

# Dejame que te cuente: la escritura y la producción colectiva como batalla epistemológica

Cynthia Bustelo

Este trabajo es parte de una inquietante labor que fusionó investigación, docencia y militancia, y que tuvo como resultado la tesis “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica”,<sup>1</sup> defendida en abril de 2017 y dirigida por los doctores Daniel Suárez y Juan Pablo Parchuc en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En esta oportunidad me interesa relatar el proceso de la investigación, que ha sido en sí mismo una experiencia singular y reposa en buena medida en el relato y el análisis de distintas prácticas pedagógicas y las variaciones de su figura, así como en los hilos que conforman las experiencias plurales y compartidas de lo que llamé en la tesis *Experiencias de formación en contextos de encierro*.

En ese sentido, intento destacar cómo la investigación permitió no solo construir una red conceptual para interpretar prácticas educativas en cárceles, sino que implicó un doble

---

1 Disponible en línea: <[http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba\\_ffyl\\_t\\_2017\\_se\\_bustelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> (consulta: 27/07/2019).

elemento significativo y novedoso –y por ello defino como “inquietante” esta experiencia–: el resultado de la investigación, por un lado, en tanto conocimiento construido en un campo muy poco desarrollado, y también el proceso de construcción en sí mismo.

Haré foco entonces en la posibilidad y la relevancia que adquiere generar instancias de discusión, trabajo intelectual, reflexión documentada en la escritura de relatos de experiencia de formación y, por tanto, reflexionar sobre un proceso de investigación pedagógica. El objetivo de este trabajo, y de la tesis, se presenta en oposición a una concepción del conocimiento asociado únicamente a la rentabilidad y a favor de la articulación del saber con otras prácticas sociales que generen conocimiento colectivo para el proceso emancipatorio.

## **La tesis: el punto de llegada**

Para comenzar vale indicar que la tesis tuvo 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 fue 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 en juego las personas que lograron interrumpir, resignificar y resistir el encierro.

Reconstruí cinco relatos de experiencia en cárceles federales que fueron presentados como historias de formación. El propósito fue que a través de ellos se logre acceder, comprender e interpretar los mundos narrados, que se tornen valiosos por el modo de conectarse con las historias y las per-

sonas, por lo que ellas traen, movilizan, dicen, denuncian, cuentan, relatan, arman y permiten desarmar. En ese sentido, otro de los propósitos de este modo de presentación fue 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.

Pretendí que tales relatos contribuyan a volver inteligible la configuración de espacios pedagógicos en contextos de encierro, tanto las comprensiones y estrategias que ponen en juego las personas que habitan dicho territorio como los sentidos inimaginables, diversos, heterogéneos que ellas le dan a la experiencia de formación. Mantengo el deseo así de instalar y desplegar líneas de reflexión y acción teórico-político-pedagógica sobre el campo de la educación en contextos de encierro y sobre la pedagogía en su conjunto.

## **Del marco de investigación: una perspectiva que da batalla**

Mi tesis doctoral se elaboró en el cruce entre la voz de los protagonistas de los relatos (personas privadas de su libertad que atravesaron experiencias de formación en el encierro) y mi propia voz, como recurso ineludible del enfoque de investigación narrativa y autobiográfica, que contempla a los sujetos como intérpretes de sus propias prácticas y productores activos de conocimiento. Este tipo de indagaciones y su 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 fue puesto en diálogo con el contexto, con otros textos, con distintas producciones teóricas y con mi propia experiencia, para mostrar aquello que los relatos ofrecían en términos de la comprensión del problema por estudiar; pero también para poder reconstruir y reescribir esos relatos en una nueva versión de sí mismos.

Desde esa perspectiva, en esta nueva versión de las narrativas que construí 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 en 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 reconstruidas por la narración tienen un tono impreciso, amplio y flexible. No bus-

caron 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, es decir, disponibles, lo cual puede leerse como una estrategia de comunicación pedagógica. Luego, cada lector juzgará los criterios de validación de estos textos que no pretenden ser literarios, ni fijarse a las reglas de algún género específico. Deseo que sean juzgadas no tanto por la forma o el acierto en la redacción, sino por sus posibilidades 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.

En la tesis se habla de vidas, de caminos, de memorias, de registros, de aperturas, de posibilidad. Los y las colaboradores hicieron uso del arte de escribir-se, de hablar-se y de interpretar-se. Por tanto, mi presencia también tuvo ese tono, en el que asumí un papel durante el proceso de investigación, que implicó introducir mi voz de autora implicada y comprometida. En definitiva, fui yo la que mantuve una clave de escucha sensible, atenta y específica, y la que relaté, recorrí, dudé, propuse e interpreté, 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 y Pérez de Lara, 2013: 45).

## Del navegar: las huellas de un proceso inquietante

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 conocerlos/as previamente pero no tuve con todos/as el mismo nivel de contacto, de confianza e 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? Ese interrogante abrió muchos otros sobre las condiciones institucionales, pedagógicas, subjetivas, las condiciones de producción de un trayecto educativo en el marco de esas historias de vida, atravesadas 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, articulando biografía y educación, resultó valioso para comprender cómo operan dos lógicas que se tensan en el encierro y estructuran prácticas de producción de identidad: la educativa y la punitiva. 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)

Para evidenciar cómo fue el proceso de construcción de los relatos, 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 el medio libre. Con Waikiki, hicimos todo el proceso durante su encierro en la cárcel de Devoto. Recuperó su libertad en septiembre de 2016, justo un mes antes de que terminara la redacción de la tesis.

La historia del proceso de investigación comenzó con José, uno de los participantes más comprometidos del Taller de Narrativa y Expresión que dicté en el año 2011 en el marco del Proyecto Abrir Puertas.<sup>2</sup> A principios del 2012, le ofrecimos, junto con mi pareja pedagógica, que fuera el referente del taller en su pabellón. Trabajábamos con él en el seguimiento de los listados de inscriptos, en la convocatoria a los nuevos integrantes del pabellón, en la coordinación editorial de la revista *Como Sardina en Lata*.<sup>3</sup> Y lo invitamos a participar como facilitador de “La experiencia cuenta”,<sup>4</sup> por lo cual teníamos un contacto muy frecuente, de aproximadamente tres veces por semana, y de mucha intensidad en la tarea.

---

2 El Proyecto Abrir Puertas fue desarrollado entre los años 2008 y 2014. Consistió en la realización de un conjunto de talleres artístico-culturales y de promoción de salud para personas adultas mayores privadas de la libertad en los pabellones destinados a esta población en la Unidad Penitenciaria N.º 27 del Hospital Neuropsiquiátrico Braulio Moyano, en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en los pabellones de jóvenes adultas y del Centro de Rehabilitación de Drogadependientes de la, por entonces, Unidad N.º 3 de Mujeres de Ezeiza.

3 La Revista *Como Sardina en Lata* fue producida entre los años 2011 y 2013 en el Pabellón Noveno, de adultos mayores, Módulo III de la Cárcel de Devoto, en el Marco del Proyecto Abrir Puertas. Ver: <http://revistacomosardinaenlata.blogspot.com.ar/>

4 “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 a jóvenes y personas de mediana edad.

Las personas detenidas pierden su capacidad de generar nuevos vínculos, llegando a veces a buscarlos comunicándose por carta o por teléfono con otros en su misma situación, de penal a penal. Algunos reciben la visita de sus familiares con distinta frecuencia, pero también hay otros que no reciben visitas. Por eso, trabajar en aquel espacio implica saber que el/la tallerista es también alguien que, por venir de afuera, les hace sentir que no están “guardados”, que les lleva “aire fresco”, noticias y “color del afuera”;<sup>5</sup> el/la tallerista es alguien que puede ser una intermediaria. En todos estos años, me pidieron teléfonos de familiares, auriculares, remedios, *diskettes*, cuadernos, comida, ganchos de abrochadoras, un diccionario de francés, *pendrives*, sahumeros, entre otras cosas. Asimismo, demandaron apoyo para obtener puntaje para la reducción de la pena: que me pusiera en contacto con jueces, familiares y hasta jefes de módulos para interceder ante sus problemas cotidianos. Me ofrecieron trabajo afuera, droga, ropa que ellos mismos confeccionaban. Me escribieron cartas y poemas. Me hicieron dibujos. Me convidaron de su comida los días que pasaba muchas horas allí dentro. Me regalaron tortas para llevarme a mi casa. Me dieron sus números de teléfono y sus direcciones de correo electrónico, con insistencia en que cumpliera con el pacto de que iba a comunicarme con ellos una vez que estuvieran en libertad. Me agradecieron infinidad de veces por todo.

Con José, ese vínculo, que comenzó siendo de educadora-participante del taller, fue tomando distintas formas. Por eso –y porque juzgué su recorrido educativo como interesante y atípico–, cuando decidí comenzar la investigación, le propuse que fuese uno de los participantes. José se mostró siempre muy solícito, disponible, por lo que ese primer intercambio

---

5 Estas frases fueron extraídas de registros de campo activo propios (Clandinin y Connelly, 2008) en distintos talleres de arte y socioeducativos de los que formé parte como docente y coordinadora.

narrativo resultaba liviano, fácil, fluía. Él comenzó a escribir sus relatos, yo leía, y luego le pedía que él re-escribiera o focalizara cierta temática, cierto núcleo que para mí condensaba o anticipaba sentido.

Cuando estábamos en el momento más vital de los intercambios narrativos, a José lo trasladaron a la Colonia Penal de General Roca, en la Provincia de Río Negro. 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. 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 cual formaba parte.

El proceso de investigación pudo continuar por la voluntad de un Jefe de Educación del penal de Roca, que fue intermediario de nuestros intercambios a través del correo electrónico y de llamados telefónicos; ejemplo de cómo este tipo de investigación se realiza en un “marco de colaboración” (Arnaus, 2008; Clandinin y Connelly, 2008), sobre todo de los participantes, que son los protagonistas y autores de su propia biografía, pero también de los distintos actores institucionales –aun de los más imprevistos–, engranajes indispensables cuando se emprende un trabajo de este tipo. Cuando José salió en libertad, yo justo había terminado de reconstruir su historia y se la acerqué para que pudiera hacerme devoluciones.

El caso de Waikiki fue distinto. Él escribe mucho, su producción literaria es muy prolífica. Sin embargo, muchas veces prefirió grabar relatos oralmente. Cuando nos encontrábamos en el Centro Universitario Devoto, yo le indicaba algunas preguntas que orientaban la conversación y él luego las grababa en el aula solo, donde decía sentirse más cómodo. Otras veces llevé un *pendrive*, un objeto que, como cualquier otro tipo de dispositivo electrónico, no es posible

ingresar a la cárcel, salvo que sea autorizado de antemano. En el CUD pudimos realizar entrevistas narrativas, más allá de que siempre había mucha gente circulando, el ambiente era muy ruidoso y la acústica dificultaba la desgrabación.

Waikiki es poeta, escritor y, durante mucho tiempo, fue coordinador de la Carrera de Letras en el CUD. Tuvo la posibilidad de publicar tres libros<sup>6</sup> y de ser entrevistado, no solo con motivo de la presentación de uno de dichos volúmenes en la Biblioteca Nacional, en el año 2015, sino también por la revista *Espacios*, a propósito de los treinta años del Programa UBA XXII. Todos esos materiales, en cuanto “escritos de sí”, sirvieron para nutrir la tesis.

A Lili la conocí primero a través de su poesía y, luego, personalmente, cuando ya se encontraba en libertad. Presencé las clases de poesía que coordina en la cárcel, en su “segunda vuelta”, como profesora del taller en el que antes era participante. Recuerdo que la primera vez nos encontramos en una esquina para ir juntas en auto, aquella fue una entrevista narrativa en sí misma. Las líneas que luego pude recomponer de esa charla fueron fundamentales. Cada vez que Lili habló, la investigación creció. Luego, escribió algunos relatos que se profundizaron en otras entrevistas que tuvieron lugar en la sede de YoNoFui, la organización a la que pertenece, y en su propio departamento, en el que vivía junto a su padre.

Con Lili, con Cacho y con Lidia nos volvimos a encontrar en muchos de los eventos a los que concurrieron para relatar su experiencia, ya como liberados y liberadas. Esos relatos de sí, aunque en otro marco, también alimentaron e informaron esta investigación; incluirlos fue una decisión metodológica.

A Lidia la conocí en el año 2012. Ella trabajaba como asesora de la legisladora porteña María Rachid y le pedí ayuda para

---

6 El primer libro se llama *79, el ladrón que escribe poesía*, su segundo libro es *118*, y el tercero *48, el muerto que escribe cuentos*. Todos publicados por Tren en Movimiento.

un hombre detenido, nacido en Islas Canarias, que necesitaba encontrar un domicilio para poder obtener salidas transitorias. Así comenzó el vínculo con Lidia 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 ella muchas veces más. En uno de esos encuentros, me atreví a preguntarle si quería ser parte de esta investigación. Su historia y su reposicionamiento merecían ser contados. Nos encontramos por primera vez en el INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo), donde trabaja actualmente. Luego me ofreció ir a conversar al Bar de la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, donde cursó buena parte de su carrera de grado. Empezamos el intercambio narrativo, Lidia escribía con soltura y me enviaba sus textos por correo electrónico. Luego, estos *relatos de sí* fueron creciendo en las conferencias y eventos a los que éramos invitadas, ella como expositora y yo como participante.

En dos oportunidades la invité a dialogar con Cacho. Una de esas fue un encuentro en el aula de Filosofía y Letras del CUD, donde se encontraron Waikiki, Lidia y Cacho. 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 fue sobre liberados y liberadas que 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 nutrió el material de los relatos de experiencia que la tesis reconstruyó.

Por último, a Cacho, a quien también conocí en distintas actividades del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), lo llamé en una ocasión para dar con otro de nuestros poetas presos: Sergio, que había sido trasladado y no podía ubicar. Cacho lo encontró en el Penal de Santiago del Estero. Gracias a ese dato,

pudimos enviarle una carta junto con la revista *La Resistencia*,<sup>7</sup> en la cual él había escrito, y los saludos de los compañeros detenidos y profesores que lo habíamos conocido. Pero el detonante que marcó la incorporación de la historia de Cacho fue un panel que organizamos en el marco de la Especialización en Proyectos Socioeducativos en Contextos de Encierro, que formó parte del Programa Nuestra Escuela. Allí su relato fue muy potente y decidimos sumarlo cuando la investigación ya estaba bastante avanzada. Con Cacho nos fuimos encontrando en distintos bares porteños para iniciar el intercambio narrativo. Él prefería escribir, enviarme sus textos por correo y encontrarnos a discutirlos, pensarlos, y recibir una devolución en persona. Nuestras charlas tocaron muchos temas que excedían la investigación, pero también hacen a la experiencia de formación. Él 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 tuvieron un corte arbitrario porque mientras yo realicé la investigación y escribí la tesis, las vidas de ellos y ellas siguieron en movimiento. Por eso decidí recortar el estudio a fines de 2015, que coincide además con un cambio de gobierno y políticas en nuestro país.

Para avanzar, considero necesario detenerme en un punto fundamental respecto de las decisiones epistémico-políticas tomadas. En este caso, profundizaré el aspecto de la reconstrucción de los relatos. Luego de finalizar la producción de cada historia de formación, los textos fueron enviados a sus

---

7 *La Resistencia* es una revista producida en el marco del Taller Colectivo de Edición, del Programa de Extensión en Cárceles. Sus revistas hermanas, *Los Monstruos Tienen Miedo* y *Desatadas*, se realizan en el marco del mismo taller en los complejos I y IV de Ezeiza, respectivamente. Véanse el artículo "Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición" y las entrevistas a Liliana Cabrera y Gastón "Waiki" Brossio, publicados como parte de este volumen.

protagonistas para que pudieran acordar, modificar, agregar o retocar lo que quisieran, o, simplemente, aceptar que sus historias quedaran como estaban y fueran publicadas en la tesis.

Previo a eso, tuvo lugar un segundo momento de escritura, más precisamente de edición, que realicé junto con Cacho y Lili. Ambos fueron colaboradores en cuestiones de redacción, sintaxis, ortografía y construcción conceptual de las historias. Ellos tuvieron la oportunidad de leer sus propias historias y las de los otros, y aportar desde su experiencia y saber cuestiones referidas a la situación de encierro, a las formas de escritura y comprensión integral de los relatos.

A mi entender, este trabajo de edición colectiva constituye un rasgo novedoso y necesario a la hora de contrarrestar las relaciones de poder propias del trabajo de investigación. Por un lado, es fundamental para la construcción metodológica de la investigación narrativa y (auto)biográfica y, por el otro, para contribuir a una indagación que busca producir conocimiento colectivo y emancipatorio intentando despegarse 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, durante el cual 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 dota a sus dueños de una capacidad especial para contarla. No caben dudas, ellos y ellas son los mejores narradores de sus historias.

En todas las historias la cárcel es *hablada* con una soltura que solo puede mostrar el conocimiento del que estuvo adentro. 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 *yeites*, sus habitantes, sus puntos de fuga. Por eso sus producciones narrativas son

entidades en sí mismas, y tienen un valor epistémico como puntos teóricos de partida.

Las cinco historias comparten un hilo por el cual caminarlas: sus protagonistas diseñaron tácticas, encontraron atajos, fueron astutos, se toparon con lo aleatorio en el reino de lo discrecional y lo 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, reconfiguraron espacios, movilizaron colectivos. Ellos y ellas, transitaron y resistieron el encierro a través de la experiencia de formación.

## Los relatos como punto de partida, o un modo de llegar a buen puerto

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, *Bancame y punto*, 2013.

Las cinco historias que presenté ponen a disposición y tienen como elemento común y significativo haber transi-

tado 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 el encierro, esas experiencias de formación adquieren cierta especificidad; hay un saber que se puede construir sobre ellas. 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 y 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.

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 “solo 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 particular y localizado en un sujeto, indagué el saber de experiencia que se construye en el cruce de la experiencia del encierro y la experiencia de formación de estas cinco personas.

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). A partir de allí, propuse investigar desde la perspectiva de la experiencia de formación a partir de los relatos que se constituyen como una de las entradas de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica.

fica. Fue una decisión epistemo-político-pedagógica ya que consideró 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 y qué comprensiones ponen a jugar las personas sobre esas vivencias. En paralelo, se asiste a una instancia formativa en la cual la persona que reflexiona sobre su experiencia construye su relato y produce saber sobre sí misma. 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 socioeducativo 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 artículo es un poema de Liliana Cabrera, una de las protagonistas de mi investigación: 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 la transforma. Las imágenes de incomodidad planteadas en el poema, la transición del “Yo fui” al “Ya no seré”, aquel movimiento que, en gran parte, posibilita 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. Sobre la actividad biográfica, Delory-Momberger sugiere: “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 a los relatos que se constituyen en componentes relevantes para la comprensión de la realidad que se estudia y que, al mismo tiempo, aportan al autoconocimiento del propio mundo singular y social. Freire decía sobre la autobiografía: “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 los construye, necesariamente, 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 construyeron un relato, lo reflexionaron, lo hilvanaron, lo escribieron. Luego ese relato fue reconstruido y socializado. Por lo tanto, ellos y ellas dejan de ser espectadores y receptores de ideas para pasar a ser constructores. Freire 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, lo cuentan, lo relatan. Según estos autores, un estudio de este tipo 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 aborda. Ventura Robira aclara 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. (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).

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. (p. 23)

## La investigación como práctica política: puntos críticos del proceso

Salva al alma presa, salva a la persona que se siente inútil, salva el día que se vive y que nunca se entiende a menos que se escriba.

Escribir es intentar entender, es intentar reproducir lo irreproducible, es sentir hasta el último momento el sentimiento que permanece apenas vago y sofocante.

Clarice Lispector, *Descubrimientos. Crónicas inéditas*, 2010.

Para profundizar en una discusión crítica y responsable sobre los procesos de investigación, pondré a disposición algunas reflexiones que se desplegaron en su devenir

y la posterior escritura de la tesis. Quisiera en este apartado hacer foco en una dimensión personal de la investigación. Evidenciar como parte fundamental del proceso deseos, inquietudes, dudas; relatar aciertos, dificultades, alegrías e incomodidades del camino de indagación e intervención que emprendí. Considero sobre todo la reflexividad de la incomodidad como una práctica fundamental para habitar ética y políticamente las tensiones e incertidumbres que se presentan en los procesos de investigación.

En primer lugar, me interesa destacar dos ideas que dieron sustento epistemo-político a la investigación y que resultaron vectores, horizontes de sentido y posibilidad. La primera de estas ideas 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, que fuera para ellos y ellas una instancia de reflexión sobre su propio mundo, su trayecto formativo, su paso por la cárcel y su formación en el encierro. Esta fue la pretensión: 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, se modifica, se re-significa, se re-construye; esta es la “cualidad auto-reflexiva” propia de este tipo de procesos de investigación. En ese sentido, en relación con el dispositivo específico de la “documentación narrativa de experiencias pedagógicas”,<sup>8</sup> Suárez plantea que el trabajo de encadenamiento del relato de vida, de una permanente y asistida reescritura del relato de experiencia “es la que torna a la do-

---

8 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.

cumentación narrativa en un 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/as son siempre los que son escritos/as, en forma despersonalizada –por sus apellidos, por sus pabellones, por sus causas; en manos de jueces, de docentes, de abogados, de psicólogos, de agentes del Servicio Penitenciario–, escribir cobra otra potencia. La escritura produce otros efectos de verdad y ellos/as dejan de ser escritos/as para ser quienes escriben, 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. Apelé a que la escritura de sí posibilite procesos de autoformación y permita dotarnos de sensibilidad, aportar claridad y, como indica el epígrafe que abre este apartado, intentar entender o reproducir lo irreproducible.

La segunda 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 tematizan y visibilicen historias de personas privadas de su libertad que se formaron en contextos de encierro. Adquiere

mayor potencialidad cuando se trata de personas históricamente invisibilizadas y soterradas por las narrativas hegemónicas dominantes; con historias marcadas por la exclusión, la marginación, la privación de derechos, que aparecen en la escena pública generalmente a través de otras voces y relatos. Sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino en el marco de discursos mediáticos, cargados de una mirada externa y estereotipada, 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 la 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 es 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)

Silvia Delfino, refiriéndose tanto a las condiciones de producción de la escucha y de los testimonios como a las estrategias de difusión y el modo de interpelación pedagógica, 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 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, a pesar de 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, si no busca la democratización del conocimiento, la intervención social en la realidad que estudia, si no 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 un 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 posibles” (2009: 200). Es mostrar una clave de escucha, cómo se ha oído e interpretado esa experiencia, de qué modo me abrió 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, disparar sentidos al lector, abrir líneas de acción y reflexión.

Sin embargo, soy consciente de que esa inquietud no deja de ser personal y las historias que cuentan no dejan de estar 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 inelu-

dible 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.

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 al mismo tiempo una investigadora en formación y una educadora en ese mismo territorio. ¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hago intervención? ¿Es necesario correrme de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿La investigación no es también una forma de intervención en el campo? ¿Cómo manejar la implicación y el distanciamiento óptimo a los fines de la investigación? ¿Existen la cercanía y el distanciamiento óptimos? Busqué lograr la implicancia, la cercanía necesaria y el distanciamiento óptimo para poder “estar allí”, para conocer y generar una intimidad tal que permitiera que el otro o la otra pudieran hablar. No traicionar ese vínculo era fundamental, pero tampoco debía involucrarme de tal modo que se obturase la construcción de conocimiento crítico respecto del relato que se narraba.

El concepto de “estar allí” de Geertz sustenta y fundamenta gran parte de la etnografía y da marco teórico y metodológico a mi trabajo, y se refleja, por otro lado, en un supuesto de investigación fundamental al que apunté a lo largo de todo mi recorrido: caminar, conocer, pisar el territorio para dar cuenta de él. Sin embargo, este “estar allí” –no solo de la investigación, sino también de mi trabajo docente y militante– con el que me topé, implicó meterme en un ámbito tan áspero, tan hondo, 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 heterogéneas y encontradas. En principio, porque supuso conocer un contexto totalmen-

te nuevo para mí; porque implicó encontrarme con historias alejadas de la mía, con mundos oscuros, espesos. En segundo lugar, porque, una vez que abrí la propia ventana a estos nuevos mundos, no pude dejar de verlos.

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 resultando 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? En tal sentido, 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, fue 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 repensarlas. Arnaus es clara cuando afirma: “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 im-

portante 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 respeto 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 de otras. Esa clave de lectura fue explicitada desde un principio. Algo de esas historias se vuelve luego mío, porque, tal como las presenté, son la confluencia de una polifonía, de discursos, de saberes y experiencias que, tanto ellos y ellas, como yo, portamos y aportamos para la construcción de las historias. Soy yo la que recorta sus relatos, la que reconstruye y atribuye sentido, la que escribe, la que organiza la escritura y, en definitiva, la que aspiraba a doctorarse mientras escribía la tesis. Por eso, es mía la responsabilidad de lo que aparece escrito, de las zonas que se iluminan en las personas, del camino que trazan y por el que se deslizan las experiencias de cada uno/a; de las conceptualizaciones sobre la educación en contextos de encierro.

Esta experiencia inquieta e inquietante de investigación e intervención que presento desplegó una estrategia de trabajo en red, en un marco de colaboración, como plantea Arnaus, por un lado, 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 renegociar ciertas condiciones institucionales que luego hicieron posible que se llevase a cabo esta indagación; y, por el otro, con el equipo de investigación y el programa de extensión del que formo parte. Mis com-

pañeros, 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. Esta reflexión tiene que ver también con cuestiones metodológicas, y el método es un camino andado, un camino de búsqueda, de comprensión; por tanto, resulta ineludible la referencia a todas las personas involucradas, las conversaciones informales, las anécdotas que hicieron sentido y que 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.

## La experiencia de investigar “en colectivo”: los aciertos del camino

Hay que buscarlo ignífero superimpuro leso  
lúcido beodo  
inobvio

Oliverio Girondo, “Hay que buscarlo”,  
*En la Masmédula*, 1954.

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, cuáles historias se cuentan, es, entre otras cosas, una cuestión de poder. No solo por el hecho de contar la historia de otro, sino por presentarla –como suele ocurrir– como la definitiva. Por eso, en mi tesis, en la que conté historias de otros y otras, intenté por un lado encontrar y compartir un equilibrio, mostrar una versión sabiendo que hay otras tantas posibles. Pero sobre todo, pretendí contarlas para que la cárcel no sea la única historia que se cuente sobre ellos y ellas. Sin intención de idealizar los itinerarios que presenté, sostuve una firme pretensión de socializar otros mundos, o los mismos mundos, pero desde otra óptica; y el rechazo indeclinable a la historia única, que en el caso de las personas privadas de su libertad, suelen ser las historias tipificadas y espectacularizadas que cuentan los medios masivos y hegemónicos de comunicación.

Esta investigación descansó sobre la base de un trabajo conjunto –de un antes, durante y después de escritura– donde hubo, sobre todo, compromiso. Porque constituyó en sí misma una experiencia de trabajo colectivo: de análisis, de intercambio, de crítica y de escritura. Lo logrado fue producto del lazo, del compromiso y de la confianza. Como en toda experiencia humana, los relatos y, en definitiva, la tesis, revelan voces múltiples. Voces que se interpelan expresamente o navegan en palabras o problemas compartidos, a veces ya sin poder advertir con claridad las divisorias de aguas, los orígenes del discurso o la incierta propiedad de su cauce.

En cierta forma, la tesis surge de una apuesta a utopías modestas como las propias historias que presenté e intenta quebrar la impotencia habitual para pasar por escrito la experiencia, intentando desarrollar un delicado y esforzado diálogo, conciliando con sutileza la narración comentada y apasionada, la conceptualización necesaria y el respeto preciso al decir y al pensar del otro.

Quise contar con palabras que no murieran en los lugares comunes de las esquinas donde nadie escucha, del trabajo académico que nadie lee, de las historias que se ignoran. Y así me sumergí en una experiencia también modesta, por cierto, de un navegar sinuoso y desafiante, ignífero e inobvio, a favor del trabajo colectivo y en contra del sentido común. Frente al “sálvese quien pueda”, propongo un relato de una experiencia de producción colectiva, un abordaje desde las periferias que visita y construye territorios pedagógicos, políticos, epistemológicos. Una experiencia de investigación e intervención pequeña, pero potente, en medio de tanta impotencia.

## Bibliografía

- Alliaud, A., Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, col. Narrativas, (auto)biografías y educación, núm. 3. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Anderson, G., Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdluck, 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. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1. En línea: <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> (consulta: 3-3-2012).
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- (2012). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Machado.
- (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. París, Retz.
- (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- Cabrera, L. (2013a). *Tu nombre escrito en tinta china*. Buenos Aires, Bancame y Punto.
- (2013b). *Obligado Tic Tac*. Buenos Aires, Bancame y Punto.
- (2013c). *Bancame y punto*. Buenos Aires, Bancame y Punto.
- (2016). Y mientras tanto estamos todas muertas. *YoSoy*, núm. 2, pp. 29-31.
- Cesaroni, C. (2009). *El dolor como política de tratamiento. El caso de los jóvenes adultos presos en cárceles federales*. Buenos Aires, Fabián Di Plácido.
- (2010). *La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina*. Buenos Aires, Norma.
- Comisión Provincial por la Memoria, Comité contra la Tortura. (2013). *Informe Anual 2013. 10 años*. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria. En línea: <<http://www.comisionporlamemoria.org/comite/informes/anuales/informe%202013FINAL%20b.pdf>> (consulta: 18-9-2014).
- 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. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Daroqui, A.; Fridman, D.; Maggio, N.; Mouzo, K.; Rangugni, V.; Anguilles, 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. (comps.), *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires, Catálogos.

- 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.
- (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm. 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 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 y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En Murillo Arango, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm. 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Fava, J., Parchuc, J. P. (2016). De este y otro lado. Entrevista a Silvia Delfino, Marta Laferriere, Marcelo Langieri, Lidia Pérez, Gastón Brossio. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 15-78.
- Freire, P. (2008 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- (2010 [1970]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Paidós.
- (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Girondo, O. (1954). *En la Masmédula*. Buenos Aires, Losada.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J., Skliar, C. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.

- (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.
- Lispector, C. (2010). *Descubrimientos. Crónicas inéditas*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- 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.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2003). *La lectura íntima y compartida*. I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10.º Aniversario de “Leer juntos” Ballobar.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Santos de Sousa, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- 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”. Brasilia, Universidad de Brasilia. En línea: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>> (consulta: 13-12-2019).
- Suárez, D., Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En *Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre de 2011, pp. 43-56.
- 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.
- Waller, R., Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitres: Interpretando cuentos de aprendices. En Rivas Flores, J. I., Herrera Pastor, D., *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, Octaedro.