlos Menem. Recuerda cómo los narcotraficantes comenzaron a tener cada vez más presencia en las cárceles, y con ellos, la droga en la vida cotidiana, “como elemento de circulación, como mercancía y sobre todo como un elemento de stupidización de las personas que, además, en la cárcel genera o fomenta o le da manija a otro fenómeno que es el de la terciarización de la violencia institucional.” Cátedra de “zorro viejo” la de Cacho, que logra combinar experiencia y

academia para tejer teoría. Allí, donde la práctica es tan cruda, tan vívida, se filtra el espacio necesario para desparramar aquello que se leyó y le ayuda a poner palabras a lo que se vivió. En su relato más crudo puede hablar del hambre, de las necesidades de salud, de abrigo, de alimentación, que en la cárcel imperan y se vuelven elementos de negociación. Al respecto, dice que cuando una persona pasa hambre es “capaz de hacer cualquier cosa” pero cuando una persona está “enroscada en el consumo de pasta base, también es capaz de hacer cualquier cosa para que no se le corte el suministro”. Afirma que la corrupción es “fundacional y estructural” en la cárcel, en la vida penitenciaria, pero que cuando se cruza con procesos educativos, con luchas colectivas por conquistar un espacio físico y simbólico como es el CUD, genera muchos retrocesos.

Por eso Cacho defiende el proceso del CUD y lo discute con sus compañeras que estuvieron detenidas. Lo discute con “La Galle”, la presa política que estuvo detenida en el Penal de Ezeiza. Lo discute con la altura de quien tiene fundamentos y le interesa mediar para aportar a la comprensión: trae a la escena a los que fueron en una época presidentes del Grupo Universitario Devoto (GUD) cuando no había estatuto para elecciones. Lo cuenta como fracaso. Y cuenta como conquista del colectivo haber logrado un estatuto que permitiera el voto secreto, que habilite el reconocimiento de compañeros que estuviesen “al calor de los conflictos”, y que fueran referentes de la lucha, y no del narcotráfico o de la violencia que impera y gana adentro. Por eso defiende la práctica de organización a pesar de las críticas por parte de “La Galle”, de Lidia y de tantas compañeras:

“A veces yo hablando con la Gallega, ella me decía “claro, los presos de Devoto se piensan que están en Suecia, porque hacen todo un estatuto, que eligen presidentes, que vocales, que esto y que aquello y

nosotras funcionamos en democracia directa porque acá hacemos asamblea y decidimos todas”. Y hay una cuestión que uno tiene que comprender y analizarla también en contexto”

Explica Cacho con calma y seguridad:

“Cuando vos tenés una organización que comprende a 20 compañeras o compañeros es mucho más fácil hacer asamblea a cada rato para decidir lo que fuere. Cuando vos tenés una población en la cárcel donde hay dos mil y pico de personas de las cuales cientocincuenta son estudiantes universitarios, pero además tenés casi mil que participan de las actividades extracurriculares y entonces tenés un centro universitario de, suponte, redondeando, de mil personas y tenés que tomar decisiones importantes y tenés que decidir quién va a ir a hablar con el director de la cárcel, con el secretario de la FUBA, con el decano de Derecho, con lo que fuere, te tenés que manejar de una manera, en lo posible de lo más organizado. Porque sino pasan estas cosas, sino se impone el que tiene mayor presencia, que en aquel caso fue el narcotráfico. Que de todos modos, como la historia no es lineal, sube, baja, se cae, se levanta y así viene soportando la realidad”.

La historia no es lineal, sube, baja, se cae, se levanta y así viene soportando la realidad. Como el relato de un subibaja en el que Cacho va y viene, se cae y se levanta, y con él el Centro Universitario, fusiona su detención y el CUD los vuelve uno y son uno. Él es el Centro Universitario y el Centro Universitario es él: tiene relatos, porciones, historias, conquistas, que son y hacen a Cacho. Como aquella vez de la huelga de hambre de cincuenta y cuatro días que junto con otros compañeros iniciaron y sostuvieron para defender el Centro cuando recuerdan, el primer civil a cargo del Servicio Penitenciario Federal armó una causa de secuestros virtuales efectuados desde el CUD. La huelga unifica y amalgama: “casi nos desarticulan” dice Cacho y sigue: “casi desarticulan el centro”. El colectivo y el Centro. Cacho y el Centro. Vuelven a ser uno.

“Lo que rescato de esos momentos fue que el conflicto pudo llevarse adelante y de alguna manera salir empatados o un poquito ganadores, porque el Director Nacional, Marambio, terminó renunciando a raíz de todo este quilombo” -dice Cacho orgulloso-.

“Y fue el poder haber sacado el conflicto a la calle. Y en esto fue fundamental la participación de los docentes, de los estudiantes de la calle que venían también a compartir actividades con nosotros además, de la Procuración Penitenciaria de la Nación, que aunque el nombre suena a que perteneciese al Servicio Penitenciario Federal en realidad es un organismo autónomo que es ajeno a la administración penitenciaria, para controlar el cumplimiento de los derechos de las personas detenidas”.

El poder del “afuera” en el “adentro”. El poder de aquella articulación que, por carácter colectivo, logra sostenerse, soportarse. El poder del puente que transporta ideas, profesores, olores, libros, luchas. El colectivo y el afuera son para Cacho claves del proceso. Cacho participó muchas veces de huelgas de hambre, no siempre por cuestiones educativas. La huelga de hambre es para él un “instrumento de lucha, de combate”.

“Yo participé en muchas pero muchas huelgas de hambre, pero además, este recorrido intramuros que en buena parte fue hecho por el CUD, en otra parte no menor, fue hecho en otros ámbitos de encierro que no tenían sistema universitario. Y también allí la construcción de colectivos fue lo que a mí me permitió y a la vez sirvió como herramienta para dar un pasito más arriba, una instancia superadora en lo personal y también en lo coyuntural colectivo”.

En su relato de subibaja, de conquistas y padecimientos, no deja de agradecer y de nombrar lo que para él fue relevante y los que fueron imprescindibles. Menciona la intervención de organismos y personas que lograron que el conflicto “salga a la calle”, resulte “ganancioso o por lo menos empatado”.

“En esto me parece que, insisto, vuelve a estar presente la cuestión del colectivo. Ahora, cuando hablo de colectivo no hablo de la Universidad de Buenos Aires, de la Asociación Gremial Docente, la FUBA, o qué se yo. Estoy hablando de colectivos que se forman transversalmente con personas que integran estos diferentes lugares porque también yo sería un hipócrita si dijera “la UBA es una maravilla, gracias a la UBA que me ha dado tanto”. No, los que nos han dado tanto, los que han estado mucho apoyando y sosteniendo y llevando adelante la lucha junto con nosotros, con los presos, han sido personas como Juan Pablo Parchuc, como Silvia Delfino, como Alcira Daroqui, como compañeros de la FUBA, la AGD y de otras organizaciones que estaban ahí cuando no estaba nadie, cuando muchas veces ni familiares nuestros estaban. Estaban en la puerta del Ministerio de Justicia con una bandera, un bombo y sus cuerpos, estaban ellos”.

Cacho habla todo el tiempo sobre la cárcel. La libertad todavía no le sienta cómoda. Sabe que no es personal, que la libertad no es cómoda para nadie que haya pasado esa porción de su vida preso. Pregunta y discute con tono tranquilo, parece compasivo, pero es incisivo en su búsqueda, en su discurso sobre la Universidad, sobre la cárcel, sobre la vida.

-¿Podrías relatar algún momento de felicidad personal?

- Más que satisfacciones personales yo tomo como momentos felices si se puede decir o satisfactorios, estas cosas, donde los colectivos se fueron armando al calor de los conflictos y donde uno pudo mal que mal, salir adelante o por lo menos levantarse si se cayó.

- ¿Recordás algún momento preciso personal, aunque siempre sea colectivo, que puedas identificar como “arriba” del subibaja?

- Por ahí las satisfacciones personales pero también fruto de una cuestión colectiva, fue la primera salida laboral que yo logré estando preso. Dormía en el penal todas las noches y de día salía a dar clases de Sociología al CBC: a Puan, a Ciudad Universitaria, iba a dar clases a la Unidad 3 de Mujeres y una vez por semana entraba a Devoto a dar clases, pero el sistema

era así: de lunes a viernes, a las 7 de la mañana salía de la cárcel como preso y todos los martes entraba a las 2 de la tarde, a dar clases como profesor. Cuando salía a la mañana y cuando volvía a las diez de la noche, en la requisita me ponían en bolas, me revisaban hasta debajo de la lengua, todo. Pero a las 2 de la tarde los martes, cuando entraba como profesor o a las 6 cuando me iba, no me podían ni tocar.

- ¿Qué significa para vos la docencia?

-Yo descubrí que la docencia era el laburo que yo quería hacer en la vida; lo descubrí de grande y gracias a esta experiencia. Y eso también me hizo dar cuenta, junto con la lectura de los autores de la carrera, que el problema no es laburar, el problema son las condiciones en las que se trabaja. A veces a uno no le gusta, es cierto. Uno podría decir que hay un común denominador a todas las personas que cruzan la línea de lo permitido en términos legales o que caen en el delito, vos le preguntás a todos y te dicen: “a mí no me gusta laburar” Pero la segunda pregunta es: “¿bajo ciertas condiciones laburarías?”. Mirá, hemos estado con seis o siete atorrantes más, todos ex convictos, todo un día bajo un sol de 36 grados arreglándole el techo de la casa a otro que recién salía de estar en cana, sin cobrar un peso, matándonos de risa todo el tiempo y pagando entre todos el asado y la birra. Al otro día nos dolía hasta el aliento, pero nadie sintió que había estado trabajando, o que había sido explotado. Yo doy talleres a la gorra en un centro cultural, en una villa doy clases gratis, en la Especialización Docente cobro por dar clases hoy, son las condiciones y las funciones de un laburo las que hacen que te guste o no te guste el trabajo.

De a poco Cacho, bañado de una realidad un tanto áspera, intenta transformar su vida en su ideal. Hoy es docente en el Postítulo de Educación en Contextos de Encierro que depende

del Ministerio de Educación de la Nación. Le da clases a docentes que trabajan o quieren hacerlo en cárceles de adultos e institutos de menores -“cárceles para niños” las llama-, pero dice que su objetivo ahí es conformar una red entre compañeros y compañeras “que están dando clase en los penales, que vienen con problemáticas angustiantes, terribles. No hay una contención del docente que labura en una cárcel, o quizás la haya en algunas zonas, en algunos territorios, pero quiero decir no la hay dentro de las organizaciones gremiales de los sindicatos, ni está planteado sistemáticamente a nivel ministerial un espacio de contención de los docentes que van a dar clase a las cárceles”. Le otorga un sentido a ese espacio que habita, y es que allí, señala decidido, “se completa un círculo”. Pero insiste y en esto no declina: “no dejo de tener en cuenta que no son logros personales, que no son victorias personales, que todo siempre tuvo que ver y tiene hoy que ver con lo colectivo”

Cacho, con oficio docente y experiencia de encierro y de guerrero a cuestras, marca agenda de lo que supone trabajar en educación en contextos de encierro, un espacio tan defectuoso, tan contradictorio como necesario, tan desgastante como irremplazable:

“Vos sabés lo que es laburar en contextos de encierro y lo que es que, el chico que la semana pasada se sacó un 9 esta semana lo mataron: lo mató la requisa, o apareció ahorcado o con una puñalada...O lo trasladaron a Neuquén o lo trasladaron a Bahía Blanca o al Chaco. O la piba que vos le diste el año pasado un diploma del secundario y bueno, ya está en la calle, está en libertad y qué se yo, y la semana pasada cayó otra vez en cana y muchísimas cuestiones más que además del daño y la muerte de los presos, le liman la cabeza al docente. Estas situaciones y sus consecuencias sobre el trabajador de la educación no están sistematizadas y no están contempladas institucionalmente”.

Cacho estuvo detenido en varias oportunidades. Se pregunta a sí mismo qué lo hacía volver a delinquir, sabiendo que podía fallar y volver a caer o incluso morir. Dice haber salido, alguna vez, con cierta idea redentora acerca de la educación en la cárcel, hasta que

comprendió que “la educación no sana, no cura, sino que es una herramienta”. Lo dice porque salió y entró muchas veces, y por eso su preocupación es qué pasa con esa herramienta. Cacho pasó, en una de sus tantas entradas, ocho años preso; ahí fue cuando se apoyó en la educación para leer, para investigar, para contactarse con la academia e impulsar, siempre con otros, la que fue luego la Ley de Ejecución de la Pena. Él fue parte del primer anteproyecto de esa ley, que desde el año 96 hasta hoy sigue vigente. Esa ley fue la puerta para que muchos logren salidas transitorias, como Cacho, que no solo redujo su condena de 20 años a 11, sino que logró salir como docente al CBC, y vivir una de las experiencias más formativas de su vida. Y sin embargo volvió a reincidir, volvió a la cárcel confirmando que la educación por sí sola no tuerce destinos. En esto es determinante: “la persona sale de estar presa con un déficit muy importante”. Y confirmando tanta teoría que revuelve y remarca efectos del encierro, este hombre que logra fundir academia y realidad, experiencia y saber, sinceridad y sensibilidad, vuelve a marcar agenda y dar cátedra:

“Todos coincidiríamos en que la vida en el encierro infantiliza, hace retroceder a las personas, despersonaliza, fragmenta la personalidad, te hace pelota. Pero además te genera una dependencia de la cual por ahí vos no sos consciente, pero mientras vos estás preso no pagás la luz, no pagás el gas, no pagás el teléfono, la comida mal que mal la tenés, el agua la tenés, el techo lo tenés. Y cuando vos pusiste un pie en la calle, todo eso se te viene encima, eso hace que la gente reincida no importa si tenés un título de sociólogo, de jardinero, de plomero o de “tarjetas españolas” bajo el brazo”.

La mayoría de las personas que estuvieron detenidas coinciden en lo inútil y burocrático del Patronato de Liberados. Este organismo, que exige y no contiene, no forma parte de una trama que integre, contemple y acompañe la salida de las personas. Cacho reconoce que en sus primeras salidas de la cárcel no tuvo la capacidad de generar instancias de militancia aun habiendo conocido el furor de lo colectivo. Pero mientras tanto, cuando la urgencia manda,

dice “tenía que correr de un lado para el otro para apagar incendios”. Incendios que no se apagan porque alguien te preste algo de plata o te acerque un plato de comida. Incendios más grandes y persistentes, aquellos que por tan cotidianos son más punzantes, aquellos que son eternos mientras duran. Cacho se detiene en un contrapunto haciendo un silencio que lo mantiene pensativo, quizás en esto de lo colectivo, y larga: “Antes no pude. No sé por qué no pude. Quizás porque el click en la cabeza dura toda la vida pero tarda años en llegar”. Cacho hoy, no se bajó del subibaja, su vida sigue pendiendo de este engranaje que lo constituye, lo define, y hoy lo tiene de arriba para abajo, de abajo para arriba.

La experiencia del- contra el, a pesar del- encierro fue para Cacho una oportunidad para que la experiencia individual y colectiva emerja, trascienda y transforme el espacio, el vínculo, su propia historia, la de tantos otros.

Pura raíz de un grito destinado a crecer...

“Yo si una cosa aprendí de toda esta experiencia es que: así como en ese momento yo descarté la fuga individual y me asumí como actor de un colectivo por ahí sin tenerlo claro del todo, con el paso de los años y de las experiencias, para mí lo más significativo en lo personal es haber asumido y haber aprendido que sólo no se salva nadie. Que si hay alguna forma de avanzar en la vida, cuando uno se hace preguntas de verdad, sobre la realidad, sobre su vida, sobre el entorno, sobre la política y demás. Si hay alguna forma de avanzar es en el colectivo”.

Define:

“En soledad, como individuo, la carrera es muy corta y muchos de los que podrían estar hoy acá sentados con nosotros, y están en un cementerio o en un calabozo a diez mil kilómetros de acá podrían

dar cuenta de ello. La carrera es corta y casi siempre termina en fracaso. Para mí esa fue una cuota de ganancia muy importante. Que sólo no se salva nadie”.

Y a estallar.

Un relato de derechos- Lidia

“Empezamos a ver que la organización era la que nos sacaba adelante. Para nosotros el centro universitario fue eso, la organización política...y se rompía la lógica del encierro”

Los pocos recuerdos que Lidia tiene de su infancia son de ella trepada a un árbol. Por eso, dice que lo único que le gustó de la segunda escuela a la que asistió, el Instituto Nuestra señora del Rosario en Mendoza, era aquel uniforme azul con pantalones, que le permitían treparse al árbol, hacer “aquello que estaba prohibido”. Trepada a un árbol dice haber visto al “General”, cuando acompañada por su familia se acercaron a Gaspar Campos y pudo ver por primera vez en vivo, entusiasmada por “la marcha, las consignas y la fuerza de los compañeros” a un Juan Domingo Perón que según ella relata :

“Ahí estaba asomado en la ventana sonriente y viejo, muy viejo. No como en la foto de mi casa. Estaba acá también el tío Cárpora y su mujer Isabel, nada que ver con Evita, la Eva de la foto con vestido de gala al lado del general, la Eva de los humildes, la que mi abuela tenía en un colgante donde guardaba una foto de ella”.

La política acompaña a Lidia a lo largo de su vida. Cada persona que destaca cuando se le pregunta por su formación, tiene una historia teñida de militancia: su tía la “cómplice, chamuyera, genia y peroncha” que le permitía ir a la Unidad Básica a escondidas de sus papás; el profesor de Instrucción Cívica que les hablaba del poder del pueblo, la lucha sindical y la igualdad social; “La Galle”, una presa política que conoció “adentro”; Alcira Daroqui cuyo enfrentamiento con el Servicio Penitenciario, empapado de tenacidad académica, fue pieza clave para que se inscribiera en la carrera de Sociología en la ex Unidad 3 –ahora, Complejo Penitenciario Federal IV-.

Hoy, año 2016, Lidia relata su experiencia desde su lugar de secretaria de género del Sindicato Unido de Trabajadores Privados de su Libertad Ambulatoria (SUTPLA), y su trabajo en el INADI. Pero para eso tuvo un largo recorrido, que hoy mira desde otro lugar, como cuando era chica y todo lo miraba desde arriba del árbol.

La mendocina de esta historia ya vivía en Buenos Aires cuando cayó detenida en el año 2002 directo a la que en ese momento era la U3. En un principio vio como turista lo que sucedía en la cárcel y salir a estudiar se convirtió en su objetivo. Pero cuando recién llegás, estudiar es algo tan lejano como la salida:

“Yo ingresé en el 2002, en la U3, hoy actual IV, durante un breve período de ocho meses, después me fui excarcelada. En esos ocho meses el paso por el área de educación no me era permitido porque era ingreso³⁵. En ese momento la mujer cuando ingresa no tiene acceso a la educación, todavía se sigue peleando hoy eso en las cárceles; había que pasar un período bastante prolongado, año, año y medio para llegar a la educación. Me fui excarcelada, por problemas del Patronato de Liberados ingreso nuevamente en el 2005, y contaba con esa antigüedad. Entonces mi pelea pasó por ahí, por decir: primero porque es mi derecho. Cuando hablaba de “es mi derecho” me miraban como diciendo: “se terminaron todos los derechos acá” ”.

A los quince años, Lidia se había ganado su primer cachetazo acompañado de un “basta de política” cuando su padre se enteró que participaba de la Unidad Básica. Nadie le iba a contar a sus cuarenta y seis años, detenida, cómo tenía que conquistar derechos. Ya conocía cómo se tejía la lucha, ya había transitado la euforia del sueño colectivo.

Una serie infinita de reclamos conduce a que el Servicio Penitenciario le ofrezca concurrir a la primaria. A ella, que ingresaba con Secundario completo. Luego le ofrecieron distintos talleres de oficios para aprender a coser, o a armar “tarjetas españolas”, curso clásico de los

³⁵ Un “Ingreso” es una persona entra por primera vez a un penal

penales de mujeres de Argentina. Explica que supuestamente se usan “para souvenirs, cumpleaños, tipo Sara Key”. Lidia se anotó, otra no le quedaba: “en ese momento era lo único, porque continuaba en ingreso, porque el problema es que vos tenés que pasar un tiempo determinado en la cárcel para acceder a la primaria o a la secundaria”.

Una mañana, en un “comparendo”³⁶, en esos que te llevan esposada y chupando frío si es invierno; o derretida, y pegada al asiento si es verano, se entera que había una docente que daba Sociología. Los momentos de traslados donde a las personas se las lleva a comparecer ante el juez, o a hacer algún tipo de trámite en el juzgado, suelen ser oportunos para el tráfico de información. Allí, o en los llamados “retenes” o “leonerías”³⁷, las mujeres se encuentran e intercambian claves de supervivencia. Con esta data, Lidia comienza otra serie de reclamos - a su Juzgado, a la Procuración Penitenciaria- ahora con un objetivo más claro: salir a estudiar a la Universidad, anotarse en la carrera de Sociología.

Lidia no tenía como sueño ser socióloga, su motivación tan sincera como necesaria era otra: salir del pabellón. Le bastaba con imaginarse entre cuatro paredes haciendo nada, o “mirando novelas, durmiendo todo el día o escuchando cumbia”. Se resistía a convivir con el aburrimiento; a empalagarse de cumbia a un volumen insostenible o peor, a la mezcla insoportable de sonoridades que desesperan a cualquiera, sobre todo al principio que es cuando la costumbre del encierro no caló tan hondo, no se metió en el cuerpo para quedarse, y todavía da batalla. Por eso, a pesar de las incesantes trabas, Lidia no se cansó, no se dejó vencer por la costumbre, e insistió en salir. ¿Salir a dónde?

³⁶ Un “comparendo” es una audiencia ante el tribunal de la causa.

³⁷ Celda de tránsito donde se espera a ser llamado ante el tribunal de la causa.

“La verdad es que no te va a servir para nada, pero por lo menos acá no hay requisa”

Lidia ingresa a la Universidad. Lo consigue tras una suma de desgastes, y vericuetos burocráticos. En rigor de verdad Lidia solo accede a las clases de Sociología, porque la Universidad como espacio físico todavía no existía. Por aquel entonces se cursaba la carrera de Sociología en un espacio compartido con la oficina de la División Criminológica de la Unidad Penitenciaria. Esto implicaba, entre otras cosas, que la docente con sus tres estudiantes veían interrumpidos sus encuentros cada vez que se abría la puerta y el personal penitenciario entraba o salía del lugar.

Aun así, con la impronta de lo que se consigue mediante la lucha y la convicción, Lidia logró bajar los últimos dos días del cuatrimestre y se topó con quien sería su referencia allí, su horizonte de posibilidad. La persona que la impulsó a decir: “yo me tengo que anotar sí o sí para la carrera”. Así lo relata:

“No había un espacio para la Universidad. Me pongo en contacto con las compañeras, una de ellas era una presa de las viejas, conocida. Y bueno, último día de clase mucho no se podía hacer. Tampoco iba a aprender. Y Alcira Daroqui, que era la docente me dice”:

-Bueno bienvenida pero hasta luego porque hasta el próximo cuatrimestre...

-Bárbaro, ¿y qué se dicta acá?.- Le pregunto, porque no tenía ni idea, yo había peleado nada más que por ingresar a la Universidad. Entonces me dice:

-Sociología.

-Bárbaro, ¿y para qué sirve?.- Y yo me acuerdo Alcira diciéndome:

-La verdad es que no te va a servir para nada, pero por lo menos acá no hay requisa, porque estamos con ellas.- Haciendo referencia al personal penitenciario que compartía el espacio.

Y este enfrentamiento que Alcira Daroqui mantenía con la institución penitenciaria, provocó que Lidia siguiera adelante con su lucha: “yo me tengo que anotar sí o sí para la carrera”- pensó para sí.

Las estudiantes de Sociología en ese momento eran cinco. Pero Lidia, desde otra perspectiva, vio la oportunidad de una construcción colectiva. Lejos quedaba la compulsiva preocupación individual de salir del pabellón y así se encaminaba a dar dos batallas: la creación de un espacio, y la socialización de ese espacio a todas las compañeras detenidas.

- ¿Qué fue lo que hiciste en tus primeros momentos de la Carrera de Sociología en la Unidad 3?

- Había ya cuatro chicas estudiando y yo la quinta. Ahí empezamos a pensar que queríamos un espacio. Yo sabía que Devoto tenía un espacio y entonces la primera lucha fue esa, decir: “¿por qué ellos sí y nosotras no? ¿Cuál es la diferencia por la que nosotras tenemos que ir a “tarjeta española” y los pibes podían ir a cualquier lado?” . Esa fue creo, la lucha. Porque aparte esto que yo pensaba tenía que metérselo a mis compañeras, no? Porque en el pabellón se decía: “¿Pero para qué vas a ir a estudiar? ¿Por qué querés ir?”. Y esto de convencer a las compañeras era un trabajo bastante arduo porque muchas usaban lo mismo que yo, el pasatiempo de salir, no había una proyección hacia afuera. Se prendieron, primero tres y después tuvimos la suerte que llegó una compañera que era abogada entonces veíamos que ella podía ser un disparador para contagiar.

- ¿Cuál te parece que fue la clave para conseguirlo?

- Nos empezamos a organizar y la forma de organizarse era escribiros qué hacer y cómo pedir un espacio nuevo. Tuvimos mucho apoyo de docentes como Alcira Daroqui, de la Procuración Penitenciaria, de algunos abogados defensores. Tuvimos apoyo de afuera. Sino, no sé si lo hubiéramos podido lograr. Y tuvimos la suerte de tener justo el cambio de gestión: toma un civil la cárcel. Finalmente él nunca nos escuchó pero sí, los organismos de afuera que nos alentaban y nos hacían llegar las cartas. Empezamos a pedir por juzgado que queríamos un espacio para nosotras. Entonces el nuevo director que tomó la Unidad nos atiende en audiencia y lo primero que nos dice es: “Bueno, nosotros les vamos a dar un espacio pero ustedes lo tienen que arreglar, lo tienen que pintar, lo tienen que mantener y nada de organización política, porque la Universidad tiene organización política” y nosotras le decíamos que sí, que lo único que queríamos era estudiar, que política cero.

Lidia tiene un manejo sutil y delicioso de la ironía. Le sobra contundencia al hablar. Fuma sin parar y te invita al Bar de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, si le pedís un encuentro. La Universidad de las Madres fue el lugar que le dio acogida una vez en libertad, luego de varios intentos de continuar estudiando derecho en la Universidad de Buenos Aires. La Facultad de Derecho de la UBA le resultó expulsiva. Siendo estudiante allí, escuchó silenciosa varios comentarios acerca de las personas detenidas, que le resultaron fascistas y mentirosos, hasta que un día contestó y les dijo que ella había estado privada de su libertad. Se fue ese día con la convicción de no volver. La Universidad de las Madres le permitió continuar sus estudios. Lidia ahora, año 2016, es estudiante de la Maestría en Comunicación y Criminología que dirige el Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Años antes, en la Unidad 3, ella y cuatro compañeras más a las que el Servicio llamaba “las cinco locas” habían librado una batalla por conquistar un espacio. Ellas cinco, intentando construir un espacio físico y simbólico, que luego sería el Centro Universitario Ezeiza, el CUE. Ese lugar, “la casita” como ellas le decían “porque era un lugar muy chiquito, parecía una casita, pero iba a ser nuestro, nuestro de estas cinco, no? porque no había más”. Lidia recuerda así ese momento inaugural: “cuando nos dieron el lugar llegamos y no tenía luz, no tenía estufa, la condición fue que entrábamos a la primera bajada y nos quedábamos hasta las seis de la tarde sin almuerzo, sin desayuno, sin nada”. Resistieron. Se tenían a ellas, y tenían lo que para ellas era la herramienta fundamental: la organización. Tomaron algunas decisiones para seguir adelante frente a las medidas represivas, que no siempre de manera directa pero siempre continua y desgastante, promovía el Servicio Penitenciario. Decidieron, por ejemplo, no reaccionar ni rebelarse frente a enunciados misóginos del tipo: “Mirá, ahora se le ocurre estudiar”, “Esta fue una mala mujer”, “Esa es una mala madre”, “¿Para qué querés estudiar? ¿Por qué no aprendes a planchar?”. O frente a aquellas medidas como sacarlas del pabellón y dejarlas en la reja esperando todo el día, amenazarlas con traslados, y hasta intentar trasladarlas. Ellas lograban a través de reclamos y llamadas al juzgado frenar algunos de esos arrebatos. Paralelamente iban armando el espacio que luego se convertiría en el Centro Universitario: los materiales los traían de afuera, ellas los pagaban del propio peculio³⁸. Y así llegaba una segunda batalla: “llenar la casita de estudiantes” como “una forma de resguardarla”:

“Entendíamos que el espacio tenía que ser poblado de todas formas. Entonces empezamos a investigar, y en esto los docentes nos ayudaron mucho, a ver cómo podíamos traer a otras compañeras por más

³⁸ Se denomina peculio a la remuneración que perciben las personas detenidas por su trabajo

que no tuvieran la secundaria terminada. Encontramos que en la Universidad, podían inscribirse faltando un año. Las chicas nunca llegaban, entonces se nos ocurrió una hacer una Revista “de difusión” para los pabellones donde contábamos recetas de cocina, etc. Pero en la distribución íbamos comunicando “¡anotate, anótate! vamos a dar un taller”. Se dieron talleres de Fotografía, de teatro, entonces desde ahí empezamos a “traer” ”

Esa “casita” fue refugio, fue trinchera de discusión y resistencia, fue zona de libertad y escenario de formación. Esa “casita” fue Universidad. Y Lidia sugiere una concepción de Universidad que transmite con solidez en una entrevista que le realizaron a propósito de los treinta años del Programa UBA XXII ³⁹. Allí propone:

“Creo que la educación es transformadora y que la Universidad tiene que llegar a esos lugares, a los lugares en donde se le hace difícil a alguien estar, como es la cárcel o la villa miseria. No desde una mirada de superioridad, sino de una mirada de “uno al lado del otro”. Construyendo, acompañando un proceso de inclusión de la persona, de transformación. Yo creo en esa Universidad. En el docente que se compromete a ir, con lluvia, o cuando el transporte no llega o se para en el camino, el docente que va a todas las clases en la cárcel. A lo mejor te ponés a hablar del cielo, pero la palabra de ese docente se va a quedar ahí para después tener otro tipo de herramientas”.

Lidia ofrece claves para pensar un territorio que fundó, que le fue propio, que le es conocido, que puede narrar. Lidia habla, fuma y exhala formación política. Eso era para ella la Universidad. Eran “las discusiones”, “la militancia”, “la transformación”. Eso “te saca de la lógica del encierro por más que estés en la cárcel”. Eso, dice Lidia y se llena de seguridad y confianza “es tu derecho”. Eso, dice Lidia y contagia, es parte de otro mundo “que te parte la cabeza”, que también está ahí, porque se construye, porque lo construyen las personas que lo habitan.

³⁹ La nota puede encontrarse en la Revista Espacios. N°52. Facultad de Filosofía y Letras.

“El Centro Universitario fue eso: la organización política, y se rompía la lógica del encierro”

Lidia es la historia viva del Centro Universitario Ezeiza. Tiene críticas al Centro Universitario Devoto, por ejemplo, su estructura verticalista. Por eso decidieron no tener presidenta ni gente que dirige. Pero la organización y conocimientos que los compañeros de Devoto tenían para entonces fueron fundamentales en el proceso de organización del CUE. Cada vez que Lidia iba a Devoto por sus visitas, volvía con data, en forma de bizcochuelo, sobre procesos de organización en cárceles. El Presidente del Centro Universitario le pasaba, en bizcochuelos o en papeles que Lidia escondía cuando llegaba a Ezeiza, fórmulas para hacer un hábeas corpus, o cómo hacer un reclamo. Lidia se “comió” hasta un “tubo”⁴⁰, por ese tráfico de escritos prohibidos para el Servicio, vitales para el Centro Universitario, claves para la organización interna de las compañeras. Pero ese castigo no la amedrentó.

“Porque a nosotras lo que nos pasó en la Universidad, en el ámbito universitario, es que accedíamos a lo que traían los profesores, desde comunicar lo que pasaba afuera, a leer otro tipo de cosas y empezar a “partir la cabeza”. Y empezamos a ver que la organización era la que nos sacaba adelante. Así que para nosotras el Centro Universitario fue eso: la organización política, aunque la palabra no la podíamos usar. No podíamos usarla, pero cuando empezaron a ver que había una organización política, que nosotras reclamábamos, que empezamos a conectarnos con la Secretaría de Derechos Humanos, que venían programas y que nos hablaban de política...si nosotras aprendíamos en la Unidad, a hacer un hábeas corpus, a hacer un reclamo colectivo, a organizarnos, perdía la Unidad 3 y se rompía esa lógica del encierro”

No necesitaban nombrar la “política” para hacerla. Ellas eran la política, la política estaba encarnada en cada una, en cada asamblea, en cada revista que socializaban y en cada

⁴⁰ Tubo: celda de castigo

compañera nueva que lograban convocar al Centro Universitario con una consigna por demás atractiva: “vení que acá estamos solas”. Pero hasta entonces todavía no estaba constituido el Centro como tal. De hecho, la única carrera que llegaba era Sociología. Y las compañeras detenidas querían estudiar Derecho, una de las que genera mayor interés entre las estudiantes privadas de la libertad. Así fue que iniciaron la lucha. El primer argumento por parte del Servicio era que no tenían cupo de inscriptas como para dar inicio. Entonces ellas, todas, decidieron inscribirse y rendir el CBC para Derecho. Gente para inscribir no faltaba en una cárcel que tiene cerca de 700 detenidas. Inscribieron a las que estaban en condiciones de iniciar el CBC. Hoy se dicta la carrera de Sociología, de Letras, y pueden rendir libre las materias de abogacía.

En ese camino de construcción, hay otra pieza clave del engranaje que Lidia señala como un empujón de vitalidad. Un día llegó a Ezeiza “La Galle” y fue “una bomba de tiempo”. Karina “La Galle” Germano, era una presa política que trasladaron de Brasil, en el marco de un convenio entre ambos países, para que cumpliera lo que le quedaba de condena en Argentina. Fueron muchas las movidas que se realizaron para que “La Galle” recupere su libertad, a través de consignas que fueron campaña como “La Galle a la calle”. Hubo varias organizaciones sociales y de derechos humanos que acompañaron este proceso, y protestaban contra el cerco burocrático que dejaba presa a “La Galle”, cuando ya le correspondía la libertad condicional. Adentro la visitaban, la acompañaban, craneaban la organización. Afuera la solidaridad se extendía en pintadas, carteles, volanteadas, medios de comunicación alternativos que sacaban a través de la prensa gráfica, la televisión, la radio, a distintos personajes pidiendo por su libertad. Llamadas al juzgado, páginas web, eventos y actividades en distintos lugares del país, se sumaban a la campaña.

“La casita” estaba eufórica. Sabían de ella, sabían el revuelo que había causado en la Unidad, sabían que el Servicio no sabía ni siquiera en qué pabellón alojarla. Se sabían compañeras. Para ellas, “La Galle” expresaba todo lo que estaban construyendo, y la querían cerca. Querían su fuerza, querían acompañar su causa cargada de política. Querían que ella acompañe la causa de ellas, cargada de futuro.

La consiguieron: “La Galle” empezó a bajar al Centro Universitario, y fue en ese momento que una compañera que trabajaba en la fajina del Servicio pidió anotarse. Ella trajo la noticia al resto: el Servicio quería dismantelar ese espacio construido. Las compañeras necesitaban estructura para resistir. Decidieron entonces llamar a asamblea, hacer una votación y elegir presidenta. Lidia lo relata así:

“La hicimos venir en ese momento a Marta Laferriere que era la directora de UBAXXII y no nos quería reconocer y peleamos bastante con ella pero bueno, nos tuvo que reconocer. Alcira también nos dio una mano y había que inaugurar el Centro Universitario sí o sí porque si no se perdía el espacio. Y esto que yo decía que fluctúa...porque por ejemplo el Centro Universitario tuvo mucha actividad, pero cuando la Galle se va en libertad y esta renovación constante de las estudiantes, hace que un poco se pierda. Después se volvió a organizar y ahora estamos en una etapa donde se está volviendo a armar políticamente”

Lidia hace mención a la fluctuación y al “ahora”. La cárcel de mujeres de Ezeiza suele tener alojadas a muchas extranjeras con condenas cortas, en su mayoría por casos de drogas, específicamente, seis de cada diez se encuentran detenidas en penales federales por delitos vinculados con la Ley 23737 de Estupefacientes. En la mayoría de los casos, por vender o transportar pequeñas cantidades -las llamadas “mulas”-. Por eso, generar estructura, en un espacio de rotación constante, era imprescindible.

Ya en libertad, Lidia comenzó a trabajar en el INADI, y pasar a planta transitoria también dando batalla, porque sus antecedentes penales no se lo permitían. Tuvo que dar pelea al propio INADI, el organismo destinado a producir políticas contra la discriminación, para quedar efectiva y también para que incorporen a otros que pasaron por esa situación de encierro. La batalla tenía que ver con poner en valor y reivindicar la experiencia de las personas que estuvieron detenidas, para ponerla a disposición, debate y acción, en el marco de las necesidades de las personas privadas de la libertad: “no se puede hacer una política post-penitenciaria sentada atrás de un escritorio”, afirma implacable.

Es también la secretaria de Género del Sindicato Unido de Trabajadores Privados de la Libertad (SUTPLA). Y asiste todos los martes al Penal de Ezeiza junto con otro compañero liberado a “cuestionar políticas”, “transformar la bronca en reclamo”, “decirles que en los congresos se habla de reinserción social y es una mentira, porque acá los pibes están en el buzón, porque salen y no tienen para comer, porque Readaptación Social llega tarde a todos lados”, “hacer entender a los presos que cuando salís no te tenés que olvidar del que quedó adentro”.

Tiene su teléfono abierto las 24 horas del día y ese teléfono no para de sonar. La llaman madres desesperadas que no encuentran a sus hijos detenidos, la llaman presos que están siendo sometidos a torturas, la llaman cuando un juez no les otorga el puntaje para adelantar beneficios en base al artículo 140⁴¹. La llaman, su teléfono es ahora tráfico de “buzones”, retenes y bizcochuelos. La llaman mucho. Ella es alguien que sabe, conoce y tiende su mano a los que pasaron por su situación. Tuvo su segunda vuelta, y puede contarla. Enfrenta con

⁴¹ Artículo que regula cómo se reducen los plazos de la pena en función de la aprobación total o parcial de los estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes.

altura eso que define como el “cartel luminoso que tenés cuando salís... que hace que todos se den cuenta que estuviste en cana”.

Relata como un momento de alegría cuando volvió a entrar al penal, ahora desde otro rol y pudo ver constituido el Centro Universitario Ezeiza que ella misma pensó y edificó junto a otras, con resistencia y organización. En ese entonces, el Centro Universitario ya tenía más de veinte chicas asistiendo a talleres. Describe como un triunfo que “Tarjetas españolas” ya no está en la programación de la oferta educativa. El CUE ahora contempla carreras de grado, talleres extracurriculares de Filosofía y Letras, de Sociales, talleres de organizaciones como YoNoFui, Limando Rejas y la Mesa Nacional por la Igualdad y contra la Discriminación, que ella misma integra.

Sin embargo, interesa destacar que este no fue un camino exento de padecimientos. Esta historia transcurre en una cárcel federal. Es la historia de alguien que, siendo el eslabón más débil de una cadena de violencias y arbitrariedades, logró resistir, interrumpir, dar batalla y reposicionarse, como ella relata, a través de la organización, anclada en este caso en la constitución de un centro universitario. En el medio hubo huelgas de hambre para conseguir más teléfonos en los pabellones, golpes y verdugueos. También lograron que no se descuenten las horas de trabajo cuando se asiste a horas de estudio.

Armaron un centro universitario, consiguieron inscribir compañeras que no habían terminado el secundario a los talleres extracurriculares.

Tampoco fue exenta de fatalidades la salida. Cuando llega ese momento, dicen, se dispara una batería de sensaciones contradictorias. La salida es deseada pero atemoriza. Las personas

que recuperaron su libertad, podrían reconstruir un relato únicamente sobre “la salida”. Lidia salió sola, pasó cinco días durmiendo en una plaza. Y ahora la puede contar:

“Yo perdí todo cuando entré pero también perdí todo cuando salí -recuerda-. Porque el reclamo es también por decir: entré, conseguí trabajo, iba a educación, trabajaba adentro de la cárcel, estudiaba adentro de la cárcel, veía a mi familia, tenía mi vida organizada. Cuando me dieron la libertad quedé sin trabajo, sin educación, quedé otra vez en la nada y sin organización. Entonces, quedé nuevamente sola, así que bueno, los proyectos se desarmen en la bajada del martillo”

No es la única que comparte el poder de lo colectivo. Lidia, la mendocina que prefería los pantalones azules para treparse mejor a los árboles; que jugaba con su primo Sergio a la guerrilla y se subían al mirador para enfrentar al enemigo; la que de niña ya pegó algún que otro empujón a quien le llamara en la escuela “la mendocina” como un gesto discriminatorio; la que iba a dar apoyo escolar a escondidas de sus padres; la que asistía a una Unidad Básica también a escondidas y que al salir en libertad, después de estar cuatro años y medio detenida, se jugó todo para no caer en un clásico que ella describe como “el amigo que te ofrece el primer laburo: el afano del primer cajero”. Es dueña de sus palabras y de un tono arrabalero que la acompaña, la hace guerrera: “Esta es la realidad. Entonces cualquier proyecto se te desarma en donde te dieron la libertad. Porque conocemos chicos que ya están en la calle, salieron y no tienen nada y entonces es importante la comunicación para empezar a elaborar algún proyecto de vida que no te lleve otra vez adentro”.

Si hay alguien que conoce de la lucha por los derechos, es ella. Y por eso propone armar redes, vincularse adentro con gente que te sostenga. Que el rancho se transforme en colectivo. Cuenta cómo trataba de ayudarlas,

“porque algunas compañeras no sabían ni leer ni escribir, teníamos más o menos la misma edad y a mí eso me parecía terrible. Algunas dibujaban su nombre y como yo sabía leer me traían las causas porque les podía explicar de otra forma. Yo no entendía nada de derecho, así que yo le explicaba de acuerdo a lo que yo entendía de derecho, que era nada”.

Y también tiene un relato de cómo estas chicas, u otras, las propias compañeras de pabellón que no eran universitarias, cuando Lidia empezó a estudiar y rendir exámenes, se levantaban a las cinco de la mañana para cebarle mates. Eso, para ella, es la solidaridad. La misma que encontró en algunos (pocos) profesores y profesoras. Lidia sabe cómo romper las lógicas y sacarse de encima los prejuicios propios, los carteles luminosos:

“Como salís con ese prejuicio es muy difícil conectarte con alguien salvo que vos lo conozcas adentro. Entonces como lo conocés adentro, hiciste tu relación. Si yo a Juan Pablo Parchuc no lo hubiera conocido en la cárcel, yo me lo cruzo en la calle y no le voy a decir que soy liberada, que tenía hambre, que no tenía la más pálida idea para dónde ir. Eso se lo pude decir porque tuve contacto con él adentro. Nosotras tuvimos un apoyo de afuera, sino, no sé si lo hubiéramos podido lograr porque el Servicio, al momento de entender que nosotras queríamos la educación como derecho, obviamente nos ponía palos y trabas”.

Armar adentro y tender puentes para afuera. A eso se dedica Lidia ahora. Lo define como “ponerse a la par del otro”.

-¿Qué tendría que tener un espacio para liberados?

- En principio, ese cartel luminoso con el que sale el liberado, tiene que sentir que acá no lo tiene porque nos conoció adentro, porque somos iguales, porque no tenemos un prejuicio con él. Y si llamamos a alguien y aunque sea se le consigue una bolsa de ropa para esta noche, es un boom. Llegar a un lugar y ser el par, romper la brecha donde vos sos el “ex”, el “liberado”, ese lugar tiene que tener eso en principio, para empezar a trabajar.

Hoy, desde su libertad, es referente y la invitan a congresos, a jornadas que revisan la temática. Como en un encuentro en la Cárcel de Devoto, realizado en el marco del Taller de Educación Popular organizado por la Facultad de Filosofía y Letras, en el que Lidia, en un aula llena de hombres detenidos, deja escrito y disponible su celular en un pizarrón y desparrama recomendaciones y claridad:

“La organización tiene que empezar desde acá. Sea para construir una cooperativa o dejar de pensar en el individualismo. Acá nos cuidamos entre nosotros o volvemos adentro. Esa es mi propuesta, poder pensar: ¿cómo nos organizamos políticamente? ¿Hacemos una cooperativa? La cooperativa está haciendo política, la cooperativa de liberados dice: “ves Estado... ustedes que no hicieron nada, acá estamos nosotros organizándonos”. Yo digo: basta de individualismo, empecemos a organizarnos en colectivo”.

En ese aula llena de hombres que discuten política y organización, donde se encuentra con Gastón y Cacho, con compañeros del SUTPLA, con estudiantes universitarios, con pibes que cayeron detenidos por primera vez y con otros que ya conocen de memoria los pasillos de las cárceles, se posiciona segura y les pregunta si quieren escuchar unos fragmentos de un texto que escribió. El auditorio la escucha encantado:

“Soy cara apretada en la reja, negra entre los grises negros, dolor contenido, angustia en las esquinas, nada de pastilla, soy pura escritura, soy miedo entre los miedos contenidos, mono revuelto por requisa, concepto y conducta, soy apelo, injusticia de justicia, rata libre por pasillos, cucarachas impunes a montones, audiencia no contestada, recuento que no cuenta, patio controlado, permiso y reverencia para no castigo.

Soy furia contenida, cerebro despertando, paloma que sangra, vida por pelea, revolución no acallada, buzón que no silencia, golpes que no duelen, borceguíes que patean, espíritu que no quiebra, lectura que revienta, historia que reclama, hoguera aún no apagada, cenizas de brujas, dolores de esclavos,

sujetos sin vida, órdenes de amo, ley de inquisidor, pecado y santa inquisición, cruz, espada, soy
rebelión al Poder ejercido por santo soberano”.

Cierra decidida y declama: “ahora también soy poeta”.

Un relato de amor- José

“Cuando me quise dar cuenta me empecé a sentir distinto y con cada tarea encargada tenía la sensación de ser útil de alguna manera. De repente la condena tenía un sentido”

José echó un vistazo al reloj. Las doce menos cuarto. Su vuelo ya había partido. Una sensación de derrota lo invadía.

-Sargento, un posible tráfico

Dijo el auxiliar de la policía aeroportuaria. El sargento abrió el bolso de mano y comenzó a sacar todo lo que encontró en su interior. Con cuidado, roció la ropa y el resto de las cosas con el aerosol que se utiliza para detectar estupefacientes.

-Limpio-

Dijo al terminar. Luego salió un momento del cuarto. El sargento volvió a entrar acompañado de un oficial superior. Un teniente, por lo que José pudo escuchar. Procedieron a romper el plástico que rodeaba la segunda maleta y la abrieron. Lo primero que apareció fue su chaqueta verde. La rociaron. Nada. El polar azul. Nada. El jersey de lana. Nada. Blusas de mujer con etiqueta. Nada.

-Hasta el momento, zafás-

Le aclaró el sargento a José. A continuación, José vio un montón de ropa vieja, mal colocada, mojada, que soltaba un olor fuerte. La primera prenda que fue rociada entregó una delatora mancha azul.

-Positivo -

Dijo el sargento. El teniente se dirigió hacia él y le pidió que se incorporase. José se puso de pie:

-Señor. Le comunico que queda usted detenido por supuesto delito de tráfico de estupefacientes. Extienda las manos, por favor.

Las esposas se cerraron con un ruido metálico. Sintió la frialdad del acero. Un año y medio después, ya detenido, sobre su cucheta en el pabellón noveno de la cárcel de Devoto, José, buscando completar su primera novela, recordó aquel momento y se describió a sí mismo mirando al piso del cuarto de los detenidos, viendo sobre el piso su propia sombra: “la sombra de los perdedores”, según escribió.

José Morillo Fernández nació en Vigo, una ciudad costera de la provincia de Pontevedra, Galicia, el 10 de junio de 1959. Hijo de un padre capataz en la industria del vidrio y una madre pescantina, encargada de un puesto de venta de pescado en el Mercado de Abastos. Su abuelo era armador de buques de pesca, de ahí, sospecha José, su pasión por el mar. Es el mayor de tres hermanos, pero sólo él está vivo: su hermana murió en un accidente marítimo, porque a su familia, el mar les dio y les quitó todo. La muerte de su hermano es otra historia, o tal vez, sea esta misma.

José terminó el secundario y se inscribió en la Universidad de Santiago de Compostela para iniciar sus estudios de licenciado en Geografía e Historia. Conoció a Mabel a los 23 años, cuando ella solo tenía 19. Con Mabel compartió, además de sus dos hijos Xoán y Elisa, una vida de amor, desamor y deudas que fueron su zanahoria para aceptar el negocio que lo llevó a la cárcel. A ese negocio no entró solo, entró con Jesús, su hermano.

Cincuenta y dos años tenía José, el gallego. El gallego de Vigo, literalmente gallego. Se define a sí mismo empresario, y si se le pregunta presume varios cursos de marketing, dirección de clientes, técnicas de ventas y hasta una carrera de Geografía e Historia terminada en España. Cincuenta y dos años cuando cayó preso por primera vez en una cárcel de hombres latinoamericana, más precisamente, el penal de máxima seguridad de Marcos Paz. Aquella valija llena de ropa impregnada de cocaína, que le prometía terminar con sus deudas en Vigo, lo llevó nada más y nada a menos que a la cárcel cuando lo descubrieron en Ezeiza intentando contrabandear la ilegalidad.

Fueron varias las idas y venidas, distintas bandas intentaron cooptar a aquellos dos hermanos españoles que tenían lo que el traficante le pide a una “mula”: un prontuario limpio, o mejor, ninguno. Ni José ni Jesús habían delinquido nunca, no tenían antecedentes penales. Los dos tenían, sin embargo, la misma urgente necesidad de dinero. Alquileres atrasados, créditos impagos, deudas y más deudas. José y Jesús decidieron que aceptarían el encargo. Jesús tenía que sacar la cocaína de Bogotá. A José, le tocó sacarla de Buenos Aires. Una semana con todo pago en la ciudad y después, Ezeiza. Una valija preparada que le alcanzaron al hotel, y que sólo debía pasar. Pero no pasó.

José hace alarde de la distancia que siempre separó a los hermanos. Pero ambos aceptaron aquel trabajo que para él llevará siempre el mote de “la primera vez”. Aún así, no corrieron con la suerte de principiantes: José cayó preso en julio de 2011 después de aquella mancha azul en la ropa. Casi al mismo tiempo cayó Jesús, cuando quiso entrar la droga a Caracas. A Jesús lo mataron en diciembre del 2012, en una cárcel de Venezuela. José se enteró estando preso en el Complejo Penitenciario Federal de Villa Devoto.

La cárcel de Devoto está ubicada en Bermúdez 2651. El dato numérico sobra para cualquiera que esté perdido y quiera pasar a mirar. Porque desde lejos ya puede verse aquella estructura enorme, el edificio de color gris, potente, y si levantás la cabeza también podés ver las escopetas que vigilan, la silueta de los caños recortándose en el aire, sobre los brazos de los agentes, que también están de gris.

Frente a la puerta de Bermúdez, hay un bar con comida a precios populares y parrilla que presta su baño a las mujeres con la condición de respetar el cartelito de la puerta: “Baño \$3”. El precio incluye además el cuidado de las carteras que no pueden ingresar. Al lado una despensa a todo trapo, y al lado, al lado, como si todo se amuchara en la misma porción de esquina, un puesto callejero que también ofrece “de todo” (cigarrillos, tarjetas de teléfono, biromes, tangas, bolsas varias, paquetes de Don Satur). Finalmente, un locutorio que alquila ropa para los despistados que no conocen las reglas: a la cárcel de Devoto los hombres no pueden entre, por ejemplo, en bermudas u ojetas. Si no lo sabías, si te olvidaste, el locutorio te puede salvar.

Esas mujeres ahí, las que ves paradas frente al portón, son “las visitas”. Verlas de lejos es ver un coro desencajado de gritos, un conglomerado de bolsas de mercado, niños y niñas, que corretean y se abrazan a ellas, que vistas desde lejos dan un aire reo, de combate, mujeres peligrosas y en peligro. Verlas desde cerca confirma la sospecha: desde lejos no se ve. De cerca ves sus rostros, ves el gesto de la desesperación por entrar al penal a ver a su marido, a su hermano, a su padre, a su hijo. Al que está preso, al que está adentro.

Ese es el paisaje del afuera inmediato de la Cárcel de Devoto.

Para entrar al penal, tenés que dejar siempre, indispensablemente, tu DNI. Toda aquella persona de civil que ingresa a la cárcel, tiene que hacerlo con su documento de identidad. No importa si su carta de presentación es un guardapolvo blanco, no importa si pertenece al sector Educación; para entrar a Devoto hay que dejar la identidad en la puerta. En cualquier caso se supone que la recuperarás cuando salís. Los trabajadores, al rato. Los presos, si la recuperan, es al cumplir la condena o cuando obtienen la libertad condicional.

Hasta llegar al Pabellón 9º, el pabellón de adultos mayores, se atraviesan nueve portones: nueve candados, nueve rejas, nueve muros, y nueve penitenciarios expertos en jugar con el tiempo ajeno. En esos largos y oscuros pasillos no se mezquina el mal humor, la arbitrariedad en cada pequeño acto, y la demostración de “quién dirige la batuta”.

Cuando caminás por esos pasillos sentís olor a pan, a fritura, a humedad, a encierro. Te encontrás con presos que están por ser trasladados, que están esperando ser llevados al juzgado, al médico, al trabajo, o a educación; que están limpiando el piso, que están haciendo trabajos de albañilería para el penal. De otra manera, los presos no transitan por los pasillos. Todo movimiento está controlado, todo se sabe, todos los grises encargados saben dónde está cada preso. Y eso que no son pocos: hoy, año 2015, hay aproximadamente 1650.

Con tamaña cantidad de gente (sumemos a todo el personal penitenciario y civil) se desconoce el silencio; abunda el murmullo y sobra el grito. Deben existir pocas situaciones menos amigables que éstas para intentar pensar, encontrarse con uno mismo, concentrarse, escribir.

José, de todas formas, le va a encontrar la vuelta.

Sabía que pasando aquella maleta iba a cambiar su vida para siempre. Lo que nunca se imaginó fue de qué forma.

La novela de José fue su intento más arriesgado por salir del encierro, incluso estando encerrado. Porque escribir puede ser también una forma de desencerrarse, de salir. De entablar un diálogo con las libertades: con las que perdiste, con las que más deseás, con las de espíritu, con las de cabeza, con las de cuerpo. ¿Con cuántas libertades se puede dialogar privado de la libertad?

Para ensayar alguna respuesta posible, es momento de presentar *El tiempo de los olvidados*, la novela de José:

“Estaba helado literalmente. Intentó pasear para combatir el frío pero el espacio no era suficiente para caminar. Se sentó en el suelo pensando en Mabel y sus hijos. Pensó en la comida que no iba a poder disfrutar con su Elisa. En la comunidad tocando arrebato contra Mabel. En la futura boda de su hijo. El dolor se hacía inaguantable. Las horas se hicieron interminables. Llegado un punto no sabía si era por la mañana, por la tarde, o ya era de noche. Era imposible calcularlo. El tiempo no existía allí”

José se escribe en tercera persona, habla de sí mismo como otro. José se refiere a José y dice de él mismo:

“Estaba helado literalmente”.

Y de su tiempo, del tiempo de José, dice también:

“El tiempo no existía allí”.

Él, como muchos de los que habitan las cárceles, sobre todo los que no tienen plata ni visita, visten casi siempre la misma ropa. La ropa de la costumbre, del tiempo que no pasa.

José tiene una campera color azul, de polar finito, con las siglas YPF.

Su frente lo presenta. Una frente inmensa que le hace juego con las cejas gruesas y oscuras. Ambas, frente y cejas, dejan a los ojos esconderse y hundirse en la cara lánguida. José es delgado, delgadísimo. Pero es dueño de un vozarrón que sale a contradecir su figura. El pelo negro le empieza bien al fondo de su cabeza, y el bigote ya canoso acompaña una sonrisa armando una expresión. Si esa expresión hablara, como un gesto de impotencia, de resignación, resonaría todo Vigo en él. Su acento gallego en una cárcel porteña desentona y lo delata:

- ¿Cómo fue tu llegada a Marcos Paz?
- Como la gran mayoría de los que entran en prisión por primera vez: derrotado, perdido, apático y desesperanzado. Tú vida personal se deshace como la mantequilla derretida y solo eres capaz de ver ante ti un túnel que rebosa oscuridad. No te ves con fuerza de afrontar la pena que te corresponde y te llegas a sentir vacío e incluso miserable.

Primero detenido en el Complejo Federal de Marcos Paz tomo unos talleres de artesanía en madera, que el Servicio Penitenciario le impuso, junto con uno de teatro.

- ¿Por qué te inscribiste en esos talleres?
- Tú única obsesión es buscar alguna válvula de escape fuera del pabellón para que las horas transcurran más rápido y puedas auto-convencerte de que disfrutas de algún tipo de libertad como la que perdiste. La verdad es que no podía imaginar cuando caí

detenido los cambios y la evolución que iba a sufrir en mi carácter a lo largo del transcurso de mi condena.

El 21 de Septiembre del 2011 lo trasladan al Complejo Penitenciario Federal de Devoto, la unidad penitenciaria de la Ciudad de Buenos Aires. Allí conoció a Mariano, otro preso español -catalán para ser más precisos- que le permitió a José jugar su juego cultural. Algo así como un espejo donde reflejarse, un frontón; Mariano es también José y José es también Mariano. Mariano le da un eco, lo hace sonar de vuelta, lo amplifica. Mariano, cuenta un chiste y solo José se ríe.

- En España hay una región que se llama Andalucía donde un grupo de amigos estaban bebiendo gazpacho, cantando y tocando palmas. Plas, plas, plas, lerele, lerele, ole, ole, ole.
- Viva el gazpacho- dice uno de ellos.
- Ole, viva, viva – acompañaron todos-
Seguían con la joda. Plas, plas, lerelelere.
- Viva la jarra – dice otro.
- ¿Por qué la jarra? – todos paran y preguntan.
- Porque si no hubiese jarra no podrías beber gazpacho.
- Viva la jarra y el gazpacho ole, ole.
- Viva la mano derecha – dice otro.
- ¿Porqué?- le preguntan.
- Porque si no hubiera la mano derecha no podría agarrar la jarra y beber gazpacho.

- Ole, ole, trelere,trelere, trelerelele. Ole, ole.

Otro de ellos pide silencio y dice:

- Viva el forro de los cataplínes.
- ¿Y ahora que tiene que ver eso con el gazpacho?

Este contesta:

- Si no tuviesen forro los cataplínes se iban a tener que aguantar los huevos con la mano derecha y no podrían agarrar la jarra para beber el gazpacho.

Y Ole, ole, ole. Se acabó. Chin pon.

En el chiste del gazpacho, Mariano le propone a José el juego de la “españolidad”, un juego al que, en una cárcel argentina, sólo pueden jugar ellos dos.

Pero en estas circunstancias no puede un simple chiste animar a José, que si ya tenía suficientes razones para estar desanimado (preso, solo y en una cárcel a 10.000 km de su familia). Sumemos que lo trasladan al pabellón de adultos mayores; un galpón enorme donde conviven ochenta hombres viejos, desgastados, abúlicos, hartos de la vida y ahora encima, presos: ochenta hombres que viven forzosamente juntos, que se ven las caras todos los días, que separan su intimidad de camas cuchetas por cortinas que ellos mismos se cosen, donde duermen, comen, se bañan, hacen sus necesidades, fuman, leen, se aburren, miran televisión, descansan, se pelean, se quieren, pintan, estudian, hacen talleres, se desvelan, se enferman, se consuelan, se recuperan, se desesperan.

Los viejos en la cárcel son el borde del borde. Adentro viven una doble vulnerabilidad: por viejos y por presos. No tienen ningún cuidado especial por viejos. Los obligan a ir a la

escuela si es que no la terminaron, y la escuela queda seis escaleras más arriba. No existen pabellones de adultos mayores en todas las cárceles, en Devoto sí, pero este pabellón especial no implica nada más que meterlos a todos juntos en un mismo lugar. De medidas específicas que atiendan a la edad y formen parte de una política pública destinada a la población adulta mayor, nada. Algunos pasan sus días rogando que se los lleven al hospital a hacer algún estudio, que los operen, que les den algún antejo nuevo para poder cambiar el viejo que solo sobrevive sujetado con cinta scotch. Pareciera que lo único que se sentaron a pensar para ellos fue un nombre que le diera vida a un programa de adultos mayores allí adentro: “Programa Viejo Matías”. Buena analogía, “Viejo Matías” hace alusión a una canción que habla de un viejo, que además de viejo, es linyera.

De la mano de Mariano, José se va instalando lenta pero intensamente en aquel pabellón.

- ¿Cómo fueron los primeros días en Devoto?
- En un principio me encerré más aún en mí mismo. Al ingresar en el pabellón noveno del módulo III, adscrito al programa del Viejo Matías mis compañeros intentaron convencerme, para ir acumulando puntos para el concepto, de que me apuntase a alguno de los talleres que se hacían dentro del pabellón como eran el taller de Literatura, de Artes Plásticas o Apoyo escolar que desempeñaban docentes pertenecientes al proyecto Abrir Puertas. Por varias ocasiones rechacé esa posibilidad. No me apetecía lo más mínimo. En una entrevista con personal de Educación del penal se me obligó a participar en algún tipo de taller a la espera de recibir los certificados que me liberaban de realizar los estudios de secundaria. Ante las alternativas existentes me incline por el de literatura con la certeza de que iba a perder el tiempo.

Mariano le sugiere inscribirse en los talleres Abrir Puertas⁴² ya conocidos en el pabellón por su trayectoria en las actividades de arte y salud y por algunas particularidades que los diferenciaban de los talleres del Servicio Penitenciario. Una de ellas es que los talleres se dictaban “adentro”, en el propio pabellón se armaba la escena: se montaba una biblioteca, un taller de artes, un salón de yoga, no en un aula específica destinada a educación. Pero lo que lo hacía atractivo, aquello que Mariano y otros compañeros le reafirman a José, era que se anote porque los talleres los coordinaban profesores que “venían de afuera”. No son “cobanis” le dirá Vicente -quien luego se convertirá en uno de sus más amigos dentro del noveno- refiriéndose al personal de educación que también es parte del Servicio Penitenciario. José se está comprando, sin saberlo aún, su boleto a la libertad. Ingresaba en el taller de “Literatura, narrativa y expresión”. Primero sospecha, calla. Achina sus ojos morochos cada vez que empieza el encuentro. Y siempre sonríe, expresa una sonrisa silenciosa. Después se queda, conoce, resiste, se acomoda, se integra.

Él lo dice mejor:

“Recuerdo que en las dos primeras sesiones asistí, como solemos decir en España, totalmente a la defensiva y nada más que como mero observador. No obstante el entusiasmo y el estilo innovador de las dos docentes que coordinaban el taller, Cynthia y Carolina, despertaron mi interés. La suma de divulgación cultural y diversión hacía que las dos horas de la clase se esfumasen antes de que nos pudiésemos dar cuenta. Y con su forma de trabajar consiguieron que comenzase a escribir de forma cada vez más seria. Lo más importante es que ambas te hacían pensar de una manera inteligente sobre facetas que estaban aparte de la literatura en sí, desarrollando valores como la amistad, la solidaridad, el compromiso social, la responsabilidad. Además mi conocimiento sobre autores sudamericanos

⁴² El Proyecto “Abrir Puertas” se describe con exhaustividad en el capítulo Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro.

aumentó de modo notorio. Cuando me quise dar cuenta me empecé a sentir distinto y con cada tarea encargada tenía la sensación de ser útil de alguna manera”.

¿Será que la cárcel se empeña en hacerte sentir inútil? Las personas privadas de su libertad, entre otras cosas, dejan de tomar decisiones acerca de sus propias vidas: no está a su alcance decidir acerca de lo que comen, ni a qué hora, ni dónde duermen, ni con quién, ni lo que harán mañana, ni ninguna otra cosa. Cuando se cae detenido, pareciera que se deja la identidad en la calle. Que se suspende aquello que uno fue. José sin embargo encontró en la escritura cómo darle la vuelta a ese encierro. Escribiendo sintió que recuperaba aquella autonomía que la cárcel te saca:

- ¿Qué significó para vos el armado de esa revista?

- El armado de *Como sardina en lata*, la revista que se hacía en el pabellón desde el taller de narrativa, me obligó a escribir con regularidad” – declara-. “Eso para mí fue un medio de expresar sentimientos que escondía en mi interior y mediante algunos relatos me atreví a afrontar temas que me concernían directamente y que no dejaba que aflorasen bajo ninguna circunstancia. La evolución sufrida en el taller también hacía que mis deudas pendientes con personas de mi entorno fuesen relegadas a un plano ínfimo y llegasen a ser triviales. De repente la condena tenía un sentido y me había dejado de buscar culpables más que mi propia estupidez. Cuando eres consciente de eso todo lo analizas de otro modo y las ganas de vivir o de conseguir otra oportunidad vuelven a ti.

José se queda porque se entusiasma, se le nota en la cara. Y no para de escribir. Escribe mucho, escribe las consignas, le escribe al amor, escribe su aburrimiento.

Escribe mucho para sí mismo, y sobre sí mismo. Su vida se convierte en su musa. Y su novela empieza a tomar velocidad.

Habla de su ex mujer, Mabel. De una mujer muerta, Adela, por la que ya antes había conocido el mundo de la escritura. Habla de una maleta maldita, la que no pasó. Y habla de alguien que lo deja hablar.

Intercambia cartas desde el penal con Mabel; piden ayuda a intermediarios y se envían cartas a mano y escritos propios a través del correo electrónico.

José es en el 2012 el participante más comprometido del taller, el más enamorado. Por eso, se le ofrece coordinar una revista, se le ofrece ser profesor de otros módulos en el penal, se le ofrece ser promotor de lectura, se le ofrece un mundo nuevo que él toma y no deja.

- ¿Qué otras instancias de formación identificas como significativas en ese camino?
- Un curso de bibliotecario que promocionaba el Gobierno de Buenos Aires. Un complemento perfecto para el taller de literatura y que sirvió para que en alguna página web se publicase algún relato mío, lo que indudablemente te motiva un poco más. Nunca me había imaginado escribir tantos relatos como hice en esa época en el taller de literatura, narrativa y expresión, ni adquirir tantos conocimientos sobre literatura sudamericana que hasta hacía muy poco no me interesaba con métodos tan singulares y mucho menos dentro de una prisión. El taller de Susana, donde nos juntábamos el grupo de hombres de mi edad a hablar de miedos y dudas sin ningún tipo de reparos. Y ser facilitador pedagógico de “La experiencia cuenta”. A esas alturas no me parecía en nada a la persona que había sido cuando empezaba mi condena.

José comprendía la batalla que ganaba manteniendo su cabeza ocupada en la cárcel. La batalla consigo mismo. Por eso aceptó la propuesta de las coordinadoras de Abrir Puertas: participar de “La experiencia cuenta”. Este programa consistía en la transmisión de oficios de adultos mayores a jóvenes, en este caso, se trasladaban del pabellón noveno, al de primarios, que son los que ingresan por primera vez a un penal. Recuerda:

“Gracias a Cynthia entré en un nuevo proyecto: “La experiencia cuenta”, para actuar como facilitador pedagógico en un taller de madera que daría mi compañero del taller de dibujo Pablo Díaz en el módulo de primarios. Fue en esa época cuando estreché mi relación de confianza con la coordinadora general de todos aquellos movimientos tan valiosos, Valeria Frejtman, y a partir de ahí mi confianza en mí mismo ya despegó definitivamente y mi manera de pensar en el futuro también fue sufriendo modificaciones sustanciales”.

José se reencontraba con un oficio docente que había dejado hace muchos años en su España natal. En un contexto inesperado, alentado por una confianza en sí mismo, se sumerge en una experiencia que, sostiene, fue motor de otras: “La sensación que te produce comprobar la satisfacción que va generando en ellos el demostrar su propia valía es algo indescriptible. Día tras día me emocionaba y me hacía sentir orgulloso de mi humilde contribución. Tanto que me anime a montar un grupo literario independiente al margen del taller con gente que sentía esa misma afición”

José se refiere a la construcción de un Grupo de escritura denominada “El Círculo”, que junto con sus amigos Vicente y Sergio, y otros compañeros de pabellón impulsó y dice: “eso fue la consecuencia y el trabajo final pienso que fue meritorio a pesar de todas las limitaciones que nos rodeaban”.

Pero a esta historia le falta un dato, un motor: la historia de José y la tallerista. Una chica que se viste con colores. Una chica que se viste con colores y sonríe cuando entra al pabellón a dar su taller de narrativa. Una chica de la que José dice que se enamora. Esta historia demuestra, quizás, por qué el amor tiene buena prensa.

El enamoramiento. La escritura, y la energía de amar. La energía del enamorado. Otro motor, otro combustible, que lo salva, que lo ayuda a interrumpir el encierro. Algo que lo vincula con la erótica, y por qué no, le devuelve su propio erotismo. Esa energía de amar y de escribir José las condensa en sus cartas de amor, son la misma cosa:

“La realidad es que s  estoy enamorado de ti, algo que por otra parte no resulta muy difícil de entender conoci ndote. En el campo del amor siempre he sido así, complic ndome la vida una y otra vez. Aunque en esta ocasión, no me arrepiento de lo que está pasando porque le has dado una razón de ser a mi presencia aquí. Me pareces el ser más maravilloso que he conocido nunca”.

“Un verdadero  ngel, el estar a tu lado es como vivir un sueño donde uno se encuentra ante una princesa salida de un cuento de hadas. No exagero en lo más mínimo, es el efecto que produces”

“Me cuesta mirarte a los ojos cuando hablas por el temor de perderme en ellos, tu sonrisa es capaz de iluminar cualquier alma muerta. Tu entusiasmo es contagioso y la dulzura que te rodea es sencillamente, sublime. Esto es un resumen de todo lo que haces revivir en mí”

“No me arrepiento de sentir lo que siento porque am ndote me siento feliz, y lo que es más importante en la situación actual que vivo, me siento libre”

“Eres muy especial y siempre te consideré mi ángel. No sé cómo hubiera podido soportar todo esto que he vivido si tu no hubieras estado en mi pensamiento. Debo ser el primer hombre no correspondido que se alegra de haberse enamorado. Quererte me ha hecho superar muchas cosas duras”

“Me basta con quererte sin más y eso hace ese sentimiento todavía más libre”

Un traslado y una llave

En la Navidad del 2012, a José lo trasladan repentinamente a la Colonia Penal de General Roca, Provincia de Río Negro.

Los traslados son imprevistos, momentos de desarme. Estrategias de poder y disciplinamiento para desfragmentar, para volver a romper, para encontrarse con un yo, deshabitado. No hay piso, no hay posibilidad de arraigo, no hay firmeza.

Sin embargo, José había encontrado un lazo de dónde agarrarse para permanecer: el conocimiento y la escritura. “Por un momento me invadió el desánimo, pero gracias a lo que había aprendido en Devoto, esa sensación fue pasajera”. Cuenta que esta vez la angustia le duró un día. Se sentía seguro, confiado, no era el mismo personaje abatido, derretido, que habían trasladado desde Marcos Paz a Devoto el año anterior. Haciendo uso de su porte de gallego confiable, y de su astucia, echó mano de una vieja táctica, y con un cuento creíble, le sugirió al Servicio Penitenciario dar él mismo aquel taller de narrativa que lo había tenido un año y medio como participante, pero esta vez, se ofreció como docente.

José sabía que no estaba solo en esa cruzada. Lo legitimaba una organización. Lo legitimaba “Abrir Puertas”.

Un día de marzo del 2013, la coordinadora pedagógica del Proyecto “Abrir Puertas” recibió el siguiente llamado:

- Hola, me comunico de la Unidad N°5, colonia Penal de General Roca. ¿Hablo con la coordinadora de Abrir Puertas?
- Si. Hola!
- Buenas tardes, le habla el jefe de educación de la unidad. José Morillo me pasó el teléfono de ustedes, él está alojado aquí y me dice que fue profesor de literatura en vuestra organización, y está queriendo realizar una revista. Me dice que tiene experiencia en el tema. Quería confirmar si todo esto que me dice es cierto.
- Absolutamente cierto

Y esto es lo que ocurrió:

José, se atrevió a montar un taller literario independiente en el penal de Roca, con veinticinco detenidos que asistían todos los días de la semana. Fue una auto-gestión que define como “una pequeña revolución” porque la idea atrajo a veintiséis personas “tan ávidas como yo de metas mayores”. Y logró además armar otra revista que llamó “Letras en libertad”. Para eso obtuvo el apoyo no solo de “Abrir Puertas”, sino del engranaje penitenciario de General Roca, y del diseñador Guillermo Serafín, ilustrador y comunicador visual de la comunidad de General Roca.

Como profesor, coquetea con la autoridad y se siente un revolucionario:

“El hacer que personas que nunca habían escrito ni su nombre ahora estén hasta altas horas de la noche para poder entregarme manuscritos de más de siete páginas y me pidan clases dentro del pabellón

durante los fines de semana hacen que la sensación de que todavía puedo ser más útil me acompañe a diario y que la cuerda de afectos que antes quería fuese lo más corta posible crezca cada día que pasa”.

José agradece siempre, como un gesto cotidiano. Agradece “sentirse útil”, “alargar la cuerda de afectos”, porque lejos de ser una historia heroica, esta es también la evidencia de las fragilidades, de lo que no salió, de lo que no se pudo ser. Esa persona que sobrevive a pesar de la apatía del encierro, del naufragio, es lo que despliega en su escritura, junto con el agradecimiento por lo que ahora cree y quiere ser. Y así lo indica la nota editorial que él mismo escribe para su revista, la del Sur. Nótese la referencia al mundo marítimo en su escritura:

“Hubo una vez dos mujeres muy especiales, Cynthia y Carolina, que se atrevieron a levantar sus manos al cielo y con su entusiasmo lograron hacer soñar a un grupo de naufragos a la deriva, en un difícil mar, dentro de un reducido espacio físico en el cual nos enseñaron que no había límites en el pensar. Así nació una pequeña revista que se hizo tan grande como la libertad: Como sardina en lata. El legado de su empeño consistió en una semilla que ahora, con el traslado a esta Colonia Penal ha germinado aquí también, en un proyecto más ambicioso que ha embarcado con la misma ilusión, a un gran número de personas que han recordado con orgullo todo lo que encerraban en su interior y que por diversas circunstancias habían llegado a olvidar. Nuestro agradecimiento a todos los que han arropado con su colaboración y permisividad a que esta llama recién encendida surja de una base sólida.

Letras en Libertad ya está en marcha.

Gracias por esta oportunidad.

José Morillo”

José Morillo, ahora tiene 57 años cumplidos el 10 de junio de 2016. Fue coordinador editorial interno de la revista “Como sardina en lata”, fue facilitador pedagógico del programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación “La experiencia cuenta”, fue jefe de biblioteca del pabellón de Adultos Mayores, coordinó un taller y se inventó otra Revista en una cárcel del sur. Se hizo amigos, se enamoró de su profesora, se vinculó así con su propia erótica, se lo hizo saber a su escritura, amplió su universo vocabulario. Hasta acá, un hombre que se las arregló para pasar su vida en el encierro: para desencerrarse.

José sabía que pasando aquel maletín iba a cambiar su vida para siempre. Lo que nunca se imaginó fue de qué forma

Sigue la novela de José:

“A veces una decisión errónea puede transformar tu vida hasta límites que no podrías ni haber imaginado. En mi caso así fue, me llevó hasta una encrucijada donde no era capaz de vislumbrar un final. Donde lo más cómodo parecía dejarme caer en el abismo que se abría ante mí. Lleno de recuerdos que me golpeaban sin piedad, con el dolor que representaba todo lo perdido, estuve a punto de sucumbir en esa falsa paz del remordimiento que logra etiquetarte, únicamente como culpable y te resignas a ser solo en lo que te has convertido. Sin darme cuenta apenas de cómo sucedía, fui tomando conciencia de que si bien, efectivamente todo mi mundo se había derrumbado y desaparecido, los recuerdos que me torturaban consiguieron que pudiese encontrarme con alguien al que no veía desde hacía mucho tiempo y al que ya consideraba insignificante en mi vida. Yo mismo”

Acabo de hablar con José, salió en libertad. Me dijo que a finales de septiembre presenta su primera novela: “El tiempo de los olvidados”. Allí estaré.

Un relato universitario- Waikiki

“Lo irónico es que estaba leyendo Marx, Hegel, todas esas cositas de sociedad y estado y ciencias políticas y alrededor mío había mucha mucha maldad. Estás con el oído, el ojo y la mente en la cárcel”

“Este libro de 79 poesías se llama El ladrón que escribe poesías. Lo escribió un tal wk (Waikiki), nacido en Fuerte Apache, en septiembre de 1981, el año más violento de New York, pero él nació en la Argentina un año antes de la guerra por Malvinas, de lo que no recuerda nada”.

Es el año 2015, Gastón, o WK, como prefirió bautizarse a sí mismo, presenta su libro *79. El ladrón que escribe poesía*. Lo presenta en el Museo del Libro y de la Lengua de la Biblioteca Nacional Mariano Moreno, con auditorio lleno. Se ven los ojos cerrados de las personas que lo conocen y sonrían y de aquellas que intentan dibujarlo a través de su voz, imaginarlo. Intentan imaginarlo porque Waiki no está ahí. La presentación se hizo a través de un audio que los editores del libro grabaron “adentro”, en Devoto, sospechando lo que iba a suceder. Que el Juez no lo dejaría salir a la presentación. Como tampoco lo dejó salir al entierro ni para conocer la tumba de su madre, que falleció, después de una esquizofrenia larga y feroz, en el año 2008. Dice, que todavía está esperando despedirse de ella. Dice, que todavía está esperando que lo dejen salir

En números, la vida de Waiki, puede ser algo así: nació en el 81; a los 15 terminó la primaria, 18 trofeos recibió como campeón de ajedrez, 17 años tenía cuando recibió los tiros que le dejan media cara paralizada; 20 años cuando cayó preso; 3 hijas, 2 nietos, 34 años tiene ahora, 14 años lleva preso, 5 libros en gatera, 60 cuadros pintados; ningún libro había leído hasta el buzón; incontable la cantidad de amigos que le mató la policía; Mes y medio para que, supuestamente, obtenga la libertad condicional.

Waiki pasó la mayor parte de su vida -la poca que estuvo en libertad- en Fuerte Apache. Desde chiquito ya andaba en la calle, pedía y robaba porque tenía que hacerse cargo de sus dos hermanos menores. Formaba parte de la Banda de Rosendo; pasaba mucho tiempo con él. Muchos de sus amigos de esa banda, dice Waiki, son “los que formaron mi carácter”, y fueron parte del caso paradigmático y anti-constitucional que dió lugar al libro *La vida como castigo* de Claudia Cesaroni, que relata justamente la vida de estos jóvenes con condenas a prisión perpetua. Otros varios, otros muchos, corrieron la suerte de una historia que casi no les pertenece; que se funde con la de tantos siguiendo un itinerario similar: jóvenes de barrios pobres que se suicidaron, se murieron o, como a muchos, los mató la policía.

Waikiki todavía era Gastón cuando cursaba la primaria y entraba a la escuela con relojes Cartier y cadenas de oro. Se juntaba con pibes más grandes y ya había probado la droga, sobre todo el Poxirán. Recuerda de esa época a Teresita, una psicóloga que “me hablaba y me aconsejaba para bien”. Lo acompañan anécdotas terribles sobre la escuela: lo echaron de más de cinco desde primer grado hasta noveno. En tercer grado, porque lo encontraron “jalando” Poxirán en la terraza. De cuarto a séptimo pudo permanecer en una escuela porque la representaba jugando ajedrez. Gastón, pillo, encontró la forma de seguir en la escuela; pero no fue sus notas. Gastón se quedaba, o lo dejaban quedarse, porque se había topado con lo que fue para él su mejor pasatiempo, hasta leer su primer libro: el ajedrez. Dice no querer sonar soberbio, pero se regodea de lo rápido que salió campeón de la escuela, y después de los intercolegiales. Y se acuerda orgulloso del día que le ganó al profesor, lo que hizo que por una semana no quiera volver a darle partida. Gastón asocia el ajedrez con el arte y con su afición a las matemáticas. “Era aficionado, cuando era más chiquitito, a las matemáticas, y esto concentraba todas las ecuaciones de las matemáticas que quería”. Así terminó séptimo,

negociando con Alicia, la Directora, su pase al grado siguiente. A los que recuerda con un rencor un tanto infantil y ya viejo, es a sus compañeros:

“En quinto grado me peleé re mal con Alejandro, un compañero; y con Sebastián, y le bajé un diente, un quilombo, me querían echar pero el ajedrez me mantenía. Siempre apostaban a mí en el sentido del ajedrez. Aparte ellos conocían la situación de mis padres, mayormente me peleaba porque me decían que era corte de la villa, de los monoblocks”.

En su viaje de egresados de séptimo al cual casi no lo dejan ir “por algo que no me acuerdo, pero la había cagado bien piola”, Gastón, adolescente, se encapricha porque no quiere ir al baile, “y puse cara de guachito caprichoso y estaba re enojado y no le hacía caso y me querían devolver, viste?”. Sus compañeros atemorizados, tomaron una medida que hasta hoy recuerda: lo dejaron solo en una habitación y se fueron a dormir todos a otra. “Me tenían terror”, dice a sus 34 años riéndose añorado en la cárcel de Devoto. De la secundaria solo recuerda que dejó de ir porque la Policía entró a la escuela para allanar y se llevó a uno de sus compañeros. Le dio miedo correr la misma suerte, y no fue más.

Sin embargo, no pudo eludir la cárcel como destino. Y en el año 2002, como muchos de sus amigos de la Banda de Rosendo, Waikiki cae definitivamente preso, después de haberse prometido no volver a robar, porque la última vez le habían pegado un tiro y estuvo tan cerca de la muerte como está ahora de su libertad. Tenía 20 años cuando cayó y sabía que le esperaba una condena casi tan larga como sus años de vida. Lo mandaron primero al Complejo Penitenciario Federal II de Marcos Paz. Difícil imaginar cómo entre pabellones superpoblados, peleas, gritos constantes y cumbia a todo lo que da, Waiki terminó el secundario en el CENS de Marcos Paz, que él mismo, junto con otros compañeros, inauguró.

Es también en un lugar tan oscuro e improductivo como hostil, en buzones⁴³, donde lee su primer libro: *El Espíritu Santo* de Billy Graham. Y la flashea.

Luego se entera de la existencia del Centro Universitario Devoto y ahí, se abre un mundo: empieza su pelea por estudiar, empieza, como él señala, su “caminito de lucha”. Waiki consigue con otros compañeros primero, un aula para llamarle “Universidad”. Después, que lo saquen a rendir libre a Devoto. Estudiaba en Marcos Paz, Provincia de Buenos Aires, rendía en Devoto, Capital Federal.⁴⁴

- Y cómo hacías con los materiales de estudio? ¿Cómo accedían a ellos?
- Los mandábamos a pedir acá los materiales o los mandaban por comparendo los pibes.

Ir “de comparendo” es ir a comparecer ante el juez. Es una de las principales razones por la que los estudiantes privados de libertad faltan a sus clases, por ejemplo. Ir “de comparendo” es algo que generalmente esperan y que es difícil que puedan rechazar. Supone una ingeniería de traslados que comienzan a la madrugada (aunque el juez los atienda a las cinco de la tarde); amontonados y esposados, en camionetas que los desplazan de un penal a otro hasta los juzgados. Las personas detenidas encuentran en ese momento de degradación absoluta de sus cuerpos, la forma de hacer alianzas, pasarse material necesario para estudiar, hacer un hábeas corpus, conocer sus derechos. Hacen de aquel momento denigrante, un tráfico productivo de material, vínculos y formas de organización.

⁴³ Buzones: otra forma de llamar a la celda de castigo, como tubo o confinamiento.

⁴⁴ Este movimiento depende de la disponibilidad y potestad del Servicio Penitenciario. Ya que puede no haber móviles de traslado, personal, o voluntad, aun estando la orden del Tribunal.

Con el tiempo, Waiki comienza a pedir que lo trasladen a Devoto; no le resultaba igual estudiar solo en un aula conquistada en Marcos Paz, sin docentes, que vivir de cerca lo que allí, en el CUD, decían, estaba ocurriendo. Sin embargo no logra que lo trasladen por las buenas:

“Fueron seis pedidos y luego me trajeron. Pero no me trajeron por tantos pedidos, sino por mal comportamiento, ya que rompí los vidrios de una «pecera», que es el lugar desde donde se resguardan los penitenciarios. Pero quiero aclarar que rompí esa pecera porque el Jefe de Módulo quería que salga un solo equipo a jugar a la pelota, cuando siempre salíamos tres. De la noche a la mañana vinieron con esa decisión. Y como no nos poníamos de acuerdo en qué equipo de los tres iba a salir y ya se estaban por empezar a pelear entre ellos, yo opté por encarar el problema por donde venía, es decir, de parte del Servicio Penitenciario Federal (SPF), y rompí esos vidrios. El Servicio me dio tremenda golpiza, y al mes me trajeron a Devoto. No vine por académico, sino por «cachivache»”

En 2008 llega al CUD. Su ingreso fue en un pabellón con capacidad para cincuenta personas donde vivían ciento veinte. Cuando llegó vio gente amontonada, durmiendo en el piso, pero también vio caras conocidas. Eso le evitó la clásica pelea por la cama de abajo y por los horarios de teléfono. Eso es lo primero que uno tiene que procurar, dice, al entrar al pabellón: cama de abajo y horario. Y solo se consigue “como se arreglan las cosas acá”: peleando con los compañeros. Lo metieron en un módulo de confinamiento, todos los que estaban ahí, estaban confinados, que significa estar de alguna manera castigados; no podían salir del pabellón y para ir al patio (espacio que desean sedientos todo el invierno para jugar al fútbol), el Servicio los dividía para que no se crucen con el resto.

De todas esas personas que estaban ahí, doscientos aproximadamente, Waikiki era el único que “bajaba”⁴⁵ al CUD.

“Lo irónico es que estaba leyendo Marx, Hegel, todas esas cositas de sociedad y estado y ciencias políticas y alrededor mío había mucha mucha maldad. Estábamos viendo acción social, definición de poder, con el ojo en otro lado, con la mente, el oído en la cárcel. Eso es algo muy complejo. Todos dicen “le damos estudio a los presos y que estudien” pero estudiar en contextos de encierro no es fácil. Más allá de que haya exclusividad en algunos pabellones y estén tranquilos. Exclusividad es la tranquilidad. A eso me refiero. Pero cuando estás en un pabellón bardo tenés que bajar y estudiar acá. Porque allá estaba más pendiente de mi vida que de otra cosa. De tener fierro, de estar despierto, de tener mis cosas”.

Para sus compañeros de pabellón, Waiki era el “universitario”. En los pabellones donde la mayoría no estudia, en un pabellón “Villa” por ejemplo, como le dicen a algunos sectores de la cárcel, no está bien visto que vayan a estudiar. Sin embargo Waiki tenía la combinación necesaria para sobrevivir en ambos mundos: el del pabellón y el universitario. Asegura que ellos sabían que estudiaba pero también sabían que estaba “del otro lado”.

- ¿Cómo era tu mirada sobre ellos mientras transitabas la experiencia del estudio?
- Vi como que no son mis enemigos. Mi enemigo es abstracto. Cambié la posición de mi mirada. Es verdad que uno necesita ciertas cosas para aferrarse a algo, para sobrevivir y no es más que eso. Es una coraza. Era tener a los otros pibes como tumberos, como mal, como enemigos míos. El que hace toda la maquinaria para que el otro reaccione en contra mío es un enemigo abstracto, en este caso es el aparato represivo del Estado.

⁴⁵ “Bajar” a educación es acceder a educación.

Waiki había hecho el CBC para estudiar Derecho. Esa era su intención, si bien confiesa que la Universidad nunca había estado en sus planes anteriormente; no formaba parte de su mundo, ni de sus expectativas, ni de su imaginación. No es un recorrido esperable ni deseado por pibes como Waiki, o como sus amigos del barrio, porque dice “es muy exclusiva y a duras penas pensaba en terminar el secundario”.

Pero la carrera de Derecho en la cárcel tiene el color de la codicia. La mayoría de las personas detenidas se inscriben porque les ofrece algo que ellos necesitan: les ofrece la posibilidad de aprender a defenderse a sí mismos, de ser sus mejores abogados. Sin embargo Waiki, con una lúcida rebeldía, abandona la carrera. Derecho, en este caso, le sirvió para otra cosa:

“No estudié más Derecho porque todo lo que venían diciendo chocaba mucho con la práctica, con lo que venía pasando en mi vida. Hay cosas que no quería saber para no terminar lastimado. Con Derecho me pasó eso. Por eso la dejé y me puse a estudiar Administración y Letras. Y ahí conocí a Pablo más íntimamente”.

En definitiva a Waiki lo embriaga una decepción: la de ver cómo lo que decían las leyes, los papeles, no pasaba en la vida real. Lo ve con los ojos de la experiencia, de quien la vivió y no necesita que se la cuenten. Y siente bronca, desánimo. Pero además, es capaz de ensayar aquello que más lo alejó de la carrera: recibirse de abogado para seguir reproduciendo un sistema que él desprecia, un “sistema judicial que está viciado, una realidad que no se cambia por los papeles”, y un lugar, la cárcel, donde las normas no existen, no se cumplen, dependen de jueces que, afirma: “hacen lo que quieren”.

Waiki es muy flaquito, no mide mucho más de 1,60 y cuando habla se ve más nítida su parte algo torcida de la cara producto del balazo que recibió a los 17 años. Se le nota su extenso

catálogo de lectura que lleva puesto, porque no mezquina a la hora de nombrar autores como Poe, Rimbaud, Baudelaire, Cancrbero, Aristóteles, entre muchísimos otros. Y reconoce pensativo que cuando lee un libro, siempre subraya lo que tiene que ver con el dolor, con la bronca, con el sufrimiento. Dice haber devorado libros desde el 2003, un año después de caer preso en Marcos Paz. Desde que se encontró con aquel libro en el “buzón” empezó a leer “otro y otro y otro, y una sed como un vampiro que tiene ganas de tomar sangre. La metáfora es medio chocante pero es eso la literatura, es como seguir tomando sangre”

Waiki empieza a estudiar Letras y paralelamente hace el Taller de narrativa, que ahora depende del Programa de Extensión en Cárcel:

“María Elvira y Luciana para mí son profesoras de Literatura, para mí ellas son una punta de iceberg en mi ánimo por escribir. Ellas me hicieron ver otras cosas en la literatura. Por ejemplo, la manera en que antes escribía que era más bien autobiográfica. Con ellas empecé a introducir metáforas y tomé la literatura como una profesión, que es lo que es hoy para mí.”

En el año 2015 publicó su primer libro, desde “adentro”, con la editorial Tren en Movimiento. Pero tiene cinco libros más preparados para publicar. Todos se titulan con un número que vincula o representa su historia, la historia de la cárcel, del barrio, de la literatura, de la muerte, de la relación con su madre, de la poesía. La colección tendrá por nombre “Colección de catarsis”, y la misma estética: tapa roja y número negro.

Waiki asegura y se encarga de aclarar que su literatura no es él. Escoge el modo de ser nombrado y también el modo de ser leído: “Este narrador (que odia al escritor wk) (y que también odia al portador de dicho apodo) no es más que un ser detestable (que lucha por salirse del envase) y quiere dejar en claro sus virtudes negativas”.

Waiki está ahora alojado en el pabellón 50⁴⁶, dejó de ser coordinador de la carrera de Letras y eso le dio tiempo para construir una vasta producción artística que comprende la escritura - de poemas, relatos, aforismo, canciones- pero también la pintura. A su obra le llama “Arte Marginal Binario”, y lo incluye dentro de las siglas que lo representan ahora como parte de un colectivo: PVC, Pensadores Villeros Contemporáneos, como se autodenomina el movimiento artístico y cultural al que pertenece, surgido en la cárcel de Devoto y del que forman parte músicos, escritores, artistas plásticos y actores tanto detenidos como liberados.

Waiki integró la coordinación interna de la Carrera de Letras en el CUD durante cuatro años. Entró para darle una mano a su amigo Fran, que estaba por salir en libertad. Fran le había hablado de Juan Pablo Parchuc, el coordinador de Letras en el CUD y Waiki ya lo conocía porque había sido su profesor y habían “pegado buena onda”. De esta dupla, se abre otra historia.

“¿Qué significa “Pablo” para mi? Theo y Van Gogh”

Cuenta la historia que por el año 1890 muere el pintor más famoso de Holanda, Vincent Van Gogh, quien alcanzó pleno reconocimiento social recién después de su muerte. Vincent, autodidacta, rebelde de su tiempo, se dedicó a la pintura y a la lectura como afición. Quiso llevar una vida lejos del dinero, del “comercio del arte” que consideraba simplemente, una farsa. Pero para eso, necesitaba de alguien que pudiera ayudarlo a sobrevivir. Y ese fue Theo, su hermano menor y pieza clave en su vida. Esa relación está documentada en las

⁴⁶ El pabellón 50 del penal de Devoto está preparado para recibir a internos que se encuentran en una fase muy avanzada de su condena, incluyendo a los estudiantes del CUD. Se encuentra fuera del perímetro y del cordón de seguridad. Gozan de un tratamiento acorde con esa situación previa a su salida del penal. Allí se encuentran alojados quince internos.

seiscientas cincuenta cartas que desde 1872 intercambiaron. No solo fue su mecenas, lo que permitió que Vincent pueda dedicarse al arte-; en su larga relación, Theo le dio casa, dinero para comer, alquilar, imprimir sus primeros lienzos, armar su propio taller y sobre todo, fue su contención, su amigo, su llave a la vida pública, su otra oreja. Vincent muere en 1890 en un episodio confuso. Apenas seis meses después, Theo enferma y muere.

Cuenta la historia que por el año 2011, en una cárcel argentina, más precisamente en la cárcel de Devoto, Fran, coordinador interno de Letras, está por irse en libertad y le pide a su amigo Waiki, primero, que se anote en la carrera por la escasa cantidad de estudiantes; después, que lo ayude a coordinarla.

Waikiki acepta ambas, “por error”, según dice; y sobre todo, porque ya conocía a Juan Pablo, el director del Programa de Extensión en Cárceles y coordinador de las actividades de Filosofía y Letras del Programa UBA XXII, a quien Waiki llama por uno de sus nombres: Pablo.

Waiki dice que le debe a Pablo muchas cosas de él. Pablo cierra el primer libro que Waiki publica, con un texto que denomina “La escritura en la cárcel deja marcas” y dice:

Conozco hace varios años al escritor detrás del nombre de autor. Estudia Letras en el Centro Universitario Devoto (CUD)... por muchos años ha sido coordinador interno a cargo de estas actividades y un aguerrido defensor del espacio universitario intramuros. Su contacto con la literatura proviene de ahí. Tuvo (y tiene) como escenario y condición de posibilidad el encierro carcelario. Los 79 poemas que integran esta antología fueron escritos tras las rejas, así como muchos otros poemas, relatos, ensayos y hasta aforismos que componen la obra de WK. Una parte sigue inédita; otra puede leerse en la Revista La Resistencia, cuadernillos y blogs. Toda, en su conjunto, integra la producción de una comunidad organizada en torno a la lectura, la escritura y- en definitiva-la palabra como acción en contextos de encierro.

Como en la historia de estos dos hermanos nacidos en Holanda, la historia de Waikiki y Juan Pablo adquiere matices conmovedores y dibuja las condiciones de posibilidad que permiten que hoy Waiki sea Waiki, y que Pablo sea Pablo, en la vida de Waiki. En el CUD, hay tantos coordinadores como unidades académicas, sin embargo, en el murmullo incesante de la cárcel es un grito a voces quién es el coordinador que además de coordinar es un militante de la educación en contextos de encierro. Waiki, su socio, su amigo, su referente en el mundo carcelario, lo explica así: “un chabón luchador, mete la cara por el centro, por su coordinación y eso me gusta. La gente que por una idea se va y se juega”. Y completa citando a Aristóteles: “las amistades nos sirven para adentrarnos en lo que nosotros queremos y lo que nosotros buscamos. ¿Entendés? Son como psicólogos, tanto él como yo. Él puede contar conmigo para lo que sea y yo puedo contar con él para lo que sea”.

Quizás Pablo no sepa de aquella vez en la que Waiki le propuso a un compañero arreglar las cosas “como se arreglan acá adentro” cuando le pareció que estaban difamando a su amigo; a una de las personas que más confianza le tenía, a una de las personas en la que más confiaba, a su hermano del camino, a su Theo Van Gogh.

- ¿Qué significa Juan Pablo Parchuc en tu vida?
- Pablo para mí...Theo y Van Gogh. Theo lo contenía mucho a Van Gogh. Sentía mucho afecto, le creía. Y eso lo hace a Vincent sobrevivir en su locura y en su arte.

Esto último le permite Waiki ensayar una identificación con Van Gogh, y con un mundo, el de la locura, que no le es ajeno. Su madre enfermó de esquizofrenia después de separarse de su padre. “Tenía la mente débil” dice Waiki, y relata cómo esa enfermedad que genera una “disonancia en la mente”, lo llevó a elegir la calle como un buen lugar para estar. Con solo

siete años, dice: “me tomaba el palo de mi casa y me iba a la calle”. Ahora, con una mente brillante y analítica, que no forma juicio de lo sano o de lo enfermo sino de aquello que sana o enferma, Waiki afirma sólido:

-Una persona tienen muchas personalidades que se van construyendo en el tiempo. Yo afuera era dado; no era un monstruo caminando, me relacionaba con la gente, tenía muchos amigos. Era como soy ahora, pero ahora estoy más lleno de otras cosas.

- ¿De qué?-. Le pregunto.

- Lleno de todo, de vida estoy lleno. Vida en cuanto a lo que pasa. Lo que puede pasar en la cárcel. Yo sigo viviendo, a mí no me preocupa. A mí todos me dicen “ya te va a tocar” pero yo no estoy ni ahí preocupado. Yo ya estoy libre por un lado, y por otro lado la vida la vivo en cualquier lado. Así sea en los buzones.

- ¿Qué te lleno de vida?

- Las relaciones. Conocer más a las personas. Acá dicen supuestamente que es todo lo peor. En la cárcel y en el manicomio está todo lo peor de la sociedad, hipotéticamente, dentro de esos peores yo he conocido mucha gente muy honrada, muy buena. Y la gente que parece mala también es buena, pero cuando están con otros se hacen malos. Individualmente la gente es buena. Pero cuando se empieza a juntar se vuelve mala porque ahí empieza todo. En la dinámica, en la dinámica de las relaciones de poder, de las relaciones sociales.

Waikiki coordinó cuatro años la Carrera de Letras. Dejó su cargo para darle la oportunidad a otros compañeros. Ahora es representante político de la Facultad de Filosofía y Letras. Su presencia es un poco más intermitente y sus compañeros de Letras cuentan que no se lo ve

tanto por los pasillos del CUD porque su mente vuela a la salida, que aparentemente, sería el 9 de septiembre de este año, 2016.

La coordinación fue para él un modo de sentirse útil “para entre los compañeros, para entre nosotros, para el profesor”. Es una tarea que requiere de mucho trabajo, y Waiki explica: “Tenés que ir a los pabellones, tenés que armar las listas, tenés que hablarle a los pibes, tenés que laburar. Tenés que ir reclamando. Cuando estaba yo, nunca recibí nada, ahora hace dos años que hay peculio⁴⁷. Le ganamos veinte puestos de trabajo en el CUD al Servicio Penitenciario”

Dice “le ganamos” porque Waiki, así como fue parte de una construcción que hoy evidencia sus frutos, también fue parte de la lucha que dio pie a esa construcción. Y porque él, como asegura, siente al CUD como suyo:

“Quizás para quien viene de afuera es una institución más, pero para mí no es eso. Es amigos que estuvieron y se fueron, y muchos que ya no viven. Es el crecimiento intelectual mío acá adentro, aunque no estoy muy de acuerdo con la intelectualidad, no me la creo, al contrario”

Waiki fue parte junto con Cacho⁴⁸, de la huelga de hambre que llevaron adelante y hasta el final sólo algunos compañeros. Hace un relato algo pesimista pero no por eso menos heroico, de aquella huelga. Primero enumera las consignas:

“Para que vuelvan los cursos extracurriculares, para protestar contra los avasallamientos del Servicio, para que devuelvan a los compañeros que se llevaron, para que devuelvan los lugares donde vivíamos acá. Yo no vivía pero los pibes que cuidaban y vivían acá. Habían allanado al Centro Universitario,

⁴⁷ Se denomina peculio a la remuneración que perciben las personas detenidas por su trabajo

⁴⁸ Cacho, Rodolfo Rodríguez, estuvo detenido en la Cárcel de Devoto entre otras, y es protagonista de una de las historias que componen esta tesis.

por una denuncia medio fantasma de que había secuestros virtuales, se llegó a comprobar que no era cierto”

Luego detalla los pormenores: “Cuando hicimos la huelga de hambre con Cacho, estaba re mal yo. Fue violento ver que todos, los ciento sesenta pibes que habíamos, todos se tiraron para atrás y quedamos cinco”.

Waiki está a punto de recuperar su libertad, quiere armar afuera el Centro Universitario Fuerte Apache (CUFA). El ya construyó su marca universitaria, la Universidad entendida como la entiende, vivida como la vive, en el encierro, se hizo parte de él. El CUD hoy por hoy es Waiki hasta en sus paredes grafiteadas, murales y aforismos que delatan lecturas, escrituras, arte y construcción colectiva.

Allí, dice, se constituyó como sujeto político: “Es un lugar donde he crecido y al que le debo mucho. Y también sé los pros y los contras de todo esto. Aquí aprendí a politizar y eso para mí es fundamental. Aprendí a ser un ser político, eso me lo enseñaron acá. Pero el estudio también te hace desconfiado”

Aprendió lo que quiere para su vida sin olvidarse de quién es, porque sus proyectos, su “afuera”, lo piensa en su barrio de origen. La Universidad de Fuerte Apache, para chicos como él a los que el destino les tenía preparada otra cosa. Waiki sabe lo que sabe:

“No quiero alardear pero fui uno de los pioneros haciendo una cooperativa, haciendo un sindicato, las revistas, el proyecto de ley de estímulo educativo, y un par de cosas más que, así como hice, sé que hay mucho más por hacer y que nunca alcanza. Yo creo que una persona viene al mundo no para ser individualista, sino para brindarse a los demás. Creo que ese es el sentido de la vida para mí. Hacer cosas para los demás”

En Waiki se mezclan, se entrecruzan, huellas que combinan la cárcel, el barrio, la calle, el encierro, la experiencia cruda, la discriminación, la violencia, la muerte cercana, las armas a los 12. Esa mezcla es Waiki, es todo eso lo que supo ser y hacer encerrado hace 14 años. Es todo eso a pesar del encierro que se llevó con él su juventud, el nacimiento de sus nietos, los quince de su hija, la muerte de su madre. Es el relato de otro tipo de escritor, de otro tipo de universitario, pero es el relato de un universitario. Lo dicen sus palabras, lo dice cuando habla de la literatura, de la escritura, en su vida. Se esfuerza por convencer a los lectores de que él no es lo que escribe. Le escribe a todo lo que es, lo que no es y lo que no pudo ser:

“Escribir cosas podridas es como tener en un clavo a una mariposa, y le sacas lo hermoso que tiene la poesía pero también son cosas que se tienen que decir cueste o no. Yo considero que tengo la particularidad de reventar las cosas, los sentimientos, en los textos. Es como ver una flor reventada, no te la imaginas hasta que realmente la ves y podés fijarte que pasó un camión por arriba de la rosa, está reventada pero sigue estando ahí la imagen de esa rosa. Yo creo que también soy así cuando escribo, y también escribo cosas de amor y cosas de esperanza, pero son sutilezas de la literatura. Yo las siento también. Creo que una palabra de amor mata todo lo demás, porque vendrían a ser flores en los pantanos esas frases pequeñas de amor o de humildad”.

- Sin embargo hay palabras de amor en tu libro

- Sí, pero está ahí escondido el amor, desconfiado. Como un niño herido que está ahí abajo y no quiere abrir la boca por miedo a que lo rechacen. Una palabra que escribo, a uno lo libera y lo condena también. Esas dos cosas van de la mano.

Dice que escribir lo desinhibe, le permite “irrupir dentro de la mentalidad”, es “inspirador para otros”, y habla de las ideas como modo de transformar la realidad y de traducir la palabra en acción. Ve a Cristo como “el primer revolucionario, el primer anarquista, el ejemplo de humildad a seguir”. Se asume cristiano

Define la escritura de un libro como un “destape de olla”. Formaliza aquello que quiere decir pero que no quiere ser. Dice que cuando escribe está gritando, y que eso le permitió sobrevivir: “todos los que buscaron un cambio en la vida pasaron por la literatura”.

Ese cambio en la vida, ese rito de pasaje que significó la escritura y su libro, le permitieron interrumpir la experiencia del encierro. Pararse desde otro lugar para ensayar reflexiones posibles sobre, por ejemplo, el oficio de escritor:

“Es como decía García Márquez, es como una ferretería la escritura, ¿no? Donde tenés todas las herramientas para poner a disposición para crear un texto. Digo que muchos escriben pero ¿cómo te puedo decir? No ven a la escritura, o a la literatura como algo hermoso, algo de arte, sino lo hacen como descuelgue. Yo sé que la escritura y la lectura es una cosa seria, digamos, es ponerte a trabajar sobre eso, es transpirar, es como dice (...) 10% de inspiración y 90% de transpiración”

Sobre la escritura como expresión artística:

“Pero igualmente como vuelvo a repetir, muchos escribimos, todos tenemos el arte de expresarnos más que nada: de pintar, de escribir, de hacer música, y todas esas cosas no son más que expresiones del propio ser humano. Lo bueno de la escritura, como yo lo planteo, es tirar una botellita con un mensaje al mar, no importa quién lo lee, pero siempre va a haber alguno que lo va a leer. Es un mensaje”.

Sobre el CUD:

“Es como una metamorfosis, me siento metamorfoseado por la literatura y por eso las citas que hago. Y el CUD forma parte de eso y yo lo dejo en las paredes. En estas paredes hay citas de lo que venimos leyendo y aprendiendo. Hay pinturas que son murales y que son cosas que nosotros regalamos con amor para el Centro Universitario y para toda la gente que el día de mañana pase por acá”.

Será tan raro como conmovedor entrar al CUD y no ver a Waiki. Pero allí palpitan sus pinturas, sus aforismos. Waiki dejó huella, dejó literatura y arte marginal en esas paredes

grafiteadas que hoy son escenario de otros estudiantes que se forman, construyen conocimiento colectivo, aprenden y enseñan todos los días. Quizás no lo vean en el CUD, pero recorrerá con su campera Adidas y su jogineta los pasillos de Puan 480⁴⁹, o se asomará por Fuerte Apache con su traje de samurai:

“A veces en la batalla, en una revolución o en lo que sea no hay tiempo para ser sutiles. No hay tiempo para agotar la vía administrativa. Porque en ese camino el Servicio Penitenciario hubiese ganado tranquilamente. Entonces era el momento de poner el cuerpo y yo lo hice. No me dolió. Llegué a pesar cuarenta y seis kilos, estaba muy mal fisiológicamente, pero yo seguía. Una maestra me preguntó cuál es el límite, porque me vio muy flaquito. Yo le respondí: «Profesora, muchas veces arriesgué mi vida por nada y esta vez la estoy arriesgando por la educación. Y para mí morir por esto sería más que honroso». Es como un seppuku japonés. Morir de esa manera es un honor para el samurai. Para mí también”

⁴⁹ Facultad de Filosofía y Letras - UBA

PARTE 3

TERRITORIOS

Capítulo 4

4.1 Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro

Mis amigos me quieren hacer malo
La situación me quiere hacer malo
El abogado me quiere hacer malo
La justicia me quiere hacer malo
La gente me quiere hacer malo
La vida me quiere hacer malo
Los que ya no me visitan
Me quieren hacer malo
Pero yo ya soy poeta
Gracias a ustedes
Sergio Muller⁵⁰

La mejor manera de criticar un río es construir un puente
Bertolt Brecht

La educación en contextos de encierro se desarrolla en un “campo de tensiones” (Frejtman y Herrera, 2010:20). Es decir que se construye en la intersección de ciertas paradojas sociales y educativas, de contradicciones que conviven en ese contexto: punir-educar, disciplinamiento-transformación, premios-derechos. Esta tensión no hace más que seguir abonando una ficción que necesita de nuevas palabras que permitan acercarnos a las múltiples realidades de la cárcel. La lógica “resocializadora” propia de la Ley de Ejecución

⁵⁰ Poema escrito en el año 2012. Su autor estuvo detenido en la cárcel de Devoto durante dos años y luego fue trasladado al Penal de Santiago del Estero. Tiene una vasta producción que se encuentra archivada –a pedido y recaudo de él- en papeles y computadoras de talleristas y docentes. No conserva ninguno de sus poemas, en el traslado no pudo llevarse nada de lo escrito.

de la Pena Privativa de la Libertad se emparenta con el discurso educativo hegemónico de la cárcel que supone efectos que la lógica del control, la seguridad y la disciplina inscribe en los cuerpos presos. La educación en contextos de encierro convive y se constituye entonces en el cruce de dos lógicas contrapuestas: la lógica del derecho a la educación y la lógica punitiva-premial (Daroqui, 2006).

Sin embargo, no caben dudas de que la emergencia de la escuela de la cárcel y las actividades educativas que se fueron desplegando a lo largo de este tiempo, son una condición de posibilidad para que se cumpla el derecho a la educación de la población que vive encerrada. Allí donde no había escuela, ahora hay primaria, secundaria, y Universidad. Hay más docentes y educadores, hay más oferta educativa, hay variedad de estrategias desplegadas; hay más estudiantes que “bajan” a la escuela, a la Universidad o a las diversas actividades educativas para tomar clases y, en algunos casos, para vivir la experiencia educativa y obtener sus certificaciones y credenciales, aun cuando todavía la lógica del tratamiento resocializador impregne de manera dominante esos espacios y tiempos. Todo esto es una condición indispensable para imaginar la inclusión educativa de las personas privadas de su libertad. Para imaginarlo no en términos de fantasía, sino como horizonte de posibilidad.

De todas maneras, nada de eso es suficiente si no se inauguran de manera complementaria y sostenida espacios, tiempos, prácticas y dispositivos subjetivantes. Frejtman y Herrera se refieren al “encuentro subjetivante” como aquel que ofrece la “posibilidad de establecer relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, sean habilitantes para procesos de aprendizaje creativos y significativos en la vida de los sujetos, en el marco de una historia y un entramado en particular” (2010: 16).

Siguiendo esa idea, a la luz de las conceptualizaciones acerca de las historias narradas, podríamos afirmar entonces que el hecho de que haya escuela, que haya práctica educativa, no necesariamente significa que haya experiencia significativa y subjetivante para sus actores. Tal como ocurre afuera, ir a la escuela, a la universidad, o transitar cualquier espacio educativo, no supone necesariamente una experiencia formativa. Tanto como afuera, adentro la formación adquiere y puede operar en múltiples sentidos y dimensiones. Son diversos los motivos por los cuales las personas desean acceder a instancias educativas en la cárcel pero generalmente se encuentran atravesados por una serie de cuestiones y lógicas propias de la situación de encierro. Principalmente, la razón que ponderan como primera puerta de acceso son los certificados y el puntaje estipulado por la Ley para avanzar en la progresividad de la pena; sin embargo, también entran en la lista argumentos como: salir del pabellón, rodearse de otras personas por un rato, generar herramientas a través de la educación para la auto-defensa, aprender un oficio para el “afuera” y el “después”, incorporarse al mundo social, laboral, “«sentir que no estamos guardados» (Mario), «pasarla bien» (Pedro), «aprender algo nuevo» (Facundo), «aprender que soy alguien que no sabía que era» (Daniel), «salir de los remolinos de la mente que no paran en el pabellón» (Kevin)” (Bustelo y Molina, 2016:79)⁵¹.

Más allá de los motivos que los estudiantes detenidos refieren, las propuestas educativas que impulsa el Servicio Penitenciario suponen encontrarse con modos de hacer, de decir, de operar; con finalidades y presupuestos que están más cerca de las prácticas disciplinadoras, de control, de infantilización y despersonalización propias de la lógica carcelaria. Están

⁵¹ Resulta pertinente traer algo que me dijo un estudiante en el marco de una “puesta en común” al cierre de cursada del Taller de educación popular en el CUD. Kevin, un joven alojado en el pabellón 12 del Módulo III, denominado en el contexto carcelario “pabellón villa”, manifestó que su mayor aprendizaje había sido “dejar de mover tanto las manos al hablar”. Nos contó que había estado observando cómo hablábamos las docentes y había notado que él tenía una manera de hablar propia de su barrio, de la calle, de su “afuera” que no le gustaba. Ese, había sido según él, su gran aprendizaje. Ese, había sido para él el sentido del Taller.

impregnadas de un discurso explícitamente “re-socializador”, ligado al “tratamiento penitenciario”, a la “conducta” y el “concepto” como variables estructurantes, y a una lógica individualista y meritocrática.

A contrapunto de estas lógicas que siguen impregnando las prácticas institucionales, me ocupo aquí de las propuestas que fortalecen una formación, una mirada y una práctica educativa para la libertad, para la transformación de una realidad que nos incomoda, que no nos conforma. Esta tesis apuesta a difundir y promover experiencias significativas que, siguiendo el planteo de Frejtman y Herrera, comprendan que “el acto de educar está “más acá” de los contenidos, de la currícula; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para el que aprende como para el que enseña” (2010:16).

¿Cómo ubicarse “más acá” de la mera transmisión o reproducción de un saber, de un conocimiento, de una técnica, otorgándole a esa transmisión un contenido subjetivante? ¿Cómo despegarse del modelo educativo carcelario y carcelero? En consonancia con las autoras y a partir de los relatos de experiencia de formación que presento, sostengo que es posible y necesario construir propuestas permeables

Que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad ofreciendo espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales (Frejtman, Herrera, 2010: 16).

Y que es igual de fundamental que esas políticas se continúen en la “ruta de salida”, en el camino de la “libertad”. Lo dicen los relatos singulares, las historias que escuchamos todos los días, las que quedaron al margen de las oportunidades de formación, cultura, trabajo; de los derechos entendidos como universales. El sentido del abordaje educativo que acompañe a

las personas durante el tiempo de privación de la libertad, y luego durante el trayecto de vuelta al medio libre, es una clave estratégica. Lograr que aquellas personas que están o estuvieron detenidas se apropien de una herramienta técnica, artística, pero también reflexiva, colectiva y emancipadora, supone una radical diferencia a la hora de reconfigurar su historia: la individual y la colectiva.

Entonces: ¿qué tiene que tener una instancia educativa para que devenga en una experiencia formativa en el encierro? ¿Cómo un espacio educativo se constituye en un *territorio pedagógico en el (contra el y a pesar del) encierro*⁵²? ¿Cómo se puede ofrecer un “espacio y un tiempo para otra cosa” (Frejtman, 2008)?

Este capítulo contiene algunas pistas para abonar a estas preguntas. Pistas, señuelos, que fui reconstruyendo desde los relatos de experiencia de formación. Asimismo, los núcleos de sentido permitieron conceptualizar qué dimensiones fueron o son significativas en el encierro, desde los relatos de experiencia de estas cinco personas, para que una instancia educativa pueda constituirse en una experiencia de formación. Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro permiten reconstruir en qué consisten los emplazamientos que estas personas mencionan como marco de sus experiencias de formación. Es pertinente aclarar que en las historias también se mencionan -si bien no se despliegan- instancias educativas que por distintos motivos no fueron significativas, no llegaron a calar en sus subjetividades, no lograron convocarlos ni generarles zonas disruptivas. Aparecen entonces

⁵² La que se expone es una categoría propia, inspirada y elaborada a partir de las discusiones y acciones sostenidas en el PEC. Puede ampliarse esta y otras conceptualizaciones y reflexiones en el Número 52 de la revista *Espacios*, que publica la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras. Ver especialmente:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2285>

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2289>

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2288>

algunas de ellas sólo como contrapunto, ya que son también escenarios educativos, y están allí para delimitar otro conjunto de acciones que generalmente atienden otras finalidades, lógicas y propósitos. Sin embargo aquí busco contar aquello que sí fue significativo, que sí hizo sentido en ellos y ellas, tanto como el marco que lo possibilitó. Estas cinco personas relataron determinados territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, aunque sus trayectos en el encierro también contemplan y se desplacen por aquellas otras instancias que no lo fueron.

Es fundamental señalar también que esta tesis se posiciona en aquella definición de territorio no sólo como soporte físico sino como una construcción histórica y social. Y, como tal, simbólica, situada, hecha, sentida y vivida (Santos, 2000; Porto-Gonçalves, 2009; Delory-Momberger, 2015).

Desde esa perspectiva, proponer un territorio pedagógico implica concebir un espacio-tiempo producto de una construcción histórica y social situada en lo pedagógico. Es decir, construido en clave de formación, de construcción de vínculos pedagógicos que habiliten otros vínculos posibles: con el saber, con el deseo, con el mundo social, con uno mismo; en clave de formación como reflexión sobre la propia historia singular, de relatos pedagógicos que le den existencia y sentido; de promoción de experiencias que logren conmover las biografías individuales y colectivas; de producción de conocimiento emancipador. Por ello, esta definición de territorio pedagógico incluye el rechazo a formas dogmáticas, de pensamiento único, tecnocrático, de disciplinamiento, de reducción del otro, de violencia institucional. Esta definición de *territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro* encuentra su fortaleza en estas características, las que se detallarán a continuación; y que aparecen indicadas por las preposiciones: ser emplazamientos de coordenadas espacio-

temporales surgidas *en el encierro*; constituirse como espacios productivos, formativos, fértiles y orientados a la acción transformadora *a pesar del encierro*; ser críticos, colectivos, posicionados y conjugarse explícitamente *contra el encierro*.

4.2 Qué caracteriza a estos territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro

Para avanzar en la descripción y reconstrucción de cada territorio, detallaremos algunos ejes conceptuales que los caracterizan, y que emergen del análisis de los relatos de experiencia. Propongo una caracterización general para reconstruir luego los cuatro territorios específicamente: la Asociación Civil YoNoFui, el Proyecto Abrir Puertas, el Centro Universitario Devoto (CUD), Centro Universitario Ezeiza (CUE).

Hay territorio porque hay relato

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro por sus condiciones institucionales, sus actores y modos de vincularse, generan condiciones para que se produzca la experiencia formativa. En primer lugar, el territorio pedagógico propicia y habilita *experiencias de formación*. Esta *experiencia* que implica siempre producción de saber: sobre el espacio, sobre un contenido concreto y sobre uno mismo, se sostiene y se construye en el relato. Tal como afirma Delory-Momberger: “no hay territorio sin relato” (2015:63). Por ello, sostengo que *estos territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro* que promueven experiencias formativas, existen también porque se configuran en una trama discursiva. Las historias de formación que esta tesis pone a disposición evidencian estos territorios, ya que “todas las formas de asociación humana se edifican en los relatos: relatos

de fundación o de origen, mitos, leyendas, historias nacionales” (Delory-Momberger, 2015:63). Como plantea Bruner, quien hace de la “comprensión narrativa” una forma de pensamiento y de inteligibilidad del mundo, “a través del relato se aprende a analizar la realidad, a organizar y a comprender el mundo en el que se vive, el mundo natural tanto como el mundo social” (Bruner, 2002:1996). Crece esta idea con Delory -Momberger cuando considera que el relato constituye una capacidad humana fundamental según la cual el ser humano “percibe su vida y ordena la experiencia de sí mismo y del mundo” (2015: 61). Trae como concepto fundamental, la actividad de biografización como una “dimensión del pensar y del proceder humano, que bajo la forma de una hermenéutica práctica, permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (2015:62).

El relato da forma a la existencia humana, genera una intriga, ordena acontecimientos y los construye como causa, consecuencia y finalidad “dando un lugar y un sentido a lo ocasional, a lo fortuito, a lo heterogéneo. Con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia” (Delory –Momberger, 2015: 59). El relato es entonces no solo el medio, sino el lugar donde las personas le dan sentido y forma a sus vivencias. Tal como enuncia Ricoeur “una historia debe ser más que una enunciación de acontecimientos en un orden serial, debe organizarlos en una totalidad inteligible...el tramado de intrigas es la operación que hace de una simple sucesión una configuración” (Ricoeur, 1995:102).

Esta configuración válida para la experiencia individual, también lo es para la experiencia colectiva, para todas aquellas formas de relato mediante las cuales los hombres cuentan su historia: de su ciudad, de su cultura, de sus grupos sociales, de sus luchas, de su forma de habitar los espacios. El relato individual es y se inscribe en un relato colectivo. Delory-

Momberger diría entonces no sólo que no hay territorio sin relato, sino que no hay “lugar habitado” no hay “territorio sin relatos compartidos por aquellos que viven y habitan allí” (2015:63). Estos territorios que a continuación se detallan, que emergen de los relatos de experiencia de las y los protagonistas de esta tesis, están fundados en historias que cuentan luchas, padecimientos, fragilidades, supervivencias, orígenes, situaciones, resistencias; que trazan un horizonte de posibilidad; que son también la negociación de los relatos de otros y otras; que configuran un relato y reconfiguran una historia personal y colectiva.

Provocan diversos canales, vínculos y “posiciones de sujeto”

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro son espacios donde se ponen en juego distintos vínculos pedagógicos: con el conocimiento, con el colectivo, con el espacio que habitan, con el tiempo y el espacio, consigo mismos. Como todo territorio, son espacios de prácticas y relaciones en los que se cruzan tramas de distinto tipo que habilitan o construyen vínculos y procesos individuales y colectivos. A su vez, son espacios de aprendizajes diversos, donde se dinamizan saberes heterogéneos -saberes subjetivos, saberes colectivos, saberes de lucha, saberes de derechos, saberes de arte, saberes de oficio, saberes de supervivencia en el encierro-. En tanto espacios de intercambio y construcción de saberes estas experiencias comparten la expectativa de provocar simultáneos procesos de subjetivación o de reconfiguración de “posiciones de sujeto” (Laclau, 1996). Re-definiendo la propia identidad de presos y presas y habilitando sujetos políticos, sujetos de derecho, sujetos de conocimiento, sujetos de formación, sujetos conscientes de su situación, sujetos “libres” a pesar del encierro.

Estos territorios están empeñados en intervenir y conmover a las personas privadas de su libertad ambulatoria para dejar de ser sólo receptores de normas y acciones, y ser activos productores de saberes, incluso asumiendo en muchas ocasiones el rol docente con sus propios compañeros y compañeras de encierro. Esa construcción de saberes permite elaborar, entre otros, un saber pedagógico capaz de ser incluido en las discusiones sobre educación en contextos de encierro; de incorporarse en la polifonía de voces que piensan, escriben, leen y planifican acciones tendientes a mejorar las políticas y acciones educativas en esos ámbitos. Estos territorios generan las condiciones para la constitución de un sujeto político, crítico, colectivo, cooperativo, de acción, que conozca sus derechos y pueda producir los marcos de acción para garantizarlos y hacerlos efectivos; que se apropie de las herramientas para intervenir en su comunidad y participe en el debate público que los convoca como protagonistas de la escena, aunque habitualmente aparezcan relegados a un rol pasivo, desacreditado, estereotipado y marginal.

Contemplan y combinan elementos de la Educación Popular como práctica política

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro combinan y ponen en juego elementos de la educación popular, dialógica, de construcción colectiva, que propulsó Paulo Freire, y que fue tomando diversos tintes, sentidos y puestas en escena en los distintas etapas históricas y contextos.

Hay en estos territorios un empeño por la toma y circulación de la palabra; una promoción de la autogestión para la mejora de las condiciones de vida; una horizontalidad en la toma de decisiones de la formación; y una comprensión de la educación como práctica política, como

práctica para libertad. En los contextos de encierro punitivo, la palabra suele estar negada, silenciada; la educación se vuelve instrumento de manipulación por parte del Servicio Penitenciario, que de manera discrecional la utiliza para premiar o castigar. Por tanto, resulta necesario construir experiencias de formación que movilicen y activen procesos tendientes a la transformación social, que potencien posibilidades de intervención, que busquen la construcción colectiva del conocimiento, que motiven procesos de acción y toma de la palabra. Impulsar redes de co-formación, de sostén político-afectivo-intelectual que promuevan la supervivencia colectiva como modo de resistencia, y que movilicen y reivindiquen el saber de experiencia de aquella “población flotante e inquietante” (Foucault, 2014) como saber pedagógico, es una de las múltiples formas de lucha y resistencia. Estos elementos, gestos de la educación popular, muchas veces ocurren movilizados por los coordinadores e integrantes de los proyectos, generalmente personas con trayectorias militantes, con recorridos de gestión y/o docencia en espacios educativos artísticos, académicos, muchas veces con experiencia en contextos de vulneración social. Pero otras tantas son promovidos por los propios estudiantes o participantes de los talleres.

Lidia Rodríguez, en un rastreo sobre la educación popular en la actualidad, indica cómo “la tradición acumulada y los cuadros formados” hacen parte de un horizonte utópico de una sociedad de iguales, que en momentos de crisis demuestra su capacidad para “superar enormes dificultades objetivas y subjetivas para iniciar procesos y para sostenerlos” (2008:8). Por tanto, en esta línea argumental que identifica estos territorios con la tradición de la educación popular, es viable socializar cómo en su marco surgen, con una orientación similar, distintos *colectivos formadores* y *colectivos productores*, que se desprenden y complementan las experiencias pedagógicas. Los colectivos que forman parte del proceso y

las experiencias de formación de estas cinco personas, serán detallados como parte de los distintos territorios pedagógicos: Pensadores Villeros Contemporáneos, El Círculo, Grupo Universitario Devoto (GUD), Colectivo Luz en la Piel, Colectivo Tinta Revuelta, Editorial Bancame y punto. En todos, hay un empeño por la construcción colectiva y horizontal, y como afirma Rodríguez

“lo político es también construcción de ámbitos donde la constitución de un nosotros que construya proyectos sea posible. Un ámbito que posibilite la participación de grupos cuya importancia cuantitativa y cuyo aporte cotidiano en la construcción de la sociedad no siempre los torna visibles” (2008:7).

Así, se logra no solo reponer y defender derechos históricamente vulnerados, sino trastocar biografías individuales a través de conformaciones colectivas que logran visibilizar, poner en común, abarcar, incluir, aquello y a aquellos que están sueltos, que están “en los bordes”.

Emergen de experiencias de formación “en los bordes”

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro se encuentra en el “borde del borde”, son experiencias de la praxis pedagógica alternativas, es decir que no forman parte del repertorio tradicional que subsiste en las cárceles como parte de la currícula o del “tratamiento” que imparte el Servicio Penitenciario. Algunas de ellas son experiencias desconocidas, ignoradas, desacreditadas, marginadas, muchas veces desfinanciadas, que subsisten no por fuera de un circuito institucional, sino en sus intersticios, en sus huecos, en sus filtraciones, en sus bordes. En todas, se busca dar visibilidad, “instaurar el aprendizaje de la pronunciación del mundo” (Freire, 2010:218); a las personas que caminan ese borde, a las experiencias que los contienen, a las estrategias que despliegan. A su vez, muchas buscan

reponer, reparar, procesos históricos de exclusión, de marginación y vulneración, trayectorias educativas dañadas, fragmentadas, fisuradas. Ofrecen y permiten pensar en un proyecto de vida. Permiten reconfigurar vidas personales, historias individuales y, en el borde, “dan margen”, lo que supone:

no sólo ampliar o extender los límites...sino también permitir, habilitar, dejar hacer...Podríamos decir: la educación (como modo de organización, como producción colectiva del conocimiento) cuando se dirige a quienes fueron postergados de ese derecho (entre otros) se vuelve deuda, reparación. (Parchuc, 2014:101-102)

Enhebrando esta trama de ideas, Paulo Freire, afirma que si bien se hace referencia a los marginados como “seres fuera de” o “al margen de”,

No son otros que los oprimidos, que jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron “dentro de”. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución pues, no está en el hecho de integrarse, de incorporarse en esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”. (2010:76)

Podríamos pensar entonces que cuando hay territorio pedagógico que cobija la experiencia formativa como “experiencia de sí” (Larrosa, 1995), que repone, ofrece herramientas, “da margen”, abona a una nueva construcción de un “relato de sí”; lo que se favorece es la construcción de “seres para sí”. Es posible pensar que aquellas personas que se encuentran en “los bordes” se sienten convocadas a tomar ese lazo que genera la formación, en tanto permite extender los márgenes, encuadrarse en un proyecto común, colectivo y singular. En ese sentido, estos territorios que forman parte de la experiencia del encierro, es decir que se crean en el encierro, movilizan y despliegan sentidos, acciones, discursos y estrategias contra el encierro y permiten así reconfigurar historias singulares y colectivas a pesar del encierro.

Componen el mapa de experiencias de la praxis educativa desde “los bordes” y desde “el Sur”

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro pueden configurarse como experiencias de la praxis educativa alternativa y emergente en América Latina (Suárez, 2015). Así, como otra característica de estos territorios pedagógicos, se erige la posibilidad de comprender estas experiencias colectivas, de formación, como modos de resistencia, que pueden enhebrarse con un conjunto de debates y autores de la tradición crítica en educación, como experiencias pedagógicas alternativas a las instancias educativas hegemónicas. Estas experiencias comparten la característica de “promover otras formas de saber y conocer, distintas a las de la racionalidad dominante, y construyeron otras posiciones de conocimiento y reconocimiento para los sujetos que de aquéllas participaron, como así también la reconstrucción crítica del saber pedagógico” (Suárez, Vassiliades, Vázquez, 2009:11)

En tanto experiencias de la praxis pedagógica intervienen a partir de la activa participación de sus actores, con sus discursos y prácticas, en el campo de saber y de poder de la pedagogía (Suárez, Vassiliades y Vázquez, 2009); abren una conversación en torno de sus potencialidades y de sus posibles aportes a la reformulación de la “tradición crítica en educación y pedagogía”. Esto, con el posicionamiento epistemo-político que implica conocer “desde el sur” (De Souza Santos, 2008) y realizar un aporte “desde los bordes”. En el intento por no cristalizarlas, será crucial evidenciar los sentidos en disputa, hacerle preguntas a la experiencia para comprender sus conversaciones teóricas, las ideas en las que se funda y sustenta cada una de ellas. Como contribución a la tradición, se evidencia también que estos territorios son heterotópicos en los términos que Foucault plantea. Es decir, no se encuentran

por fuera de lo real, ni siquiera en la dimensión utópica de las experiencias, sino que tienen un emplazamiento concreto, localizado, en territorio y referenciado por los actores que los movilizan.

Proponen una dimensión particular sobre el espacio-tiempo

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro pueden ofrecer un “espacio y un tiempo para otra cosa” (Frejtman, 2008). El tiempo y el espacio son dos variables que aparecen fuertemente en los relatos de experiencia. Son de por sí configuraciones constitutivas, que organizan y dan sentido a la vida del ser humano. En el caso de la privación de libertad, adquieren sentidos inimaginables para las personas, al quedar suspendidos, acotados, reconfigurados, excesivamente normados. El tiempo se redefine, entre otros, como el tiempo computado en años de condena, el tiempo del encierro, el tiempo que se “descuenta” (Daroqui, 2000). Las personas que pierden el derecho a su libertad, pierden con ella el derecho a manejar su tiempo y su espacio, lo que impacta en su perspectiva física y simbólica. Dónde estar y cuánto tiempo permanecer, tanto como muchas otras actividades, deben ser autorizadas y dependen de la voluntad, autorización y acción de otras personas, de normativas, de arbitrariedades, de favores discrecionales, que en la mayoría de los casos maneja el Servicio Penitenciario o forman parte de la esfera de la justicia. Es decir, la experiencia del encierro contempla el aislamiento, separa a las personas de su poder de decisión sobre sí mismos, les impide tomar las riendas de su cotidianidad por un lapso de tiempo determinado y esto trae consecuencias sobre la propia vida. El encierro produce dependencia e infantilización; incide y atenta contra todo tipo de proceso que favorezca la autonomía, la responsabilidad, la inclusión en el medio libre, una vez

cumplida la condena. A la hora de salir en libertad, esa pérdida de lazos, esa falta de autonomía, esa rigidización de las coordenadas de tiempo y espacio, supone efectos materiales y simbólicos duraderos. Claudia Cesaroni advierte que ese proceso se agrava cuando las personas son jóvenes y se encuentran en pleno proceso de desarrollo personal:

Se corta casi totalmente su vinculación con el mundo exterior y se frena el natural proceso de autonomización y de adquisición de responsabilidades y obligaciones. Si fuera cierto que el objetivo de la privación de libertad es preparar a las personas para que convivan en libertad sin cometer delitos, resulta difícil suponer que ese aprendizaje puede darse en condiciones de encierro absoluto (2010:20).

Sin embargo, este tipo de experiencias atravesadas de dolor, violencia, condiciones de vida precarias y aislamiento, pueden tener puntos de fuga, intersticios, si dialoga con otras condiciones de producción, con otros discursos, con otras personas, con otros procesos de aprendizaje. Son pocas las experiencias que se pueden encontrar en este sentido, y por eso esta tesis las socializa.

¿Qué hizo sentido en las personas privadas de su libertad? Encontrar o generar “un espacio y un tiempo para otra cosa”. Este enunciado, que recuperamos del inicio del capítulo, resuena en tanto experiencia pedagógica que se enmarca en un proyecto en común, en un territorio que se sabe político, pedagógico y emancipatorio, a pesar de la cárcel. Que genera en subjetividades como la de Cacho, por ejemplo, que la fuga en términos materiales y concretos, “se fuera diluyendo y se constituya en otra cosa”. Esa “otra cosa” se configura en un cierto tiempo, y en un cierto espacio, que estos territorios permiten construir. Desde la posibilidad de “hacer silencio para escuchar al otro”, “hacer lugar” para que aquel que camina por “los bordes”, entre a un espacio que es pedagógico, que es formativo, que propone un ejercicio y una práctica para la libertad. Michel Petit lo refiere para el caso de la

lectura y aquí colabora para pensar cómo estos territorios pedagógicos, son constructores de aquel tiempo y espacio “para otra cosa”:

Para un buen número de esos jóvenes que no se sentían en condiciones de incursionar en la cultura letrada a causa de su origen social, uno o más encuentros con un maestro o con un bibliotecario resultaron decisivos. No se trata necesariamente de encuentros regulares, continuos, durante un período largo, ya que un encuentro fugaz puede a veces influir en el destino de alguien. Tampoco se trata de relaciones de gran familiaridad, sino más bien de una actitud receptiva y distante a la vez, una actitud de apertura a la singularidad de cada uno y de respeto por su intimidad, demostrando pasión por los objetos culturales que proponemos y lucidez acerca de nuestra tarea. Una actitud que le demuestre al otro que le estamos haciendo lugar, en el sentido más verdadero del término (Petit, 2001: 65).

Se constituyen en heterotopías de formación

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro permiten “hacer lugar”, construir otra dimensión de espacio-tiempo, son “mediadores”, tal como se lee en los relatos. Por ello, aparecen como un espacio donde se localiza cierta dimensión utópica, por las características que combinan procesos emancipatorios, de resistencia, de formación, de vínculos afectivos y de confianza en un ámbito que, por definición, se constituye y sustenta en otra lógica.

Sin embargo, esta no sería una dimensión utópica en tanto se sitúan en un emplazamiento concreto. Con Foucault, propongo pensar estos territorios pedagógicos como *heterotopías de formación*, como “espacios otros” que subvierten las relaciones de poder, control y disciplinamiento propios de la condición de encierro punitivo. Así, estos mundos de formación que las personas relatan no son una utopía sino una heterotopía.

Foucault indica con el concepto de heterotopía a los espacios que contradicen, subvierten y cuestionan el emplazamiento donde se encuentran. Son contra-emplazamientos o “espacios otros”. En esa línea argumental, las cárceles son “heterotopías de desviación” donde se ubica a los individuos que se alejan de las normas. Sin embargo, menciona también que “la heterotopía tiene el poder de yuxtaponer en un solo lugar real múltiples espacios, múltiples emplazamientos que son en sí mismos incompatibles” (1999:22). Por tanto, planteo la existencia de una heterotopía dentro de otra.

El territorio se construye y relata como una zona emancipatoria que instaura un lugar a partir de la experiencia de formación. Emerge a partir del acontecimiento y, por lo tanto, no es solo un espacio y un tiempo, no es solo un devenir, sino que aparece anclado a un lugar y asociado a una experiencia concreta. En ese sentido el territorio no es algo dado, sino que se construye en esa lógica experiencial que rasga el velo de lo real, o pretende ponerla en suspenso.

El territorio, como productor de acontecimientos, es un lugar simbólico y al mismo tiempo material, localizado, que se construye con las personas que lo habitan y sus relaciones; con las tramas institucionales, afectivas y epistémicas que lo atraviesan; con las historias individuales y colectivas; con los relatos de singularidades y colectivos. Si tomando a Delory-Momberger “no hay territorio sin relato”, aquí hay un mundo posible, hay territorio, ya que hay relato de la experiencia artística, hay relato de lo colectivo, hay relato del encuentro humano con un otro, hay relato de la confianza, hay relato de procesos de organización y resistencia, hay relato emancipador; hay relatos de experiencia de formación. En este emplazamiento, que supone la cárcel como “heterotopía de desviación”, en este espacio deshumanizante, violento, infantilizador, pueden construirse “espacios otros”, donde

las personas logren pensar y pensarse, aprender y poner en juego herramientas para reconfigurar la propia historia individual y colectiva. Por ello, los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, los mundos de formación que estas personas relatan, pueden considerarse no ya como utopías, sino como *heterotopías de formación* que tienen mucho de esa carga: acontecimiento y lógica experiencial que restituye sentido de lo vital, metaforiza el orden dominante, genera potencia transformadora, y estrategia frente al poder, frente a esa tierra de la etiqueta, de la violencia, de la punición.

Garantizan la producción de hechos, la generación de redes y la construcción de puentes

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, como mundos de formación de las personas que construyeron su relato, abren paso, están atravesados por y encuentran su fortaleza en tramitar y producir *hechos, redes y puentes*. Las “dimensiones formativas” en tanto núcleos de sentido que pretendo iluminar en cada historia reconstruida a partir del relato de experiencia de formación, se cruzan con los territorios anclados en organizaciones, instituciones, colectivos, es decir, con los mundos de formación. Estos espacios, los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, que suponen “espacios otros”, *heterotopías de formación*, “contra instituciones”, también se reconstruyen desde el “saber de experiencia”.

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro son: el Proyecto Abrir Puertas, que realizó talleres socioculturales desde el año 2008 hasta el año 2014; la organización social YoNoFui, que realiza talleres de periodismo, poesía y fotografía en las cárceles de Mujeres y realiza un trabajo en el “afuera” a través de cooperativas textiles,

armados de ferias, talleres para salidas transitorias y para mujeres que recuperan su libertad; el Centro Universitario Devoto y el Centro Universitario Ezeiza, dependientes del Programa UBA XXII y ubicados dentro de establecimientos penitenciarios federales.

Es fundamental visibilizar cuestiones que hacen a la construcción de poder de las experiencias. La descripción de los espacios, en sus dimensiones pedagógico-institucionales supone caracterizar: quiénes son los actores necesarios, cuáles son los circuitos de comunicación, cuál es el marco regulatorio de normas, acciones y prácticas que se viene desarrollando desde los primeros avances de la educación en contextos de encierro en Argentina. Las leyes, el marco histórico-político, la coyuntura que posibilita el escenario.

En una dimensión más pedagógica será necesario revisar las estrategias, los procesos de transmisión del conocimiento, la finalidad, los otros sentidos que se habilitan. ¿Qué le quiere transmitir esta experiencia a la cárcel? ¿Qué otros saberes se ponen en juego, se dinamizan?. Como afirma Rodríguez: “nos faltan palabras porque está pendiente la tarea de construir y reconstruir sentidos. Urge recuperar vocabulario. Retomar discusiones interrumpidas” (2008:6).

¿Qué tienen para decir los protagonistas de los relatos de experiencia de formación acerca de estos territorios en el (contra el y a pesar del) encierro? ¿Qué nuevas palabras y qué otros sentidos construyen, recrean y movilizan?

4.3 Proyecto Abrir Puertas- El territorio pedagógico de José

“En una entrevista con personal de Educación del penal se me obligó a participar en algún tipo de taller a la espera de recibir los certificados que me liberaban de realizar los estudios de secundaria.

Ante las alternativas existentes me incline por el de literatura con la certeza de que iba a perder el tiempo. Y sorprendentemente ese factor casual cambió mi vida en muchos aspectos” (José)

José fue participante activo y comprometido del proyecto Abrir Puertas desde el 2011 hasta fines del 2012, cuando fue trasladado a la Unidad 5, Colonia Penal General Roca.

El Proyecto Abrir Puertas, pensado, organizado y coordinado por Valeria Frejtman, se desarrolló desde el año 2008 hasta el 2014 de manera ininterrumpida, en diversos espacios institucionales de encierro. Esta iniciativa consistió en la propuesta y el desarrollo de un conjunto de talleres artístico-culturales y de promoción de salud en los que participaron personas adultas mayores privadas de la libertad, en los pabellones destinados a esta población en la Unidad Penitenciaria N° 27 del Braulio Moyano, del Complejo Penitenciario Federal de Devoto y los pabellones de jóvenes adultas y del Centro de Rehabilitación de Droga-dependientes de la Unidad N°3 de mujeres de Ezeiza, alcanzando, solo en una primera etapa, una convocatoria de unos 250 participantes en los talleres y actividades del proyecto.

El proyecto se propuso generar un espacio de diálogo y construcción institucional desde una perspectiva de derechos y promoción de la mejora de la calidad de vida de las y los adultos mayores privados de libertad, con los diversos actores institucionales de las unidades de detención. A partir del trabajo conjunto con la Dirección Nacional del Servicio Penitenciario Federal, instancia de la cual dependen las direcciones institucionales específicas de cada establecimiento penitenciario, se propuso generar espacios sistemáticos de trabajo conjuntos con las diversas áreas y jefaturas dentro de las unidades penales incluidas en el proyecto. De este modo se logró consolidar una perspectiva de trabajo compartida que tome en

consideración aspectos propios de las necesidades y demandas de esta población y de las posibilidades que otorga la organización institucional. El trabajo tanto desde la coordinación general como los coordinadores pedagógicos tuvo un componente centrado intensamente en la instalación y legitimación de la propuesta en los diversos niveles de gestión de las instituciones: directores, jefes de seguridad y jefes de áreas de educación, turnos de requisa, etc. Este trabajo de conocimiento y presencia institucional constante permitió un muy buen nivel de reconocimiento, aceptación y facilitación creciente del proyecto, lo cual supuso, a su vez, un terreno ganado que posibilitó la profundización de las líneas de trabajo.

Asimismo, el proyecto hizo una fuerte apuesta a la documentación narrativa de la experiencia, atendiendo a la necesidad de producir conocimiento pedagógico, social y político de las prácticas educativas en espacios de encierro⁵³.

Abrir Puertas: hechos, redes, puentes

Abrir Puertas se preocupó por establecer líneas de continuidad entre las propuestas intra y extramuros. Se definió como un proyecto “desde fuera” de la estructura de la Unidades penitenciarias, porque no dependía del Servicio. Ofrecía talleres de carácter no obligatorio: la invitación era abierta y las personas decidían si deseaban o no participar. Los mismos proponían espacios y tiempos que propiciaban lógicas diferentes a las habituales actividades organizadas por las instituciones penitenciarias.

⁵³ Como producto de este dispositivo de “documentación narrativa de experiencias pedagógicas” puede verse el Documento “Cuadernos de pedagogía y encierro: documentación narrativa de experiencias pedagógicas en cárceles”. Proyecto Sutura y Laboratorio de Políticas Públicas (2008-2009)

Estas características desde fuera de la lógica y lineamientos del penal, facilitaba la participación espontánea de los alumnos y la percepción positiva de quienes participaban (estudiantes y docentes).

La trayectoria del proyecto en cada uno de los contextos específicos también posibilitó que se comiencen a pensar propuestas de mayor nivel de articulación con otras actividades y ofertas que tienen las unidades, generando una mayor integralidad y fortalecimiento de cada uno de los talleres, al poder articularse entre sí y con otras propuestas o necesidades de sus participantes, como la de mantener un diálogo con el “afuera” -este afuera incluye un afuera del grupo del taller, del pabellón y de la propia cárcel-. Abrir Puertas se propuso incorporar un serie de actividades acordes al perfil y posibilidades de cada institución participante a través de encuentros y jornadas de participación con otras instituciones, grupos y colectivos. El sentido aquí fue profundizar los vínculos con otros, externos a las instituciones penitenciarias, a través de la producción de los talleres: jornadas de lectura, festejos donde se incorporaron actividades o propuestas surgidas de los talleres. Por ejemplo, se realizaron encuentros celebratorios del Día de la Familia, llevando el afuera adentro, con una obra de teatro para niños: “Piedra Libre”. Esa fue la primera vez que las familias de las personas detenidas pudieron ingresar al pabellón a compartir el espacio con sus esposos, padres, abuelos. En ese mismo sentido, en el marco del Taller de Narrativa y Expresión, donde se realizaba un trabajo con monólogos, se invitó a distintos actores de stand up⁵⁴ para ofrecer un espectáculo a la población del Noveno y realizar luego una mesa de trabajo que supuso la lectura y devolución, por parte de los actores y autores, de los textos de los participantes, y la

⁵⁴ Los actores de “stand up” eran reconocidos en el mundo del espectáculo, lo cual generó una devolución muy positiva no solo en las personas privadas de su libertad, sino en el personal del Servicio Penitenciario que se acercó a participar del evento como espectadores de un mismo hecho artístico.

indicación de pautas para hacer un monólogo de humor. Otra de las actividades fueron las ferias de lectura, organizadas desde el Pabellón Noveno en el patio compartido por todo el Módulo III (que incluye los pabellones 10, 11 y 12 de jóvenes adultos). En esas ferias los propios adultos mayores participantes de los talleres eran co-organizadores y promotores de lectura.

Estas actividades coordinadas y gestionadas por Abrir Puertas generaron según sus participantes, una reconstrucción y resignificación en torno a lo vincular. Los lazos sociales se fortalecen cuando las propuestas de formación surgen de una perspectiva comunitaria que indica la construcción del colectivo como elemento fundamental de procesos de resistencia y supervivencia colectiva.

Estas instancias impulsaron distintos colectivos nacidos y autogestionados en el pabellón Noveno como “El Círculo”, que tuvo como protagonistas a los adultos mayores que se encontraban dando sus primeros pasos como escritores en la Revista *Como Sardina en Lata*⁵⁵. José decía al respecto:

“La confección de una revista literaria Como Sardina en Lata me empujó a escribir con regularidad como medio de expresar sentimientos que escondía en mi interior y mediante algunos relatos me atreví a afrontar temas que me concernían directamente y que no dejaba que aflorasen bajo ninguna circunstancia”

La propuesta de este proyecto fue generar y sostener espacios y tiempos diferentes a los habituales dentro de la cárcel. Producir situaciones educativas, facilitar la construcción de experiencias que habilitaran la posibilidad de que “otras cosas” sucedan en el encierro. De este modo, los participantes privados de su libertad mayores de cincuenta años, como así

⁵⁵ Ver: <http://revistacomosardinaenlata.blogspot.com.ar/>

también población joven adulta, tuvieron la oportunidad de transitar, reconstruir y descubrir experiencias y saberes; la posibilidad de resignificar, de resistir la vida en el encierro. Los talleres propusieron trayectos y experiencias pedagógicas significativas para quienes se animaron a transitarlas. Y para hacerlo los interpelaron en sus potencialidades de aprendizaje como sujetos de conocimiento, como sujetos de derechos.

De este modo, se generaron espacios, tiempos y recorridos, que configuran un territorio poco explorado, promovido y visualizado dentro de las cárceles: el del encuentro, la posibilidad, el intercambio y la producción compartida.

Abrir Puertas sostuvo por aproximadamente cinco años una cantidad y diversidad de talleres, entre ellos: narrativa y expresión, arte, apoyo escolar, movimiento vital y expresivo, yoga, música, armado de instrumentos musicales, cocina, entre otros. En la mayoría de estos talleres se preveía la confección de algún producto final que le diera materialidad y visibilidad a la experiencia dentro y fuera del pabellón -murales, revistas, programas de radio, ferias con los productos de talleres, blog-. Así, los Talleres de Periodismo y de Literatura y Narrativa elaboraron una revista/dossier con la compaginación de los trabajos producidos en dos instancias: parciales y final, que luego se retomó en el taller de narrativa y expresión y se sistematizó en la revista *Como Sardina en Lata* de la cual José fue coordinador editorial interno. La materialización de la revista supuso no sólo la redacción y edición colectiva, sino la articulación con el taller de arte para las ilustraciones, y un taller de encuadernación para que fueran ellos los protagonistas y hacedores de todo el proceso de producción. La revista circuló en espacios culturales, Universidades, Ministerios, comunidad educativa, familiares de las personas privadas de su libertad, etc.; tanto en forma impresa como virtual; y logró fortalecer el colectivo del pabellón que pasó de ser un colectivo de

participantes a ser escritores, editores, encuadernadores y promotores culturales de su producción.

Al respecto José advierte:

“Cuando caí detenido no compartía nada con los demás y me limitaba a lamer mis heridas en soledad. Además en Marcos Paz alguien me había aconsejado que durante el tiempo de condena procurase no tomarle cariño a nadie para no verme abocado al trauma del traslado como así me sucedió. Con el paso del tiempo y, sobretodo, con mi incorporación al Taller de Literatura la muralla creada se fue agrietando y haciendo más débil. Al final de mi trayecto en ese penal son incontables los amigos que allí dejé”

José estuvo alojado en el Pabellón noveno durante todo su paso por Devoto. El pabellón Noveno, o “Viejo Matías”, fue creado como programa penitenciario siendo uno de los pabellones de autodisciplina y de participación voluntaria para personas mayores de cincuenta años. Los setenta y cinco hombres alojados allí, son trasladados y en muchos casos “eligen” vivir en ese pabellón si tienen la edad reglamentaria, dado que se considera un pabellón de “buena conducta”. Una de las características que adquirió el Proyecto Abrir Puertas en este espacio es que las actividades se desarrollan dentro del propio pabellón. El mismo reúne a ochenta adultos mayores entre cincuenta y setenta años⁵⁶, tiene un amplio espacio donde se ubican las camas cuchetas amuradas al piso, un espacio de cocina común con TV y un altillo donde se desarrollan la mayoría de las actividades propuestas por el proyecto o por los propios presos. En el pabellón noveno ocurren los encuentros de los talleres del Proyecto Abrir Puertas. Allí, en el lugar donde ellos viven, el gran galpón de aproximadamente treinta metros por quince, con una doble hilera de camas cuchetas

⁵⁶ A partir de los 70 años de edad las personas privadas de su libertad pueden solicitar la prisión domiciliaria. Sin embargo, ese “beneficio” como otros, depende de cada Juez de causa y el pedido puede ser rechazado.

divididas por telas que funcionan como cortinas, con sus mesas de plástico donde comen. De un lado, el baño. Del otro, un espacio grande y abandonado donde hay una televisión prendida casi las veinticuatro horas del día; tabloncitos que hacen de mesa y la cocina forrada en papel de diario y utensilios disponibles e inventados ad hoc. Esa misma cocina fue escenario de formación cuando Abrir Puertas gestionó un taller para que pudieran aprender a reutilizar los alimentos que el Servicio Penitenciario provee y mejorar su dieta. Así, por ejemplo, hicieron de las zanahorias que abundaban y se terminaban pudriendo, unos ñoquis caseros, y eso se compartió con todo el pabellón. El taller de cocina no sólo reciclaba los espacios, sino que pretendía después generar a través del alimento, formas de organización comunitarias.

En ese mismo fondo donde está la cocina, una escalera conduce a otro espacio, un pequeño entrepiso que se adapta a las necesidades o deseos de sus habitantes transitorios. Allí funcionaba a veces un gimnasio con unas pocas y derruidas máquinas y el Taller de Literatura, Narrativa y Expresión. Al lado, en un cuartito donde muchas veces se encontraba a las personas haciendo las clásicas artesanías tumberas -yerbera y azucarera tallada con el nombre propio o el de sus hijos o hijas-; el espacio del Taller de Arte. El escenario se reconfiguraba a cada necesidad de taller. Cuando había Taller de Yoga las máquinas se corrían, se usaba el piso que el encargado interno del taller se ocupaba de limpiar antes del comienzo y se completaba con colchonetas azules que proveía Abrir Puertas, que permanecían guardadas en el entrepiso bajo el cuidado de un había hay Taller de Narrativa y Expresión se fusionaban tres mesas y se ponían sillas alrededor para generar un clima de ronda e intercambio. Cuando había Taller de Arte, se sacaban a relucir los atriles, se pensaba en imágenes y las paredes se volvían murales y cuadros de artistas. Cuando había Taller de

Movimiento Vital Expresivo el patio del módulo, que se compartía con otros pabellones de gente joven, se transformaba en un salón de baile y movimiento creativo puesto al servicio de la salud comunitaria. Así, los espacios se transformaban, convirtiendo al pabellón Noveno en una usina de formación en arte y salud.

El nivel sociocultural de los participantes era heterogéneo, con un nivel educativo de trayectorias más prolongadas en el sistema (secundario concluido y un grupo con estudios universitarios). Independientemente de eso, el interés por las actividades propuestas siempre fue elevado y ellos hacían hincapié en la necesidad de que continuasen porque no había otra oferta educativa además de la escuela y la Universidad.⁵⁷

Las dinámicas de trabajo en grupo, la invención de una redacción en el pabellón y la implementación del “periódico mural” contribuyeron a la consolidación de los vínculos y la comunicación entre los participantes de los talleres y el resto de los habitantes del pabellón. Lo cual se fortaleció con la incorporación del Ciclo de cine de verano. Además, los talleres sirvieron para fortalecer el interés en la escritura, la lectura y la expresión artística.

De este modo, los ejes de trabajo para consolidar y profundizar las propuestas se veían altamente favorecidos por el compromiso en las instancias de producción vinculadas a la difusión y circulación de los materiales producidos por los talleres con: Centro Universitario

⁵⁷ Es pertinente traer en este momento la historia de Sergio Müller, un poeta preso en Devoto, autor del poema que da inicio a este capítulo. Él tenía 52 años, era de Rosario y estaba alojado en el pabellón Noveno. Tenía una lucidez y un saber de barrio, de calle, de vida, de fútbol, que le permitía una prolífica producción de poemas, desde que se encontró con esa herramienta, estando encerrado. Sin embargo Sergio no sabía de reglas ortográficas, escribía con faltas, “errores”, y sin tilde. No había terminado la escuela primaria. Una vez, se me acercó para pedirme dos cosas: la primera era que lleve un pen drive al pabellón y me quede con toda su producción de poemas, porque la requisita en cualquier momento podía romper las computadoras que compartían en el Noveno y él no tenía forma de resguardarla. La segunda, que interceda ante las autoridades de Educación del módulo III, porque no quería ir más a la escuela primaria. Se aburría: las maestras de la escuela le ponían un dibujo de un árbol y le pedían que complete la palabra sobre los cinco guiones. El, escribir la palabra “árbol”, sabía.

de Devoto, actividades del Área Educación y, por supuesto, las familias y resto de la comunidad, a través de las publicaciones, murales, blog y radio.

Así, como heterotopías de formación se materializan los “espacios otros” dentro de la institucionalidad y se condensa una perspectiva de trabajo donde se hace posible lo imposible, donde aparecen pequeños rasgos de otras lógicas, disruptivas a la lógica panóptica, disciplinaria, pintada de color de gris. Pequeños espacios intervenidos con un sentido de comunidad y belleza, desde la lógica pedagógica vinculada con el derecho a la educación y a la cultura.

4.4 Centro Universitario Devoto (CUD) y Centro Universitario Ezeiza (CUE) - Los territorios pedagógicos de Cacho, Waikiki y Lidia

“El CUD. Yo lo siento como mío. Quizás para quien viene de afuera es una institución más, pero para mí no es eso” (Waikiki)

“En definitiva, creo que la educación es transformadora y que la Universidad tiene que llegar a esos lugares, a los lugares en donde se le hace difícil a alguien estar, como es la cárcel o la villa miseria. No desde una mirada de superioridad, sino de una mirada de uno al lado del otro. Construyendo, acompañando un proceso de inclusión de la persona, de transformación. Yo creo en esa Universidad”
(Lidia)

En este apartado, haré una breve descripción del programa que da marco, reúne y regula a los dos centros universitarios: el Programa UBA XXII⁵⁸ de educación superior en establecimientos penitenciarios federales, creado en 1985. Luego, pondré en evidencia cada

⁵⁸ Para ampliar los alcances del Programa se puede leer “La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones” publicado en el 2015 en la Revista Redes de extensión <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463> (consulta: 8/11/2016)

territorio en particular, mostrando sus actores, circuitos, vericuetos institucionales, que hicieron sentido en las historias de formación de estas tres personas. Por ello, las actividades de la Facultad de Filosofía y Letras tendrán un lugar particular, ya que fueron el refugio pedagógico de algunos participantes de esta investigación.

La creación del Programa UBA XXII, que primero se denominó “Universidad en la Cárcel”, luego PEUS (Programa de Estudios UBA-SPF), hasta llegar a su última denominación, coincide con la recuperación de la democracia en Argentina y por consiguiente con la democratización de sus instituciones.

Esta, como muchas historias, comienza con un evento fortuito que convierte el azar en acontecimientos: la historia se remonta a un encuentro casual en las escalinatas del edificio de la calle Azcuénaga, en el que Marta Laferriere se encontró con una madre cuyo hijo estaba preso y quería estudiar. A partir del “raro entusiasmo” que sintió Laferriere en aquella oportunidad, quizás una combinación de su historia de vida y la incipiente restitución de la democracia, aquel encuentro se constituyó en una escena fundante de lo que sería luego el Programa UBA XXII. Laferriere lo reflexiona de este modo: “es interesante observar como una situación casual despierta el anhelo, la necesidad de intervenir en la construcción de una nueva realidad” (Laferriere, 2006:181).

El Programa comenzó a través de un convenio entre la UBA y el SPF firmado el 17 de diciembre de 1985. Fue producto de aquel entusiasmo, pero también de luchas de estudiantes y profesores, de conversaciones y negociaciones entre autoridades y entre dos mundos, dos lógicas institucionales contrapuestas “una encargada de garantizar que se cumpla la privación de libertad y la otra encargada de dar libertad” (Laferriere, 2006:190). Esta suma

de acontecimientos y voluntades políticas “definió el inicio de un programa pionero en el mundo, que hoy es referencia ineludible, a nivel nacional e internacional, en materia de educación superior en contextos de encierro” (Parchuc, 2015: 3-4).

El Programa funciona también desde sus inicios en el Complejo Penitenciario Federal Devoto (ex Unidad 2) donde funciona el Centro Universitario Devoto, el más antiguo del Programa. Tuvo también sede en la Cárcel de Caseros, antes de su demolición. El Complejo Penitenciario Federal IV de Mujeres de Ezeiza (ex Unidad 3), donde funciona el Centro Universitario Ezeiza, al que se sumó, en 2013, el segundo CUE, en el Complejo Penitenciario Federal I de Varones de Ezeiza. El Programa también funciona en el Centro Federal de Detención de Mujeres (Unidad 31) y en la Colonia Penal de Ezeiza (Unidad 19), y hasta hace poco daba clases también en el Complejo Penitenciario Federal II y dos unidades para jóvenes adultos de Marcos Paz. Algunos de los estudiantes universitarios alojados en Marcos Paz, son trasladados a Devoto para asistir al CUD.

En la actualidad, funcionan seis unidades académicas: empezando por el CBC, al que se suman la Facultad de Derecho, la Facultad de Ciencias Económicas, con la carrera de Administración de Empresas, la Facultad de Ciencias Exactas, con cursos de computación, la Facultad de Ciencias Sociales, con la carrera de Sociología y Trabajo Social, la Facultad de Psicología y la Facultad de Filosofía y Letras, con la carrera de Letras y Filosofía. Algunas de estas facultades organizan y coordinan además actividades de investigación y extensión universitaria. Estas últimas son un bastión fundamental en la constitución de los centros universitarios, ya que contemplan la posibilidad de participación de población no

universitaria, que en las cárceles resulta mayoritaria⁵⁹. Esta es una de las marcas propias de la Facultad de Filosofía y Letras, que siendo la última en incorporarse al Programa UBA XXII, hoy dicta –dictamos-, catorce talleres y cursos extracurriculares, una Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario⁶⁰, además de las carreras de grado, y las vinculaciones institucionales que se generan por fuera, que logran un anclaje social tal que permite re-definir y re-posicionar la propia intervención político-académica.

Para finalizar esta breve caracterización que ya ensaya líneas de reflexión acerca de cómo, cuándo y por qué la Universidad puede ser una pieza clave en el proceso de formación de una persona y de un colectivo, es valioso indicar un componente fundamental en el proceso de creación, crecimiento y permanencia de los centros universitarios: el carácter autogestivo, conducido por los estudiantes y del Grupo Universitario Devoto (GUD), que permitió no solo construir el edificio, sino institucionalizar un Programa a través del compromiso que supuso desde una participación activa como estudiantes hasta huelgas de

⁵⁹ Según datos del Informe 2014 del SNEEP, solo el 13% de la población alojada en Cárceles Federales tiene el Secundario Completo al momento de ingresar.

http://www.jus.gob.ar/media/3087042/informe_sneep_spf_2014.pdf

⁶⁰ Esta Diplomatura comenzó el segundo cuatrimestre del año 2016. Es una iniciativa inédita que forma parte de una demanda de los estudiantes: la de poder acceder a carreras cortas.

El proyecto recupera la experiencia desarrollada por el equipo de trabajo actualmente reunido en el Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL). Propone la creación de una diplomatura de pre-grado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario, a ser dictada en contextos de encierro, con el fin de dar continuidad y fortalecer las acciones orientadas a promover la defensa de los derechos humanos en esos ámbitos y construir herramientas para la inclusión social de las personas privadas de libertad y liberadas.

La diplomatura tiene en cuenta distintas necesidades y problemas que enfrenta la población penal antes, durante y después de su detención, respecto del acceso a derechos o su vulneración y las posibilidades de trabajo y participación en la sociedad. En especial, busca atender demandas actuales derivadas de las oportunidades abiertas por actividades de extensión intramuros, que se incluyen en debates y procesos más amplios sobre la realidad carcelaria y la situación de las personas que se encuentran detenidas o han egresado de la cárcel. Empezó a dictarse en el Centro Universitario Devoto (CUD), dentro del Complejo Penitenciario Federal de la CABA (ex Unidad 2 de Devoto), donde está trabajando el equipo docente que la integra, aunque no se descarta la posibilidad de extender o trasladar el proyecto a otros lugares.- Resolución (CD) 2835-.

hambre en defensa del Centro ante los arrebatos del Servicio Penitenciario. En ese sentido, si bien llevar la Universidad a la cárcel, generar lazos concretos entre el adentro y el afuera, según Laferriere, “tornar la cárcel porosa” (2006:187) es uno de los pilares que dan eje y constituye la identidad del Programa. El aporte y el compromiso de los estudiantes como protagonistas plenos de la escena educativa, también constituye la potencia de esta experiencia. Que los estudiantes asuman este rol fue y sigue siendo un eje edificante en la construcción y sostenimiento de esta experiencia de formación. La Universidad le propone otras reglas de juego a la cárcel: le propone otros vínculos, otros modos de institucionalizar, otras formas de decir y hacer. Según Laferriere:

UBA XXII instala en la cárcel la palabra, el poder de la palabra frente al lenguaje del cuerpo, de la agresión, de la violencia. La palabra permite encontrar aquello que permanece desconocido hasta que ella llega, lo denota, lo convoca, consigue darle nombre. La palabra circula, permite pensar, nombrar, reconstruir subjetividades, ser nombrado de otro modo frente a una cárcel que despersonaliza e infantiliza (2006: 187).

Daroqui sostiene y agrega en ese sentido que:

Lo que podemos decir es que el estudio va a favorecer una mejor calidad de vida de esa persona dentro de la cárcel, al permanecer dentro de un espacio de estudio, de intercambio, de producción de conocimiento, de relaciones sociales fundadas básicamente en el respeto y en la reciprocidad y no en las jerarquías compulsivas (2006a: 100)

No es el paso por cualquier instancia educativa lo que genera las condiciones para la experiencia de formación que hace sentido en las personas. Sin embargo la Universidad, o más concretamente las personas que habitan y hacen esa Universidad, la Universidad que, como indica Lidia en la frase que da inicio a este apartado, incluye, acerca, se pone al lado del otro, esa Universidad que hace lugar para incluir a otros, que hace lugar para incorporar

otras palabras, otros lenguajes que no son los que habitualmente circulan en el mundo académico. Esa Universidad que va a la cárcel, acompaña, promueve experiencias de formación y sostiene; allí, construye territorio. Eso es “crear territorio UBA” (Laferriere, 2006:187). La Universidad en la cárcel tiene la oportunidad de disputar sentido, “tiene la posibilidad de tener un compromiso político desde lo académico. Ese es el gran sentido del Programa UBA XXII” (Daroqui, 2006a: 105)

CUD- CUE: hechos, redes, puentes

“Sabía que esa locación estaba en una especie de subsuelo, estaba bajo el nivel de piso y además estaba bastante cerca del muro externo. Con cual era un lugar ideal para hacer un túnel y fugarse. Entonces yo parto con esa idea, y esa es la verdad. Yo bajé diciendo “por ahí está la posibilidad de hacer un agujero, un túnel de 5,6 metros y salir a la vereda”” (Cacho).

Entro al penal de Devoto. Puerta ciega, DNI a cambio de credencial, Dejar celular, computadora y cualquier electrónico. Reja 1, esperar. Reja 2, aire libre, pasillo con frase de Goethe pintada en el friso («Trata a un hombre tal como es, y seguirá siendo lo que es; trátalo como puede y debe ser, y se convertirá en lo que puede y debe ser». No, no es broma). Reja 3, cotejo de credencial. Reja 4, pasillo con versiones caseras de Molina Campos. Reja 5, distribuidor (la T que va a los pabellones). Reja 6. Reja 7, entrega de credencial al celador. Reja 8. Paso 8 rejas —cada una abierta y cerrada con llave por un agente penitenciario—, y entro al remanso de libertad que es el CUD. Y ahí, ya está, los compañeros del taller te ofrecen un mate mientras nos saludamos uno a uno (puede ser un beso, una apretón de manos, un abrazo, depende de cada quien), y empezamos la conversación. [La edición es siempre una conversación]. (Salgado, 2016:93)

Ana Lucía Salgado, docente del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y letras, relata el paisaje del ingreso al CUD, y habla ella de ese espacio —el Centro Universitario- como un “remanso de libertad”. Podemos pensar que el Centro Universitario

Devoto, como territorio universitario, es decir, pensado como experiencia pedagógica para crear oportunidades de aprendizaje, de libertad, de encuentro, puede tramitar efectos que el tiempo suspendido y el espacio limitado estancan en las personas. Ciertamente no es la primera persona que refiere a la “libertad” en el “encierro” para hablar de una experiencia educativa en la cárcel. Pero el CUD y el CUE tienen algunas peculiaridades que permite a estos territorios configurarse como territorios pedagógicos en el encierro pero también en contra y a pesar de él; porque tienen una propuesta permeable, formativa, política y pedagógica. Y por ello propicia en las personas y en los espacios, tan regulados, zonas de libertad que puedan disparar efectos materiales y simbólicos que construyan otras lógicas y formas de vincularse, que subviertan y atenten contra la lógica punitiva-penitenciaria.

Margelo Langieri, coordinador de la Carrera de Sociología del Programa UBA XXII, lo define como un “problema de territorios” (Fava y Parchuc, 2016:21), y caracteriza su sostenimiento como “denso y complicado”. Ubica a los estudiantes presos como los impulsores y defensores de estas experiencias de formación. Y aclara que si bien la creación del CUD, que nace como “territorio que se le expropia al SPF”, no hubiese sido posible sin “oídos receptivos por parte de la UBA”, las personas privadas de su libertad pusieron el cuerpo.

Ese cuerpo castigado, encerrado, denigrado; esos cuerpos con marcas que muchas veces fueron:

obligados a vivir en celdas inmundas, encerrados durante más de veinte horas diarias con otros presos, orinando en botellas de plástico y defecando en bolsas plásticas; los alejaron de sus familiares; les impidieron asistir al entierro de un padre, o al parto de un hijo; les negaron el derecho a estudiar o

trabajar en condiciones dignas; les pusieron innumerables obstáculos agregando aflicción a la aflicción que, en sí misma, es una condena a prisión perpetua. (Cesaroni, 2010:15).

Todas estas marcas que persisten en los cuerpos y las subjetividades de las personas privadas de su libertad, atraviesan y son constitutivas del encierro, por ello, pueden incluirse como contrapunto de otra serie que permite reconstruir “otras marcas” a través de los espacios de formación. Laferriere habla de “construir estudiantes”, “construir marcas universitarias” (Fava y Parchuc, 2016:16). En un sentido similar, Langieri dice “estar encuadrado, estar estudiante”; hace referencia al “clima universitario” y propone “romper las cosas con la lógica de la seguridad. Crear una subjetividad de estudiante” (Fava y Parchuc, 2016:27). Pero este no es cualquier estudiante, es un estudiante que está privado de su libertad, por tanto, como también se dejó ver en las historias de formación, hay algunos elementos que tienen que tomarse en cuenta en la gestión.

Desde la logística más administrativa: cómo se accede a los materiales; cómo se generan las condiciones para que la persona pueda estudiar; qué ocurre cuando los horarios de cursada coinciden con los de trabajo, con la visita, con la escuela; cómo se dan equivalencias entre personas extranjeras que están privadas de su libertad. Desde una dimensión más pedagógica: cómo generar instancias de formación con personas que en su mayoría no accedieron a la universidad antes de estar detenidas y que muchas de ellas ni siquiera terminaron la escuela primaria o secundaria; cómo construir el “oficio de estudiante”; cómo tener en cuenta el tiempo de estudio de los estudiantes en términos de calidad, posibilidad de concentración y atención; cómo lograr que las relaciones sociales carcelarias no “entren” ni interfieran en el aula; cómo promover instancias colectivas y comunitarias de aprendizaje en un espacio de prácticas violentas, individualistas, arbitrarias y disciplinarias.

Todo esto forma parte de las decisiones políticas-pedagógicas que hay que tomar cuando se trata de pensar en políticas educativas para una población determinada. Luego, también, cada población detenida -los y las jóvenes adultos/as, las mujeres embarazadas o madres, la población trans, los adultos mayores- tiene sus propias especificidades a ser contempladas. Los centros universitarios tuvieron –y tienen- en cuenta estas características, como parte de una gestión del espacio que no solo se realiza desde afuera. En este proceso fue y es fundamental, sobre todo, el trabajo de los centros o grupos de estudiantes como el Grupo Universitario Devoto, que funciona como comisión directiva interna del CUD. En esa forma de organización se da un flujo de saber en encuentros y asambleas, donde los estudiantes en muchas ocasiones se movilizaron, hasta con huelgas de hambre, para enfrentar los embates del Servicio Penitenciario. Cacho, que estuvo en prácticamente toda la etapa inicial del Centro, lo relata así:

“Creo que en estos 30 años que lleva de existencia y por ahí un poco más la Universidad dentro de las cárceles hemos sufrido ataques permanentes de parte de la Administración penitenciaria, hemos sufrido algunos ataques de parte de algunos sectores de la Universidad”

“Los Centros Universitarios son contra-instituciones por decirlo así, dentro de la Institución total, que tienen esta estructura institucional. Pero además el Centro universitario, así como la Universidad en el afuera, está constituido y vive y mantiene su dinámica gracias a las personas, a los actores de la cuestión educativa. Gracias a los docentes, a los estudiantes y demás. Y en este marco es que se dan estas organizaciones gremiales. Cuando nosotros hablamos de pelear desde el CUD, o desde el CUE o desde el Centro Universitario que fuere, estamos hablando de colectivos que pelean, que generalmente son con mayor o menor grado de desarrollo, agrupaciones de estudiantes, Centros de estudiantes, centros gremiales de estudiantes” (Cacho)

El Grupo Universitario Devoto⁶¹ y los Centros de Estudiantes Universitarios de Ezeiza, imprime a esta experiencia un elemento que aparece muy fuertemente en los relatos: la posibilidad de constituirse en redes, en colectivos que movilicen y formen parte del debate acerca de las políticas universitarias en la cárcel. Esta dimensión es la que trae Waikiki cuando se le pregunta qué significa para él, el CUD: “Aquí aprendí a politizar y eso para mí es fundamental. Aprendí a ser un ser político, eso me lo enseñaron acá” (Fava y Parchuc, 2016:44).

Lidia fue una de las creadoras del CUE, allí estudió, y ofrece una lectura similar sobre el Centro Universitario:

A mí, el espacio universitario me permitió sacar afuera todo eso que una tenía escondido de la lucha política, e hizo que, luego, cuando salí en libertad, entendiera que mi compromiso era con los compañeros que seguían detenidos. (Fava y Parchuc, 2016:30).

“Esto empezó a ser una cuestión política también allí adentro: que la mujer no fuera a los cursos de tarjeta española y que pensara en ir a estudiar a la Universidad, fue una transformación también para el Servicio Penitenciario Federal” (Lidia).

Tanto Waiki como Lidia son referentes en las cuestiones que hacen a la educación en la cárcel. Por eso fueron entrevistados para un número especial por los treinta años del Programa UBAXXII de la revista *Espacios* que edita la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la FFyL. En la entrevista, relatan por qué el CUD y el CUE fueron significativos en su vida y por qué son significativos como espacios de formación en las

⁶¹ El GUD está compuesto por un Presidente y dos Secretarios: uno general y otro académico que se eligen en asamblea. Cuenta además con asesores de actividades extracurriculares y representantes del CBC y de todas las Unidades Académicas: Derecho, Económicas, Sociales, Exactas, Psicología y Filosofía y Letras.

cárceles. Esta línea argumental, aparece en ambos casos, y también el relato en Cacho, como parte de las experiencias de formación.

Es entonces posible indicar que los Centros Universitarios Devoto y Ezeiza se constituyen como territorios pedagógicos que propician no sólo experiencias de aprendizaje y prácticas universitarias, tendientes a construir “marcas universitarias” y “subjetividad de estudiantes” sino experiencias de formación intelectual, reflexiva, política, artística y colectiva que intentan e intentan suspender momentáneamente, o bien, poner entre dicho, el encierro punitivo. El CUD y el CUE son además de centros de formación, usinas de producción artística y cultural que contemplan la producción de hechos artísticos: revistas como *La Resistencia* y *Los Monstruos tienen miedo*, nacidas de los programas de extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, *Oasis*, realizada por la Facultad de Ciencias Exactas, y *Hablando desde las cárceles*, del Proyecto Ave Fénix de la Facultad de Ciencias Sociales; programas de radio; bandas musicales como “Portate bien”⁶² nacida en el CUD; colectivos culturales como “Pensadores Villeros contemporáneos” (PVC); murales que le dan un sentido estético-político a estos espacios. Todos estos productos permiten además de generar un lazo a través de un producto colectivo, salir al “afuera” mediante la palabra. Parchuc advierte sobre el uso de la palabra en la cárcel que “interpela al modo en que habilitamos, reproducimos y difundimos su palabra” (2015:24). Esto implica trastocar, conmover y dislocar no sólo los discursos más estereotipados que se construyen tradicionalmente acerca de las personas privadas de su libertad. Sino correr también los alcances y posibilidades de la Universidad, del discurso académico en su conjunto, traspasar los muros de la cárcel pero

⁶² Las canciones de Portate Bien (XTB), banda musical nacida en el Centro Universitario Devoto (CUD), están disponibles en <http://xtatebien.bandcamp.com> (consulta: 26/09/14).

también los de la Universidad Pública. En el mismo lugar, hace referencia a un fragmento⁶³ de la Revista *La Resistencia* sosteniendo que:

El colectivo que firma la nota agrega que con la revista intentan, en última instancia, “ocupar el lugar” que les fue negado. Es decir, tomar la palabra y contar su propia historia. Hablar, hacia adentro, para la autogestión y la organización en el penal o entre penales; y hacia afuera, para resistir y luchar contra el discurso dominante (2015:25)

En este sentido, el CUD y el CUE promueven *colectivos productores*, de hechos y productos culturales, de palabras y argumentos pedagógicos, creativos, artísticos que logran además de trascender el espacio geográfico de los centros universitarios producir relatos sobre la experiencia, otorgándole existencia y creando territorio.

El CUD y el CUE son además de centros de formación y usinas de producción artística y cultural, sobre todo, espacios efervescentes de discusión, de organización, de participación activa y militante, de referencia y pertenencia, de intervención social-política-pedagógica, de constitución de colectivos afectivo-intelectuales-políticos, de vínculos horizontales, de promoción de procesos de autogestión. Parchuc lo define posicionándose:

Desde nuestra concepción, las prácticas e intervenciones universitarias en contextos de encierro no deberían limitarse a formar o capacitar a las personas privadas de libertad, garantizando su derecho a la educación superior, sino también generar espacios que habiliten y pongan en juego distintos saberes, conocimientos y experiencias (sobre la cárcel, el sistema penal y la legalidad, pero también la

⁶³ El fragmento al que el autor hace referencia abre el Número de la Revista *La Resistencia*: “La cárcel está dentro de nuestro imaginario: sus olores no se borran; los pabellones, los pasillos angostos dentro de los pasillos anchos, los malos tratos, la leoneras nos acompañan cada día. Pero *La Resistencia* significa eso: resistir desde acá, sin censura, sin límite de expresión, porque se pasa de un tema complicado a un chiste tonto con la simplicidad con la que sólo un despojado, de autodestrucción ridícula, podría hacerlo. La libertad es esa forma y sabemos que parece un contrasentido hablar de libertad desde este lugar sombrío y patético, pero no es sólo la libertad corporal a la que nos referimos; es la libertad mental que te da *La Resistencia* a través de la revista, un espacio de libertad para poder volar sin que ninguna reja, muro o púas de alambrada puedan engrillarte” (2013: 3)

educación, la investigación y las políticas institucionales), que den visibilidad, produzcan marcos de inteligibilidad y permitan denunciar los diversos problemas y necesidades que enfrentan las personas privadas de libertad y liberadas, escuchando y apoyando sus demandas, reponiendo el valor crítico de su palabra sobre el sentido común y las instituciones, involucrándonos y participando de sus estrategias y modos de organización. Vale decir, para quienes no estén familiarizados con el tema, que los centros universitarios en contextos de encierro funcionan como cajas de resonancia sobre la problemática carcelaria y el sistema penal. En ellos confluyen personas alojadas de distintos módulos, plantas y pabellones con profesionales, actores sociales, instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil. Son espacios autogestionados y organizados para denunciar, pero también traducir y generar respuestas a los problemas, necesidades y demandas de toda la población penal; que han participado del impulso y en algunos casos incluso elaborado y producido las articulaciones necesarias para hacer importantes cambios legislativos y de políticas públicas sobre el sistema judicial y penitenciario, en torno de la ejecución de la pena, los derechos humanos de las personas detenidas y de la familia que los visita, la atención e inclusión de las personas liberadas. (2015:25).

Esta vinculación con la experiencia política como dimensión formativa, dio pie a la conformación de los centros de estudiantes universitarios. En este sentido, el CUD y el CUE promueven *colectivos formadores* ya que las agrupaciones de estudiantes son en sí mismas espacios de formación y co-formación entre pares. Refiriéndose a los colectivos de docentes narradores que participan en red, Suárez afirma que se constituyen en “espacios horizontales de co- y auto-formación que combinan instancias de trabajo colectivas e individuales” (2015:95). Agrega: “los colectivos, como productores y portadores de saberes pedagógicos integran espacios de “formación social” donde se desarrollan procesos de circulación, apropiación, recreación y uso de ciertos significados sociales y pedagógicos” (2015:95).

Los Centros Universitarios, como contra-instituciones, como heterotopías de formación, generadores de colectivos productores -PVC, Portate Bien, *La Resistencia*, *Los monstruos*

tienen miedo- y colectivos formadores -GUD, CUEU⁶⁴ y Centro Universitario del Complejo IV- pueden ser entendidos en palabras de Calcaño y Cucut: como un “dispositivo insurgente” y una “herramienta de subversión” (2012: 25). Y también como una excusa. Una excusa para intervenir política y críticamente en la agenda pública, para construir mejores argumentos que los representen, les permita desmontar estigmas, y formar parte de la polifonía de voces del coro societario. Para intervenir como artistas, intelectuales, universitarios, secretarios académicos, coordinadores de carrera y no sólo como personas privadas de su libertad. Para ser constructores de ese otro relato que configura territorio. Para armar redes, para producir hechos, para generar puentes hacia el afuera.

4.5 YoNoFui- el territorio pedagógico de Lili

-“Yo me acuerdo que le dije: “¿afuera qué hago? No me espera nadie”

- “¿Cómo no te espera nadie? te espera YoNoFui” (Lili)

YoNoFui es un grupo interdisciplinario conformado como Asociación Civil y Cultural y auto-definido como “organización política y social” y cooperativa de trabajo, que trabaja en proyectos artísticos y productivos en los penales de mujeres de Ezeiza y, afuera de la cárcel con las mujeres que salen en libertad. Según su blog:

Nuestro objetivo es acompañarlas en su proceso de recuperación de la libertad brindando un marco de contención emocional y facilitando su salida laboral a través de la capacitación y la participación en diversos talleres; promoviendo siempre la autogestión. A partir de actividades dentro y fuera de las

⁶⁴ El CUEU es el centro de estudiantes universitarios del Complejo Penitenciario Federal I, cárcel de hombres. El centro de estudiantes universitarias del Complejo IV donde se alojan mujeres, no tiene nombre ni sigla específica que lo identifique.

cárceles, “YoNoFui” busca promover una comunicación libre de discriminación dando oportunidad de un diálogo más fluido y una mayor aceptación de las diferencias y de las distintas circunstancias de cada ser humano. En ese tránsito entre la vida "dentro" y "fuera" de los muros hemos generado un proyecto colectivo, que apoyado en espacios de creación artística y capacitación en oficios, y desde una concepción crítica hacia las relaciones de poder y desigualdad estructural existentes, busca la transformación social y la creación de nuevas formas de vinculación y construcción solidaria. (<http://proyectoyonofui.blogspot.com.ar/2007/12/proyecto-yo-no-fui.html>)

Adentro realiza talleres de expresión artística y de capacitación y producción en artes y oficios. Los talleres que ofrece son: carpintería, periodismo, fotografía, técnicas de tejido y telar y poesía. En sus sedes de afuera, asisten mujeres que estuvieron privadas de su libertad y otras que no; se dictan talleres de textil, encuadernación artesanal, serigrafía, periodismo, dibujo y expresión gráfica y fotografía digital. Son en total al año 2015, quince talleres de artes y oficios. El objetivo de estos talleres es brindar capacitación y orientar a las participantes para emprender proyectos de trabajo independiente, pero sobre todo el fin principal es acompañar a las mujeres que recuperan su libertad, desde un acompañamiento “más humano, emocional, de contención” (Entrevista a María Medrano, 2015). Comparten afuera además de estos talleres productivos, un espacio de reflexión sobre temas vinculados a la “ruta de salida”, ofreciendo un acompañamiento referido tanto a cuestiones burocráticas de documentación; cómo llevar adelante emprendimientos productivos; discusiones de posicionamientos más políticos frente a situaciones concretas. También realizan talleres de formación docente y asambleas mensuales. Cuenta con dos sedes culturales, una en Bonpland 1660 (Palermo, CABA) cedido por el Taller Popular de Serigrafía (TPS) desde el año 2006 y la otra en Nicolás Avellaneda 1729 (Vte. López, Provincia de Bs.As) que

funcionan de manera permanente. Allí concurren mujeres liberadas, mujeres que se encuentran privadas de libertad y que acceden a los talleres a través de autorizaciones judiciales con salidas transitorias y mujeres privadas de libertad con la modalidad de arresto domiciliario.

YoNoFui: hechos, redes, puentes

El proyecto se define en el marco de dos ejes estructurantes: el adentro y el afuera. Trabajan en red construyendo vínculos con otras organizaciones como el Instituto de Investigación y experimentación política, el CELS, Limando Rejas, la Facultad de Filosofía y letras, la Defensoría General de la Nación, la Procuración Penitenciaria de la Nación, los Ministerios de Seguridad y Trabajo, Empleo y Seguridad Social, a través del cual pudieron adquirir maquinaria y profesionalizar los talleres. Así, con todo esto, YoNoFui, tanto adentro como afuera, construye un espacio de pertenencia.

María Medrano, la fundadora y coordinadora del proyecto, empezó organizando talleres de poesía en la Unidad 3 (actual Complejo IV) de Ezeiza, en el año 2003, convocada por la Casa de la Poesía, cuya intención en ese momento era “abrir la poesía a ámbitos menos tradicionales” (entrevista a María Medrano, 2015). María tuvo su primer contacto con la cárcel a través del Juzgado de Instrucción donde trabajó siete años. Su primera declaración indagatoria la realizó a una mujer bielorrusa que estaba detenida. Ese momento que ella identifica como “clave” en su vida personal, fue el inicio de una amistad que continuó por años a través de las visitas al penal. Sobre esa experiencia escribió un libro titulado *Unidad 3*. La circulación de ese libro hizo que la convocaran de la Casa de la Poesía a dar clases en

las cárceles y allí comienza un camino de militancia, docencia, arte y convicción que abrió paso a lo que sería YoNoFui.

El taller adentro fue el puntapié para pensar junto con las mujeres que lo conformaban en armar un taller afuera. Al salir en libertad se fueron reuniendo en sus casas, con una sensación que marca esta experiencia y que María caracteriza como “la sensación de sentir que entraba a un mundo dentro de otro mundo completamente separado” (2015). La intención era entonces “unir esos dos mundos”. Con la excusa del taller de poesía, siguieron encontrándose y propusieron talleres de oficios “porque lo que apareció rápidamente era que las mujeres necesitaban trabajar, necesitaban plata para sobrevivir” (entrevista a María Medrano, 2015). Con apoyo de artistas y agrupaciones diversas, se fue armando este proyecto que no tuvo como plan original el armado de una organización, sino que se fue construyendo con las experiencias que cada mujer podía aportar y en base a las necesidades de las mujeres que iban saliendo en libertad.

YoNoFui hoy por hoy trabaja en la Unidad 31 y en el Complejo IV. Reivindican la posibilidad de ir al

Encuentro del otro, sin intentar transmitir únicamente un saber. En ese encuentro media un oficio, o un arte que se pone en juego pero también es una excusa, es una herramienta para hablar de muchas cosas, para reflexionar sobre muchas cosas. En ese sentido es la excusa del oficio. Hay algo de lo vincular que se juega en esos espacios y es ahí donde nos interesa poner el foco. (Entrevista a María Medrano, 2015).

YoNoFui entra a los penales con la intención de que ese encuentro, en todo caso, le permita ver a las personas “zonas de uno que antes no veía, transformar cosas de uno a partir de la vinculación con un otro” (Entrevista a María Medrano, 2015). Cita a Liliana para ampliar

este concepto: “Lili tiene una metáfora que a mí me gusta mucho, ella dice “para mí la poesía fue una ventana hacia mí misma”. Eso, no? Permitir verse desde otro lugar, dejar que la vean desde otro lugar. Ella adentro se descubrió poeta” (2015).

Como decisión política-pedagógica para el trabajo en la cárcel, los talleres se coordinan en pareja pedagógica. María relata la importancia de poder correrse del espacio de taller si alguna persona necesita hablar sobre algo que le preocupa o le angustia, más allá del taller.

Es ilustrativo el epígrafe que da inicio a la reconstrucción de este territorio pedagógico, y que se lee integralmente en el relato de formación de y sobre Lili. En esa frase se despliega una escena que dice mucho de lo que significa YoNoFui. También puede leerse en las líneas que componen el segundo número de la revista *YoSoy*, dedicado a la salida, un afuera que no puede dejar de remitir al adentro:

Antes de salir hay un momento de la condena en que tratas de proyectar todas estas cosas. Averiguás todos los lugares donde podes pedir ayuda habitacional y/o económica, algún lugar donde te tiren una soga (y no para colgarte)(...)En el mientras tanto vivís del aire y en el aire, porque los tiempos de la burocracia no son los de tu urgencia(...)Lo único nuevo que ha aparecido bajo el sol es el “Proyecto autogestivo”, y para acceder a él hay que organizarse con otrxs compañerxs, ya que es el paso previo a ser cooperativa y armarla no es soplar y hacer botellas (y por ley no pueden ser miembros directivos de una cooperativa personas con antecedentes penales) (...)Dicen que dependen de tu esfuerzo no fracasar, cuando lo único que podes hacer es jugar con las cartas que te tocaron. Te obligan a cantar truco, cuando estas para irte al mazo. (Cabrera, 2016:31)

Hablar de la salida de la cárcel remite al ingreso y a las sensaciones que nos atravesaron: el extrañamiento con el entorno se apodera de nosotras, la prisión impone reglas expresas y tácitas desde diferentes actores, exige una recodificación de la existencia: hay que saber “plantarse”, con quién “estar bien”, y cómo satisfacer necesidades vitales; aprender la distribución de tiempos, espacios y poderes; asimilar los horarios impuestos, el pabellón en el que caíste, tener o no una celda propia,

abierta o cerrada, dormir con otras, la intimidad, las rutinas, el lenguaje (la gorra, las soplabolsas, la fajina⁶⁵) y ver que hay otras que parecen acostumbrarse. (Tinta Revuelta, 2016:27)

YoNoFui produce esta revista como parte del taller de periodismo y escritura Tinta Revuelta. YoSoy habilita su voz y su modo de comprender y pensar la cárcel y lo que le pasa a las personas que la transitan. Les permite poner en palabras aquello que es importante para la organización, aquello que es importante decir, mostrar; y reflexionar sobre cómo decirlo y mostrarlo. Es una herramienta fundamental en la organización.

Como cooperativa, cuentan además con una línea de productos textiles para el hogar, reivindicando no sólo el “atrás del producto” sino la calidad para que pueda ser vendido en el mercado. Del taller de encuadernación se desprende una línea de productos como libretas, agendas y cuadernos. Y el último proyecto que está en construcción es la editorial. YoNoFui ya tiene publicados dos libros de poesía y dos libros de foto, el último titulado “Iluminaciones”, producto del taller de Fotografía y de una muestra realizada con el Centro Cultural Haroldo Conti y con el Ministerio de Seguridad. Para esta muestra se realizó un cortometraje titulado también “Iluminaciones”. Además, en el mismo año, 2015, se realizaron, con el Banco Hipotecario, productos originales del Taller de Serigrafía y Dibujo, que fueron regalos empresariales del Banco, con la idea de producir productos para terceros, servicios a otros diseñadores o empresas.

En el año 2012, Marcia Paradiso realizó “Lunas cautivas: historias de poetas presas”, un film documentando la experiencia del Taller de poesía en la Unidad 31.

⁶⁵ Gorra: policía.
Soplabolsa: “buchón” de la policía.
Fajina: limpieza.

En ese sentido, YoNoFui es una experiencia que se ocupa de producir hechos culturales, productos de calidad con perspectiva de derechos, inclusión y género. Es también una agrupación tejedora de redes y colectivos que sean referencia y pertenencia; pero sobre todo construye puentes entre el adentro y el afuera, uniendo los mundos a través de los distintos hechos que permiten reconfigurar el escenario de aquello que para el sentido común sucede dentro de las cárceles, y constituyéndose en unas de los colectivos de referencia para las mujeres que están o estuvieron privadas de su libertad.

4.6 La gran encrucijada: ¿una heterotopía utópica?

La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar

Eduardo Galeano

Yamila tiene una historia que le permite comprender que en el circuito de oficinas que formalmente definen como su función la readaptación, la reintegración o alguno de los paradigmas “re”, difícilmente le brinden apoyo. Esto es lo que hace que Yamila se abraza a la reja. Porque absurdamente, la reja le reconoció una identidad, aunque sea para garantizar su castigo, la alojó aunque sea en una celda, le dio un status social y jurídico aunque sea como delincuente, le aplicó una ley aunque sea la ley penal (Tinta Revuelta, 2016:32)

En este párrafo relatan las compañeras de YoNoFui la historia de Yamila, a quien su defensor le dijo que “no se abraza a la reja porque es inútil”. Ellas le responden de modo colectivo y a través de su escritura, en su revista. Se ocupan de poner a la luz todo lo que significa para ellas la salida, una salida que siempre las vuelve adentro. Un adentro que produce y reproduce la “pedagogía de la crueldad” (Segato, 2015):

Con los años aprendes a calcular cuando tenés que ser cachivache y cuando “hacer papeles”. Tener una actitud de compañerismo en el rancho, compartirlo todo las 24 horas mientras sabes “que entraste solo y salís solo” y que en el fondo, aunque “tocan a unx y saltamos todxs” no tenés que confiar en nadie. Una trama de acciones, omisiones y complicidades que deben reconocerse y respecto de las que hay que producir adaptaciones activas para sobrevivir. Una pedagogía de la crueldad que circula de una manera compleja, no solo de arriba hacia abajo sino en todos los sentidos, también entre pares y que no es exclusiva de la privación de libertad. Necesitamos crear nuevas imágenes y nuevos conceptos para pensar la cárcel, ya no como una institución disciplinaria: como un reducto que produce y reproduce crueldad (Tinta Revuelta, 2016: 27 y 28)

Procuró detenerme en este punto donde la tesis que presento reclama para sí una explicitación. Es necesario dejar en evidencia la tensión, la complejidad que supone construir “espacios otros” dentro de esos “espacios otros” de tan fuerte impacto en lo social, en lo mediático, en las subjetividades individuales y colectivas. Si las cárceles funcionan como “heterotopías de desviación” en donde se “deriva” al sujeto para ser resocializado, a través de un tipo de intervención correccionista que pretende rehabilitar, o de un tratamiento punitivo, que pretende castigar; la tarea de la educación rompe con estas lógicas y abre allí un horizonte de posibilidad. Pero exige por tanto, estar atentos y atentas a posicionamientos ingenuos, al peligro de incurrir en voluntarismos o idealizaciones. No desconozco todo esto cuando presento como alternativas posibles las heterotopías dentro de heterotopías, es decir, las heterotopías de formación dentro de “heterotopías de desviación” (Foucault, 1999).

Para aportar a la construcción de un proceso que permita a las persona transitar otros caminos, no hay que abandonar la reflexión crítica sobre el contexto. Ni negar que las personas que participan, sostienen, defienden y demandan este tipo de experiencias de formación, duermen, comen, viven y transitan su vida cotidiana en una institución de

encierro. La cárcel, como “heterotopía de desviación” que Foucault caracterizó, invierte y neutraliza las relaciones cotidianas. La persona queda sometida a una relación particular que la cárcel provoca. Las relaciones con los otros, con los espacios, con los tiempos, con las cosas, con sus familias, con su entorno, con el conocimiento, con el lenguaje, consigo mismo, se ven trastocadas. Esta “heterotopía de desviación”, como “espacio de ordenamiento social alternativo que permite organizar un fragmento del mundo social de manera diferente a lo que le rodea” (Bixio, 2016:96), impone una distribución espacio-temporal que rompe con la tradicional y despliega efectos tanto físicos como simbólicos, tanto inmediatos y tangibles como otros menos visibles pero que perduran en el tiempo.

Si bien lo educativo instala un “campo de tensiones” en las cárceles (Frejtman y Herrera, 2010), hay que reconocer que existen instancias pedagógicas en las que no entra en conflicto este espacio “de desviación” donde se controla, disciplina, regula y condena. Cuando la educación es parte indiscutible del “tratamiento penitenciario” se constituye en un eslabón más de la cadena del dispositivo carcelario.

De hecho, por fuera de la cárcel, la educación es muchas veces una herramienta de sujeción, adaptación y reproducción del sistema, y no necesariamente una herramienta de problematización, discusión y emancipación. En contextos de encierro, esto se traduce en la convivencia armónica de lógicas y prácticas que definen una orientación similar, con cierta afinidad ideológica, coherente a las reglas y principios de la institución de encierro. Frejtman y Herrera señala en este sentido: “educar, y más aún en estos contextos, no es una tarea neutral. Puede convertirse en una acción para la liberación-incluso en el encierro- o una pieza más del aparato disciplinador y moralizador de aquellos “violentos”, “peligrosos”, “inmorales”” (2010:124).

Lejos de esto, los territorios pedagógicos que aquí presentamos logran tensionar esos principios de control y disciplinamiento; se ubican necesariamente en contra de ellos y enmarcan su existencia a pesar de ellos. Logran conmover experiencias individuales y colectivas, reponer derechos vulnerados y oportunidades negadas, logran construir muchas veces:

Lugares dibujados en la institución misma de la sociedad y que son especies de contraemplazamientos, especies de utopías efectivamente realizadas (...). Suertes de lugares que, estando fuera de todos los lugares son, sin embargo, efectivamente localizables. Lugares que, por ser absolutamente otros que todos los demás emplazamientos a los que sin embargo reflejan y de los cuales hablan llamaré, por oposición a las utopías, heterotopías (Foucault, 1999:18).

Sin embargo resulta fundamental evidenciar el contrapunto que recupera la pregunta por la posibilidad. ¿En qué medida estas experiencias pueden estar indicando el diseño de alternativas de transformación social, cultural y política cuando las condiciones de posibilidad donde están inmersas no están dadas, cuando es tan difícil despegarse del contexto, cuando es inevitable que se impregnen de las lógicas dominantes? Es una pregunta necesaria, ligada a la responsabilidad pedagógica, que se aleja de posiciones ingenuas, de experiencias cristalizadas y educadores “redentores”; para no generar zonas puramente utópicas e idealizadas.

Estos territorios pedagógicos provocan experiencias concretas y sostenidas de formación, que ofrecen nuevos horizontes de sentido para las personas detenidas, que trastocan “posiciones de sujeto” (Laclau, 1996). Pero conviven en un espacio donde también se produce y reproduce la “pedagogía de la crueldad” (Segato, 2015). Eso también forma parte del contexto y debe configurar nuestro horizonte de búsqueda e intervención, a la hora de

generar proyectos y acompañar la producción de relatos que construyan territorio. Un territorio heterotópico, por tanto real y concreto, como la construcción que se lleva adelante desde estas experiencias de la praxis pedagógica. Un territorio que se aloja en el intento por construir alternativas transformadoras y por despegarse de ideas románticas, constituyéndose en contra y a pesar del encierro, pero sin perder jamás la ternura ni las zonas utópicas. Justamente para eso, para seguir caminando.

CONCLUSIONES

Ropa sucia afuera- Reflexiones inquietas de una experiencia inquietante

La astucia de la lapicera se encuentra en la tinta. / Que deja marcas como los recuerdos de la guerra, / Con los ojos llenos de muerte pero de vida también.

Waikiki

Cada uno elige cómo se cuenta a sí mismo su propia historia,
Podría elegir contármela en positivo o en negativo.
Toda experiencia nos dota de cierta sensibilidad para comprender.
Fue casi mágico lo que pasó cuando comencé a relatar
mi vida desde otro modo, ahora entiendo que hasta las cosas
que parecen más terribles pueden convertirse en escalones
para cruzar a la zona más clara de una misma.

Gioconda Belli

¿Cómo transformó Lili un pabellón en una fábrica de libros? ¿Cómo se transformó Waikiki, un pibe de Fuerte Apache, en el Coordinador de la Carrera de Letras de la UBA, el artista y el escritor? ¿Cómo José transformó su enamoramiento hacia una profesora en una novela pedagógica? ¿Cómo Lidia transformó una habitación sucia, mínima, y gris en el Centro Universitario Ezeiza? ¿Cómo Cacho transformó una huelga de hambre en derechos para sus compañeros privados de libertad?

¿Cómo se transforma la cárcel cuando la habitan estas personas? ¿Cómo se transformaron esos territorios, esas experiencias luego del paso de ellos por allí? ¿Qué hizo la cárcel con estas personas? ¿Qué hizo la educación con ellos? ¿Qué le hicieron ellos a la educación? ¿Qué nos hacen estos relatos a nosotros como sociedad? ¿Qué le hicieron a esta tesis? ¿Y a mí? ¿Qué me hicieron?.

Quisiera en estas conclusiones hacer foco en una dimensión personal de la investigación. Evidenciar como parte fundamental del proceso, fundamentos, deseos, inquietudes, dudas; relatar aciertos, dificultades, alegrías e incomodidades del camino de indagación e intervención que emprendí. Reconozco algunas claves a esta altura, que se me presentan como evidencia, y que sin embargo no lo son habitualmente en el mundo de la investigación académica.

En primer lugar me interesa destacar dos ideas que dan sustento epistemo-político a esta investigación y que resultaron vectores, horizontes de sentido y posibilidad.

La primera es que, basándome en la perspectiva narrativa y (auto) biográfica, busqué en cada momento en que facilité y acompañé la construcción de los relatos de experiencia de José, Lili, Cacho, Waikiki y Lidia, que esta fuera para ellos y ellas una instancia de reflexión sobre su propia mundo, su trayecto formativo, su paso por la cárcel y su formación en el encierro. Esta fue la intención: que esa práctica reflexiva, que ese esfuerzo psíquico e íntimo que logra movilizar un pensamiento, una emoción, un recuerdo, tuviera la potencia transformadora que ocurre al reflexionar y verbalizar una experiencia. Al narrar una experiencia esta se modifica, se resignifica, se re-construye; esta es la “cualidad auto-reflexiva” propia de este tipo de procesos de investigación. En ese sentido lo indica Suárez en relación al dispositivo específico de la “documentación narrativa de experiencias pedagógicas”⁶⁶, cuando plantea que este trabajo de encadenamiento del relato de vida, de una permanente y asistida re-escritura del relato de experiencia “es la que torna a la documentación narrativa en un

⁶⁶ Se denomina “documentación narrativa” de experiencias pedagógicas a una estrategia de investigación-formación-acción participativa diseñada y desarrollada por el Dr. Daniel Suárez y su equipo de investigación. A través de este dispositivo de trabajo pedagógico, se vienen desarrollando procesos de investigación-formación-acción pedagógica junto con docentes de todos los niveles del sistema escolar y educadores populares del campo social.

proceso reflexivo y la que potencia la mirada crítica del narrador: este no va a ser el mismo antes de escribir (y re-escribir) su historia. La cualidad auto-reflexiva permite darle un sentido nuevo” (Suárez, 2011: 111).

Es valioso en nuestro trabajo darle lugar a la escritura de la experiencia personal, en tanto está inmersa en relaciones de poder que condicionan sus formas y posibilidades. Justamente allí, donde las personas son “letras en negrita de un expediente” (Cabrera, 2013c), donde sus nombres aparecen escritos en planillas de control que marcan, clasifican, evalúan conductas y conceptos, donde ellos son siempre los que son escritos, en forma despersonalizada - por sus apellidos, por sus pabellones, por sus causas; en manos de jueces, de docentes, de abogados, de psicólogos, de la estructura del Servicio Penitenciario- escribir cobra otra potencia. La escritura produce otros efectos de verdad, para dejar de ser escritos y ser ellos los que escriben, para escribirse ellos mismos, para sentir simpatía por sí mismos, para vincularse con otro, para salir, para reponer, para abonar a la construcción un espacio simbólico interior (Petit, 2003). Escribirse o ser escrito puede hacer una gran diferencia a la hora de tomar las riendas de la propia vida. Por eso la intención de esta indagación fue desde el primer momento recuperar, promover y acompañar el tránsito y la documentación reflexionada de aquellas experiencias. Apelando a que la escritura de sí posibilite procesos de auto-formación y, como indica el epígrafe que abre este apartado, permita dotarnos de sensibilidad, subir escalones, aportar claridad.

En segundo lugar, otra idea que da sustento epistemo-político a esta investigación, es la posibilidad de socializar las historias de formación como forma de intervención social en el campo pedagógico. Resulta un acontecimiento pedagógico que se tematice y visibilicen historias de personas privadas de su libertad que en este caso se formaron en contextos de

encierro. Resulta un acontecimiento ya que estas personas con historias marcadas por la exclusión, por la marginación, por la privación de derechos, aparece en la escena pública generalmente a través de otras voces que las narran. Sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino por discursos mediáticos, cargados de esa mirada externa y esquemática, teñida de un estigma social que los clasifica, los ordena, los exhibe como transgresores de la ley, y los condena. Generalmente, las personas privadas de su libertad son una población ignorada y silenciada; que no sale a luz por su condición de artistas, de pensadores, de estudiantes universitarios. Por el contrario, se las ubica en todo caso como receptoras, muy pocas veces se las reconoce como productoras de hechos culturales o educativos, mucho menos son tenidas en cuenta como parte fundamental del debate sobre la situación en contextos de encierro.

Por eso mi pretensión de que sus historias, recorridos y relatos, sean legitimados y socializados, para volverse productivos, en tanto portadores de un saber específico, que puede colaborar a desarmar discursos estereotipados, torcer certezas, desplegar otros sentidos, trastocar y alterar las relaciones de poder y de saber en el campo pedagógico.

Como advierte Segato:

(...) el silenciamiento de los habitantes de la cárcel es extremo. Sus saberes son negados, sus mensajes son interceptados. El derecho a la audibilidad garantiza la inscripción discursiva, el registro narrativo y la proyección extramuros del mensaje del preso, como una voz más que debería sumarse a la polifonía del coro societario (Segato, 2003: 26).

Respecto de las condiciones de producción de la escucha y los testimonios tanto como de las estrategias de difusión y el modo de interpelación pedagógica, Delfino señala:

Cómo se pueden diferenciar las condiciones de producción de los textos, por ejemplo, cuando en un contexto de universidad pública, de producción colectiva, se le pide a alguien que enuncie su trayectoria educativa, respecto de lo que pasa cuando, ante el psicólogo, el trabajador social o el criminólogo, la persona es interpelada a ser evaluada de acuerdo con este tratamiento de readaptación. (Fava y Parchuc, 2016:52)

Pondero la escucha para conocer y dar a conocer. Dar forma, reconstruir, socializar historias, para comprender y narrar un mundo social. Elegí estudiar cierta realidad desde esa una perspectiva específica para iluminar zonas usualmente ignoradas. Algunas de sus historias son desgarradoras, se deslizan por situaciones atravesadas por la falta, la violencia y el estigma que la cárcel solo colabora en reforzar. Pero elegí mostrar eso en el marco de historias de formación que lograron hacer otra cosa, pese a todo. Elegí contar esas historias de formación en contextos de encierro también como forma de intervención. Cesaroni advierte sobre el estigma que recae en estas personas que la sociedad suele considerar como “enemigos” o que son vistas como “delincuentes” o “peligrosas” a las cuales se les quita su condición de humanidad:

A quienes se define como enemigos se les quitan todos sus atributos de humanidad. Se habla hoy de los delincuentes como antes se hablaba de los subversivos: no tienen sentimientos, son hienas, bestias, monstruos asesinos. El que no tiene humanidad no es persona. Por eso se lo puede picanear y tirarlo de un avión. O pegarle hasta que desfallezca o someterlo a submarinos secos y húmedos, o encerrarlo por décadas. No sufre, no padece. Una parte de la sociedad cree que se salva a sí misma entregando la vida, la libertad y los derechos de otra parte de la sociedad, formada por los que percibe como ajenos, como otros. No ve, porque no puede o porque no quiere, enceguecida por el discurso que le machacan día y noche, que la tragedia de esos otros la va a alcanzar también a ella, más temprano que tarde (2010: 58).

Elegí meterme en sus vidas y abrir una ventana a un mundo que es de todos, y eso nos hace responsables de conocerlo, de involucrarnos para tornarlo más justo, más digno, más humano. Pero el rol de investigadora en el campo social y pedagógico suma otra responsabilidad: si la investigación social, pedagógica, no pretende transformar la realidad, sino busca la democratización del conocimiento, la intervención social en la realidad que estudia, sino es para la transformación del pueblo, carece de sentido. La construcción de conocimiento, debe tender al conocimiento emancipador, debe formar parte siempre de la construcción de otra realidad posible, de otro mundo más justo, más responsable, más vivible y otra vez, más humano.

Narrar una historia, mostrar una experiencia es, al decir de Rockwell, un camino incierto que siempre supone “redactar una versión, sabiendo que es una entre muchas versiones posible” (2009:200). Es mostrar una clave de escucha, cómo se ha oído e interpretado esa experiencia, de qué modo me abrí a lo que el texto tenía para decirme. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Una inquietud que, aunque personal en un principio, pretende en este caso a través de esta tesis, disparar sentidos al lector, abrir líneas de acción y reflexión.

Sin embargo soy consciente de que esa inquietud no deja de ser personal y no dejan de estar las historias que cuenta esta tesis mediadas por mi interpretación, por la especificidad de mi historia, de mi mirada. Esto es tan obvio como necesario de mencionar ya que su explicitación es un requisito ineludible para una exploración políticamente comprometida. Considero justo poner de relieve los problemas éticos y políticos que me fui planteando a lo largo de la investigación. Y el que sigue es uno de ellos.

En el camino de la investigación fui transitando algunas incomodidades propias del trabajo narrativo con historias de otros y otras, propias del trabajo con personas privadas de su libertad, propias de ser una investigadora en formación a la vez que soy una educadora en ese mismo territorio.

Esta es una investigación en primera persona, es decir que parte de una pregunta en primera persona -aunque también, y siempre, de manera ineludible y necesaria, es colectiva; que moviliza inquietudes, emociones, dudas, certezas, cuerpo y corazón. Como anticipé en el primer capítulo de esta tesis, trabajé en la cárcel como docente y coordinadora de actividades socio-educativas antes de comenzar allí la indagación. Si bien es habitual que aquellas personas que hacemos investigación pedagógica, también seamos educadoras, sucede en lo personal, que mi trabajo de intervención y de indagación coinciden al punto de confundirse, fusionarse, amalgamarse de modo tal que cuando comencé la investigación, fue una dificultad enorme para mí encuadrarla. Esta es una de mis dificultades centrales a la hora de investigar. Poder ubicarme en los distintos roles, como “educadora”, como “investigadora”, anuda una dificultad que aún no pude desatar. Este itinerario personal requirió de mí un desafío mayor a la hora de encuadrarlo en un proyecto de investigación que implicara una tarea experiencial distinta: más anclada en la reflexión teórica, más mediada, más cerca de los requerimientos cognitivos intelectualmente rigurosos para la producción efectiva de saberes y conocimientos críticos (Suárez, 2009).

En esta contradicción surgen los dilemas de mi propio proceso de investigación: ¿soy investigadora con pies de educadora? ¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hago intervención? ¿Es necesario correrme de ciertas posiciones para ocupar otras?

¿Cómo manejar la implicación y el distanciamiento óptimo a los fines de la investigación?

¿Existe la cercanía y el distanciamiento óptimo?

La implicancia, la cercanía necesaria y el distanciamiento óptimo como para poder “estar allí”. Para conocer y generar una intimidad tal que permite que el otro o la otra pueda hablar. No traicionar ese vínculo, pero tampoco involucrarme de tal modo que se obture la construcción de conocimiento crítico respecto del relato que se narra. No siempre supe como “estar allí”. Si bien la idea que aporta Geertz sustenta y fundamenta gran parte de la etnografía y da marco teórico y metodológico a mi trabajo. Si bien evidencia un supuesto de investigación fundamental al que apunto -y que mis referentes me apuntaron cuando comencé este camino-, que supone caminar, conocer, pisar el territorio para dar cuenta de él. Sin embargo, este “estar allí” con el que me topé -no solo de la investigación sino de mi trabajo docente y militante-, implicó meterme en un mundo tan áspero, tan hondo, tan espeso, tan barroso, que hasta el día de hoy -reconozco- me inunda de inquietudes, dudas, momentos de tristeza, decepción, resignación, y genera en mí una constelación infinita de sensaciones de lo más heterogéneas y encontradas. En principio porque supuso conocer un mundo totalmente desconocido para mí. Supuso encontrarme con historias de lo más alejadas de la mía, con mundos de lo más oscuros, de lo más espesos. En segundo lugar porque una vez que los vi, no pude dejar de ver.

En ese mismo registro de dificultades e incomodidades, hay otras cuestiones propias de la investigación de enfoque (auto)biográfico y narrativo que me resultaron y siguen resultándome problemáticas: ¿Qué hago con esas historias de vida que “me prestan”? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con mi

indagación? ¿A quién se cita? ¿Quién investiga y quién es investigado? Comparto las palabras de Arnaus:

(...) tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras. (2008: 73)

Mi intención, y mi desafío, es intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. Compartir su voz en el campo pedagógico, no violentar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender las experiencias educativas y que aporte claves para re-pensarlas. Arnaus es clara cuando afirma que “dependiendo de la posición que se toma a la hora de investigar, metodología y ética son inseparables” (2008: 67), y sugiere:

Cuando la investigación se focaliza en las vivencias, el pensamiento, el sentimiento, las acciones, es importante poder establecer relaciones colaborativas y comprometidas éticamente. Esto significa reconocer a quienes se investiga como personas y no como puros objetos de una investigación al servicio de intereses ajenos a ellas. Por eso es importante negociar los roles, la finalidad, la metodología, el acceso a la información, el respecto a la confidencialidad, para no caer en la imposición y el privilegio de la persona que investiga por encima de los otros protagonistas. (2008: 70-71).

Mi mirada pedagógica es el aporte a estas historias que son de otros y otras. Esa clave de lectura fue explicitada desde un principio. Si bien algo de esas historias se vuelve luego mío, porque tal como aquí las presento son la confluencia de una polifonía, de discursos, de saberes y experiencias que tanto ellos como yo portamos y aportamos para la construcción

de las historias, soy yo la que recorto sus relatos, la que reconstruyo y atribuyo sentido, la que escribe esta tesis, la que organiza todo este escrito, y en definitiva la que aspira a doctorarse. Por eso es mía la responsabilidad de lo que aquí aparece, de las zonas que se iluminan en las personas, del camino que trazan y por el que se deslizan las experiencias de cada uno; de las conceptualizaciones sobre la educación en contextos de encierro. Por ello aquí lo dejo explícito a modo de agradecimiento, aunque no de retribución, ya que la deuda con ellos y ellas será eterna.

Narrar una historia, mostrar una experiencia supone un camino incierto. Una experiencia inquieta e inquietante de investigación e intervención, como la que presento; que desplegó una estrategia de trabajo en red, en un marco de colaboración, en principio, como plantea Arnaus, con las propias personas protagonistas de las historias con las que mantuve -y aún mantengo- vínculos comprometidos y sostenidos con el contexto de trabajo que obliga a acordar y re-negociar ciertas condiciones institucionales que luego hicieron posible que se llevase a cabo esta indagación; y con el equipo de investigación y el programa de extensión del que formo parte. Mis compañeros, mis compañeras, y mis estudiantes, alimentan mis reflexiones de manera sistemática, porque en primera instancia la investigación es y nace de una pregunta en primera persona, pero sobre todo, creo, es una conversación. Si esta reflexión final tiene que ver también con cuestiones metodológica, y el método es un camino andado, un camino de búsqueda de comprensión, es ineludible la referencia a todas las personas involucradas, las conversaciones informales, las anécdotas que hicieron sentido aquí, y fueron una fuente constitutiva y valiosa, evidencia de la construcción colectiva de conocimiento que sustenta esta tesis.

Por último, procuré mantener en todo momento una mirada cercana pero crítica para construir teoría sin abandonar los lazos solidarios y el cuidado con las personas con las que trabajé. Busco fortalecer una red teórica, conceptual, política, afectiva que pueda ser plataforma de hechos, de acontecimientos potentes y significativos. Eso lo aprendí de Waikiki, de José, de Lili, de Cacho y de Lidia. Ellos y ellas, sus experiencias y sus relatos fueron en sí mismos inspiradores, y sobre todo, un puente desafiante para dotarme de sensibilidad y subir escalones en el propio camino reflexivo, militante, de vida, de las zonas más claras de mí misma.

¿No va más?

Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad, a quien conoce el valor de la liberación que puede tener la palabra. “El uso total de la palabra para todos” me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo

Gianni Rodari

Las historias únicas crean estereotipos. No siempre son falsas pero sí incompletas. Por eso, contar una sola historia sobre alguien es un peligro que evidencia en principio, una posición por omisión. Además, entorpece y dificulta el reconocimiento de las potencialidades al mismo tiempo que refuerza diferencias. Quién las cuenta, cómo las cuenta, cuántas historias se cuentan, es, entre otras cosas, una cuestión de poder. No sólo por el hecho de contar la historia de otro, sino por presentarla - como suele ocurrir- como la definitiva. Por eso, en esta tesis en la que cuento historias de otros y otras, intento por un lado encontrar y compartir un equilibrio, mostrar esta versión sabiendo que hay otras tantas posibles. Pero sobre todo, pretendo contarlas para que la cárcel no sea la única historia que se cuente sobre ellos y ellas. No para idealizar ni sobreestimar los itinerarios que presento, sí como modo de mostrar otros mundos, o los mismos mundos, pero desde otra óptica. Como rechazo indeclinable a la historia única; que en el caso de las personas privadas de su libertad, suele ser la historia tipificada y espectacularizada que cuentan los medios masivos y hegemónicos de comunicación.

De esta manera pretendo señalar que aquello que reivindico me genera cierta incomodidad, pero a la vez me inclina a seguir por el mismo camino. Un camino sinuoso, riesgoso pero necesario, que me permitió formarme.

A mí sus historias y la de tantos compañeros y compañeras detenidas me formaron, me trans-formaron, me fueron “quitando la venda de los ojos”, ampliaron mi universo vocabular (Freire, 2010) y mi mundo sensible. Por ello, como una forma de justicia, decidí no solo contar la historia de otros y otras, sino hacer explícita la mía. La que da cuenta de cómo fui creciendo yo -como investigadora, como docente, como persona- al lado de sus historias.

Las de ellos y ellas sin embargo, son historias de quienes caminan por “los bordes”. Por los bordes del sistema que los excluyó sistemáticamente desde mucho antes de llegar a la cárcel. Se trata de experiencias desacreditadas, trayectorias dañadas, historias fisuradas, vidas vulneradas.

Producir conocimiento desde “los bordes”, y “desde el sur” (Santos De Sousa, 2008), es decir, aportar a una reflexión que incluya el análisis, la problematización, y la reconstrucción de experiencias de la praxis pedagógica que no ocupan un lugar central, ni marcan agenda pública en el ámbito de las políticas educativas, o en las políticas sociales en su conjunto, es una decisión que sostengo. Este es un posicionamiento político-epistemológico que quiero acentuar: cómo estas experiencias de los bordes, marginales y marginadas pueden contribuir a revitalizar el pensamiento pedagógico; cómo estas experiencias olvidadas, ignoradas, permiten re-pensar la pedagogía en su conjunto.

En ese sentido, posándome en “el borde”, uno de los supuestos que enhebra esta tesis, tiene su fundamento en comprender cómo algunas dimensiones reunidas, sistematizadas y conceptualizadas aquí como núcleos de sentido - me refiero a los *hechos*, *las redes* y *los puentes* como una construcción interpretativa de los relatos de experiencia-, provocan

procesos de formación en las personas. Estos núcleos permitirían advertir que el arte, lo colectivo, el contacto y la integración con el “afuera”, el vínculo posibilitador, son elementos formativos que potencian experiencias pedagógicas en el encierro.

Además de organizar el sentido que las personas le dan a los procesos y espacios de formación y de favorecer la comprensión; se componen del “saber de experiencia” de los y las protagonistas de esta tesis. Ese saber que solo poseen las personas que transitaron la *experiencia del encierro*. Un saber muy concreto, finito, sensible, particular y potente como testimonio, ya que es un saber construido

En y por aquello que a uno le pasa. Ése es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. Ex-per-ientia significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es Erfahrung que tiene la misma raíz que Fahren que se traduce normalmente por viajar (Larrosa, 2003:34).

La idea de “viaje de formación”, donde se logra salir hacia afuera de lo que uno es e irrumpir en lo que uno sabe a partir de una *experiencia de formación*, resultó fructífera para profundizar en la conceptualización. Desde esta constelación de ideas donde es posible re-pensarse a uno mismo, para indagar y reconstruir un “espacio biográfico” (Arfuch, 2015), se orientó la escritura de los relatos que les propuse construir a las personas que colaboraron con esta tesis. Alentando la reflexión, la escucha y la escritura como otra forma de vivenciar las experiencias y darle forma a lo vivido en la narración.

Intenté en la segunda parte: “Relatos”, contar un recorrido de formación, en un momento determinado de la vida de estas cinco personas. Sus historias cuentan astucias, atajos, padecimientos, luchas, fragilidades, organización, resistencia, palabra y saber puesta al

servicio de sus vidas encerradas. Se apropiaron del “saber de experiencia” sobre el encierro, sobre la cárcel, para transformarlo, ponerlo al servicio del poder colectivo, artístico, vincular y resistir. Lograron hacer de su *experiencia del encierro* otra cosa. Y luego dieron testimonio de ello. Freire indica la importancia del testimonio y va más allá en el camino del proceso emancipatorio cuando señala que

Lo que puede variar en función de las condiciones históricas es la forma de dar testimonio. El testimonio en sí, es, sin embargo, un elemento constitutivo de la acción revolucionaria (...) en la teoría dialógica de la acción, es una de las connotaciones principales del carácter cultural y pedagógico de la revolución. (Freire, 2010:216)

En ese sentido, se presentó la reconstrucción de estos relatos de experiencia, como un recorrido que tiene una trama, una intriga, personajes, sucesos, acontecimientos; que supone idas y venidas, que alcanza metas y sorteando obstáculos, y que en todo ese camino, se ve obligado a generar estrategias de supervivencia.

Abonando a la idea que indica que “sin relato no hay territorio”, en la tercera parte: “Territorios”, desplegué los *territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro* como emplazamientos concretos que existían en la experiencia que narraban. Por su dimensión utópica y su capacidad de yuxtaponerse y subvertir el espacio en el que se encontraban, propuse comprenderlos como un lugar heterotópico dentro de las cárceles, como *heterotopías de formación* dentro de las “heterotopías de desviación” (Foucault, 1999). Estos territorios que supusieron instancias de formación, puntos de fuga, encuentros con el otro, habilitación de gestos de solidaridad, promoción y defensa de sus derechos en el contexto carcelario; fueron los que indagué, caractericé y reconstruí. Este análisis que vincula experiencia y anclaje territorial también constituye un aporte a la

investigación pedagógica, no sólo por la forma alternativa de generar conocimiento, sino por su contribución a un debate vigente en torno a las pedagogías alternativas, de formación, a la construcción de la tradición crítica en educación.

Sostenemos- y en este “nosotros” de una polifonía intencional incluyo las voces de compañeros/as del equipo docente y de investigación; compañeros/as liberadas, otros que siguen privados de su libertad; discusiones potentes y productivas con el director, y el co-director de esta tesis; y con algunas otras personas que cumplieron informalmente este rol- que muchas de estas prácticas que interrumpen, reparan, resignifican y “dan margen” deberían ser atendidas como herramientas de intervención por parte del Estado para lograr mayores niveles de inclusión social. Luego también, cada población detenida tiene sus propias especificidades a ser contempladas en una política integral, que sin embargo atienda a la particularidad: adolescentes, jóvenes adultos, jóvenes adultas, mujeres embarazadas o madres, población trans, adultos mayores.

Ciertas formas de intervención logran construir *experiencias formativas*, fisurar largos e históricos procesos sociales de marginación y exclusión, reparar o reponer aquello que fue dañado, fragmentado, violentado y así resignificar o interrumpir una *experiencia de encierro*, o más aún: reconfigurar una vida, una historia, un entramado singular, social, colectivo. No para que todos sean artistas, militantes o universitarios, sino para que nadie sea esclavo.

El tiempo está después

La reja se cierra, deja surcos invisibles en el mosaico; marcas que permanecen como heridas abiertas, en las muñecas, cortes verticales en las venas, de esos que no se pueden suturar. Ustedes allí, nosotras acá. En el medio, un torrente de vida que se escapa.
Es imposible unir lo que separa

Liliana Cabrera

Estas *experiencias de formación* permiten pensar en la posibilidad de una pedagogía específica para los contextos de encierro. Una “pedagogía del encuentro” (Frejtman, 2008) que suponga una interpelación subjetivante y una práctica humanizante que atiendan a las especificidades de los que soportan la punición de la cárcel; que los reconozca, los escuche y los conmueva, y que pueda poner a circular palabras, conocimientos y sentidos a ser apropiados y resignificados por sus protagonistas. Una pedagogía que ponga a conversar a docentes y estudiantes, a educadores y educandos, a talleristas y participantes, y que vaya mucho más allá de la ocasión, de la situación puntual del encierro, porque luego de la cárcel, de ese tiempo en suspenso, hay un “después”.

Por ello, proponer una pedagogía del encuentro, del colectivo, de lo creativo, que reivindique la palabra como acción e intervención, que le gane tiempo y espacio a los efectos despersonalizantes de la cárcel y a sus daños. Una pedagogía que sepa aprovechar y reconstruir las experiencias de educación popular, de construcción colectiva, de formación para el trabajo, que ya tienen lugar en la cárcel, y que las proyecte hacia la organización misma de los procesos educativos. Una pedagogía que se proyecte como una

política del encuentro entre sujetos de derecho, entre sujetos pedagógicos, entre sujetos políticos.

La posibilidad de desplegar esta “pedagogía del encuentro” se propone en el marco de una “política de la responsabilidad” que se oriente a replantear el sentido de la cárcel y del castigo desde una óptica vinculada con los principios de una justicia restaurativa más que punitiva. Esto es, una pedagogía que surja desde una perspectiva política integral que reconceptualiza a la cárcel como espacio de castigo y que la postula como un espacio y un tiempo vinculados con procesos de responsabilización y autonomía -tan complejos en este contexto-. La intención es ir desdibujando de a poco las fronteras que separan el adentro del afuera. Y pensar herramientas que colaboren en su vida “después”, una vez que recuperan la libertad, porque para quien está privado de su libertad, “el tiempo está después”.

Pero para transformar la escuela de la cárcel e imaginar y desarrollar una pedagogía del encuentro educativo significativo y subjetivante en la cárcel, resulta imperioso conocer lo que en ella sucede y les sucede a sus actores en toda su densidad experiencial, “desde adentro”. Como indica Daroqui:

“complejizar el conocimiento sobre la cuestión carcelaria, implica avanzar sobre la institución misma, penetrarla, hacerla visible, que la cárcel se exprese a través de la palabra de sus habitantes involuntarios, que el castigo salga de su oscurantismo y sea interpelado” (2006:18)

Es necesario saber más de la cárcel: cómo operan sus dispositivos, cuáles son sus efectos, cómo se vive la experiencia del encierro. Y conocer las *experiencias de formación* permite conocer mejor la cárcel. Por eso, reconstruir, sistematizar y documentar las experiencias pedagógicas en la cárcel resulta un objetivo estratégico de primer orden. Solo en la multiplicación de las descripciones y en la comprensión cada vez más profunda de su

acontecer se encontrarán las claves para la construcción de una nueva política penitenciaria que haga realidad el derecho humano, social e individual de la educación. De allí que resultan necesarios nuevos estudios cualitativos, en territorio, que apunten a conocer y profundizar en la lógica de la experiencia, que puedan reconstruir y mostrar el complejo e imbricado entramado de tiempos, espacios, movimientos, desplazamientos, recursos, condiciones institucionales y sentidos que se entretajan en la construcción social de la experiencia educativa en la cárcel y que permitan identificar, ahondar y potenciar las pistas anunciadas.

Me pregunto en ese sentido: ¿cómo estas experiencias transforman las prácticas pedagógicas, las políticas públicas educativas, universitarias y penitenciarias?

Reivindico la posibilidad de revisar la pedagogía desde esta matriz peculiar y proponer experiencias desde “los bordes” que incluyan y ponderen las voces de sus protagonistas, para incidir en la agenda pública Universidad y la política. ¿Qué se forma, qué se transforma, qué se conforma en estas *experiencias de formación*? ¿Qué pasa después?

Aún quedan preguntas, debates no saldados, nociones arraigadas; y sobre todo, aún continúan tejiéndose relatos que hablan de la cárcel como espacio de tortura, violencia y dolor. Sin embargo, la apuesta ya está en marcha: ya están puestas en diálogo las lógicas para desdibujar de a poco las fronteras; para fortalecer los colectivos formadores, creativos y productores capaces de armar redes políticas-afectivas-artísticas-cooperativas, de intercambio y sentido; para generar herramientas y oportunidades a través del arte que permitan producir hechos; integrar los mundos -afuera/adentro, ahora/después-, construir relatos y ampliar la polifonía de voces; delinear territorio pedagógico en contra y a pesar del

encierro. La oportunidad de seguir por ese camino y fortalecer todo lo construido hasta ahora está a nuestro alcance y resulta urgente. Porque mientras tanto, como indica Lili en el epígrafe: hay “un torrente de vida que se escapa”.

¿Es imposible unir lo que separa?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, col. Narrativas, (auto)biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del Estante.

Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur

Bergalli, R. (1980). *La recaída en el delito: modos de reaccionar contra ella*. Barcelona: Sertesa.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], vol. 4,

núm. 1. [Consultado: 3 de marzo 2012] <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bixio, B. (2016). “De heterotopías y utopías: aulas de la prisión”. En Sentidos políticos de la Universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Bruner, J. (2012). La educación puerta de la cultura. . Madrid: Machado Libros.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires?. Le recit au fondement de la culture et de l'identité individuelle. Paris: Retz.

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa.

Bustelo, C. y Molina L. (2016). “La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico”. En Revista Espacios. N°52. P.79-90

Caballín, Víctor. (2008), “Los presos como sujetos de las prácticas educativas escolarizadas”, en: AAVV, Documentación de experiencias pedagógicas en cárceles de Buenos Aires, Proyecto Sutura, Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Buenos Aires: LPP.

Cabrera, L. (2016). “Y mientras tanto estamos todas muertas”. Revista YoSoy. N°2. Pp 29-31.

Cabrera, L. (2013a). Tu nombre escrito en tinta china. Buenos Aires: Bancame y punto Ediciones.

Cabrera, L. (2013b). Obligado Tic Tac. Buenos Aires: Bancame y punto Ediciones.

Cabrera, L. (2013c). Bancame y punto. Buenos Aires: Bancame y punto Ediciones.

Calcagno, P y Cucut, L. (2012) “Las relaciones de poder entre la Universidad de Buenos Aires y el Sistema Penitenciario Federal: construir conocimiento o dominar los cuerpos”. En Gutiérrez, M. (comp) Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro. Buenos Aires: Del Puerto.

Cesaroni, C. (2010) La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Cesaroni, C. (2009). El Dolor como política de Tratamiento. El caso de los Jóvenes adultos presos en cárceles federales. Buenos Aires: Fabián Di Plácido Editores.

Comisión Provincial por la Memoria, Comité contra la Tortura (2013). *Informe Anual 2013. 10 años. La Plata: CPM. Recuperado en: <http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/informe%202013FINAL%20b.pdf> (Consulta: 18/09/14).*

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). “La experiencia y la investigación educativa”. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000) narrative Inquiry. Experience and story in qualitative reasearch. San Francisco: Jossey-Bass

Connelly, F. y Clandinin, D. J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En Larrosa, J. y otros (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Correa, A. (2012). “¿Cómo inscriben la aventura de estudiar los internos/as en la cárcel? relatos de historias de vida y educación”. En Gutiérrez, M. (coomp) *Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Buenos Aires: Del Puerto

Daroqui, A. (2006a). Entrevista a Alcira Daroqui. En *La Universidad en la cárcel . programa UBA XXII*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Daroqui, A., Fridman, D., Maggio, N., Mouzo, K., Ranguini, V., Anguillesi, C., Cesaroni, C. (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires: Omar Favale.

Daroqui, A. (2000). “La cárcel en la Universidad. El discurso penitenciario en la normativa interinstitucional”. En Nari, M. y Fabre, A. (coomp). *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires: Catálogos.

Dávila, P. (2015). *Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

De Certeau, M. (2007), *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

De Souza, E. C. (2010) “modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación”. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

De Souza, E. C. (2015). “Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar”. En Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria”, núm 4, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.

Delory-Momberger, C. (2015). “El relato de sí como hecho antropológico” en Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria”. N° 4. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.

Delory-Momberger, C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Diker, G. (2005). “Los sentidos del cambio en educación” en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar ese acto político, Buenos Aires: del Estante Editorial.

Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). En la escuela, sociología de la experiencia escolar. Madrid: Losada.

Fava, J; Parchuc, J.P, (2016). “De este y otro lado”. Entrevista a Silvia Delfino, Marta Laferriere, Marcelo Langieri, Lidia Pérez, Gastón Brossio. Revista Espacios. N°52. Pp.15-78.

Foucault, M. (2014). El poder, una bestia magnífica, Sobre el poder la prisión y la vida. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. ((1975) 2008). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Foucault, M. (1984). Dits et écrits IV. Paris: Gallimard

Foucault, M. (1999). “Espacios otros”. Revista Versión. Estudios de comunicación y política. N°9. Pp:15-26.

http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1932&archivo=7-132-1932qmd.pdf&titulo=Espacios%20otros (consulta: 8 /11/ 2016)

Foucault, M. (1994). Hermenéutica del sujeto. Madrid: La Piqueta

Freire, P. ((1970) 2010). Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

Freire, P. ((1993) 2008). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores

Frejtman, V. (2008). “Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar”. Revista Novedades educativas. N°209. Mayo 2008

Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión. Mod. 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Gagliano, R., (2007), “Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar”, en Baquero, R., et alli, op. cit.

García Bores, (2003) “El impacto de lo carcelario” Recuperado en: <http://www.ub.edu/penal/libro/garcia-bores.rtf>

Geertz, C. (1997). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa

Geertz, C. (1989). El antropólogo como autor. Buenos Aires: Paidós.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós.

Goffman, E. (2009). Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.

Gutiérrez, M. (2013). “La educación en cárceles: ¿política criminal o política educativa?”. En *La educación en las cárceles bajo la lupa*. UNICEN. En línea:<http://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa> (Consulta: 08/11/16)

Gutiérrez, M. (2012). “Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir”. En Gutiérrez, M. (comp) *Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Buenos Aires: Del Puerto

Gutiérrez, M. (2010), “Derechos y sistema Penal. La dimensión Jurídica de las prácticas Educativas en contextos de Encierro”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Josso, M.C. (2014), “Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí”, *Revista mexicana de investigación educativa*, N° 62, Volumen XIX. Julio-Septiembre 2014

Kaufmann, V. (2007), “Una experiencia de educación infantil fuera del ámbito escolar. Inclusión de docentes de nivel inicial en jardines infantiles comunitarios”, en Baquero, R. (comp) et alli, op. cit.

Klein, I. (2007), *La narración*, Buenos Aires: Eudeba

Laferriere, M. (2006). Entrevista a Marta Laferriere. En La Universidad en la cárcel. Programa UBA XXII. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Laferriere, M. [.http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm](http://www.uba.ar/extension/trabajos/uba.htm) . (Consulta: 8/11/16)

Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, j., Skliar, C. (comps) Experiencia y alteridad en educación Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Larrosa, Jorge (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.

Larrosa, J. (1995). “Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La piqueta.

Lea, J., Young, J. (2001). ¿Qué hacer con la ley y el orden?, Buenos Aires: Editores del Puerto.

Lorenzatti, M. (2005). Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos. Córdoba: Ferreyra Editor.

Mercado, P. (2016). Consideraciones pedagógicas sobre la apropiación de saberes, conocimiento y cultura en contextos de cárcel. Voces en cuestión. En Sentidos políticos de la Universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Muñoz, V. (2009). El derecho a la educación de las personas privadas de libertad. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación de las Naciones Unidas. Naciones Unidas.

Parchuc, J.P. (2015). “La Universidad en la cárcel: teorías, debates, acciones”. En *Redes de Extensión*. N° 1. Pp 18-36.

Parchuc, J.P. (2014). “Dar Margen: teoría literaria, crítica e instituciones”. En *El taco en la Brea* Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias CEDINTEL, Santa Fe, N°1, 2014-08-01.

Passeggi, M. (2010). *Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica*. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Pegoraro, J.S. “La cárcel, las cárceles: ¿la educación salvadora?”. En Gutiérrez, M. (comp) *Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Buenos Aires: Del Puerto

Petit, M. (2003). “La lectura íntima y compartida”, I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos», Ballobar, 2003.

Petit, M. (2001). “Lecturas: del espacio íntimo al espacio público”. México: Fondo de Cultura Económica.

Pineau, G. (2010). “A autoformacao no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacao”, en Nova, Antonia y Finger Matthias (org.), *O método (auto)biográfico e a formacao*. Sao Paulo: Paulus.

Pineau, G., Michele, M. (1983). *Produire as vie: autofirmation et autobiographie*. Montreal: Edilig.

Porto-Gonçalves, C.W. (2009). “De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana”. Revista de la Universidad Bolivariana. Volumen 8, N° 22, p. 121-136

Procuración Penitenciaria de la Nación (2009 y 2010), *Informe Anual*. Disponible en: <http://www.ppn.gov.ar/>

Rivas Flores, I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc.

Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. (1994). Las dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. México: DIE

Rockwell, E. (1991). La dinámica cultural en la escuela. En Gigante, E. (Coord.). Cultura y escuela: la reflexión actual en México. México: Conacult.

Rockwell, E. (1988). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Coords.). La práctica docente y sus contextos institucional y social – Informe Final. México: DIE.

Rockwell, E. (1986) “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En Rockwell, E. y Mercado, R.: *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, México, Departamento de investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, pp. 10-13.

Rodríguez, L. (2008). “Actualidad del pensamiento y praxis freiriana”. En De Freire a nosotros y de nosotros a Freire. Experiencias de la praxis y pedagogías críticas. Revista Novedades Educativas. N°209

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración. México: Siglo XXI

Salgado, A.L. (2016). “Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel”. En Revista Espacios. N°52. P.91-101

Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

Scarfó, F. (2008). El derecho humano a la educación en las cárceles. Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires. Buenos Aires: Universitaria de La Plata.

Santos de Sousa, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

Segato, R. (2015). “La pedagogía de la crueldad”. <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html> (consulta: 24/8/16)

Segato, R. (2007). “El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción”. En *Nuevo Sociedad*, n° 208, 142-161.

Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”. Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia, 2003. En

línea:<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>

(Consulta: 8/11/16).

Suárez, D. (2015). “Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial” en Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria”, núm 4, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.

Suárez, D. (2014) “Espacio (auto) biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina” Revista mexicana de investigación educativa, N° 62, Volumen XIX, JULIO-SEPTIEMBRE 2014.

Suárez, D. (2011). “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación”, en A. Alliaud y D. H. Suárez (comps.), El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, col. Narrativas, (auto) biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Suárez, D. (2009). Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Argentina.

Suárez, D. y Argnani, A. (2011). “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre, pp. 43-56

Suárez, D.; Vassilliades, A. y Vazquez, M. (2009), “Conversaciones, experiencias de la praxis y horizontes de posibilidad en la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina”, ponencia presentada en el VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales “La pedagogía en el pensamiento contemporáneo. Debates, encuentros y desafíos”. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Thisted, S. (2013). “El derecho a la educación en contextos de encierro: redefiniciones en la Ley de Ejecución Penal de la Pena Privativa de la Libertad”. En *La educación en las cárceles bajo la lupa*. UNICEN, 10 de julio de 2013. En línea:<http://www.unicen.edu.ar/content/la-educaci%C3%B3n-en-las-c%C3%A1rceles-bajo-la-lupa> (Consulta: 08/11/16).

Tinta revuelta. (2016). “Salir de la cárcel. ¿El fin de la pena?”. Revista YoSoy. N°2. Pp 26-32

Trujillo Reyes, Blanca Flor, “Experiencia y educación: una lectura de temas clásicos”, Revista mexicana de investigación educativa, N° 62, Volumen XIX, JULIO-SEPTIEMBRE 2014.

Valverde, J. (1991). La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada. Madrid: Ed. Popular.

Ventura Robira, M. (2013). “Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia”. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D.I (2001), “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. Educação em Revista Belo Horizonte.

Waller R. y Simmons J. (2009). “Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices”. En RIVAS FLORES, José Ignacio y HERRERA PASTOR, David. Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Zaffaroni, E. (1991), “La filosofía del sistema penitenciario contemporáneo”, en Cuadernos de la Cárcel, Buenos Aires: La Galera.

Zaffaroni, E. (2015). El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo