

INTRODUCCIÓN

Con el objetivo de identificar y describir sentidos, valoraciones y expectativas en torno a la espera en el tránsito por la vida universitaria en el encierro, este trabajo se ha desarrollado en un Centro Universitario ubicado en un complejo del Servicio Penitenciario Bonaerense (en adelante SPB). El desarrollo cotidiano de las actividades en el Centro se presenta signado por el despliegue de una serie de estrategias operadas por distintos actores (estudiantes, docentes, autoridades, administrativos e incluso agentes penitenciarios) destinadas a facilitar la articulación entre una lógica orientada a la seguridad que tiende a ser restrictiva, y otra que puja por la ampliación y el pleno ejercicio de derechos. El sentido colectivo que caracteriza a esta comunidad educativa incluye a una universidad pública, al SPB, y a sus estudiantes, tanto detenidos como agentes penitenciarios. Gran parte de los estudiantes provienen de los barrios aledaños al complejo penitenciario y, desde antes de entrar a prisión, han experimentado la privación de sus derechos más básicos (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017). El despliegue de la vida universitaria en este espacio más que modificar las conductas de las personas, busca garantizar trayectorias educativas que habiliten la posibilidad de construir proyectos de vida (Scarfó, 2008), cualesquiera sean éstos.

Si nos remitimos a investigaciones recientes sobre proyectos educativos en contexto de encierro (Di Próspero, 2019), encontramos producciones que hablan en términos de reducción de los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y periodos de la progresividad de la pena del sistema penitenciario (Scarfó, Pérez Lalli y Montserrat, 2013). La educación es también abordada (en sus diferentes niveles: inicial, medio y superior) como pauta de resocialización del Servicio Penitenciario Federal (SPF) (Messina, 2015). Se hace referencia al “valor” resocializador de la educación incluso antes de salir en libertad: “la escuela habilitará un espacio de libertad para el interno, no para rehabilitarlo para cuando salga en libertad, sino actuando o interviniendo en esa realidad, en ese momento. De allí la necesidad de que los roles sean cumplidos también por personas ajenas al servicio penitenciario o al poder judicial, para abrir un espacio de imaginación a otros mundos posibles” (Messina, 2015: 22).

En otros trabajos (Lombraña, Tejerina y Strauss, 2017; Ponciano y Castilla, 2018) se aborda la complejidad de la interinstitucionalidad, educativa y penitenciaria. Por otro lado existe un corpus de trabajos



que, desde un enfoque cualitativo, analizan los efectos de la educación universitaria presencial en contexto de encierro en términos de desafíos pedagógicos y políticos (Roca Pamich, 2018); abordajes críticos respecto de las modalidades de intervención de la Universidad en la cárcel (Parchuc, 2015), la reflexión colectiva sobre la práctica educativa en contextos de encierro (Barolo; Gentile; Sarsale y Villegas, 2016) de la función integradora: “educación integradora” y la integración social de las personas privadas de su libertad a partir del lenguaje (Giammatteo y Trombetta, 2014). Estas producciones comparten la idea del sentido disruptivo de la educación y su carácter reflexivo, los análisis van desde los desafíos pedagógicos en la educación en contexto de encierro a la autogestión de los estudiantes como viable, posible y exitosa a partir de las experiencias en los centros universitarios como espacios de construcción y crecimiento permanente. Dentro de este corpus se encuentran también aquellos trabajos que abordan la formación universitaria como proyecto de inclusión social (Lombraña y Di Próspero, en prensa; Ponciano y Castilla, 2018). En el caso de la experiencia como docentes de Trabajo Social en el Centro Universitario Ezeiza (CUE) buscan analizar las vinculaciones entre lo comunitario, lo institucional, lo grupal y lo personal, en tanto campo de producción de subjetividades, en términos de la experiencia docente y sus impactos en los internos estudiantes (Robles y Quiroga, 2016).

A partir de las investigaciones aquí descritas y la propia (en curso), se infiere que el abordaje de los sentidos disruptivos de la educación en contexto de encierro debe tener en cuenta la complejidad interinstitucional (educativa y penitenciaria), el entorno (no sólo el contexto histórico del proyecto sino también el entorno territorial en el cual se desarrolla) y la conformación de comunidades educativas en las que interactúan los diferentes actores sociales involucrados en el desarrollo de los proyectos en contexto de encierro. Estas tres variables² constituyen la experiencia educativa en las trayectorias de estudiantes privadas y privados de su libertad ambulatoria. Este artículo se dedica particularmente a explorar aspectos de la tercer variable, vinculados a experiencias de (auto)gestión de la espera y sus sentidos, desarrolladas en ámbitos universitarios en contextos de encierro.



2 En otros artículos que forman parte de la misma investigación posdoctoral de la autora se abordan las otras variables mencionadas. Ver por ejemplo “Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer”. Tensiones en la apropiación de derechos educativos en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. En Revista *Vox Juris*; N.º 2. Vol. 38 / 2020 pp. 55-68, e-ISSN: 2521-5280 <https://www.aulavirtualusmp.pe/ojs/index.php/VJ/article/view/1806>



a otras maneras de existencia social (Fassin, 2003).

Yo formaba parte del equipo de gestión del centro universitario ubicado dentro de un complejo del SPB. Esa tarde mientras esperábamos a unos periodistas de un canal de TV argentina que querían conocer el centro y entrevistar a estudiantes en contexto de encierro, Alejandro y Alberto me comentaron que ellos ya tenían el *nuevo traje* puesto, confeccionado en la vida universitaria, pero tenían cierta incertidumbre con respecto a su uso afuera de la cárcel. Ellos ya estaban listos, o por lo menos, consideraban haber alcanzado lo que la comunidad educativa, el *colectivo*, pretende de ellos. Alejandro, estudiante de tercer año, me explicó en detalle, qué significaba para él la transformación:

Venimos de una villa, un barrio donde existe otra cultura, hay armas, droga, uno va copiando en realidad a ciertos personajes que dan vuelta, uno se va construyendo en el delito, con códigos y todo lo que conlleva. Uno cuando empieza a dar materias, empieza a pensar si es verdad o no, si estaba bien o mal ese personaje que venimos acarreado hace montones de años, aunque no sabemos si estaba bien o mal. Las materias te hacen cuestionar eso y te hacen pelear interiormente. Primero me pasó, porque, sin darnos cuenta siempre estamos odiando a la institución (educativa), su formalidad, que te imponen, siempre hay algo que está mal, entonces de esa manera, no vamos más a la escuela primaria o secundaria, dejamos. Pero a partir de la sexta materia en el centro universitario, uno se empieza a preguntar: ¿por qué?, ¿para qué? Llevás un traje por un montón de años, el traje es el del personaje que nos comemos durante un montón de años y las materias te hacen cuestionarlo. Decís ¡fa! fui siempre parte de un sistema que me llevó a ser ese personaje, y había otras herramientas para pelear ese sistema (Registro de campo, Alejandro, 2019).

Para generar nuevas narraciones de sí mismos fue importante acceder a las asignaturas universitarias e ir más allá. Como señala Alejandro, primero es común odiar los marcos institucionales en general, relacionados directamente con procesos de estructuración y clasificación rígidos. La clasificación de los internos, por ejemplo, constituye una práctica habitual en las instituciones de encierro modernas (Goffman, 2001; Foucault, 2002, referencias actuales al respecto: Ojeda (2015), Routier (2015), Galvani (2010), Gómez (2019) entre otros).



el estudiante no vuelva más. (...)

Los compañeros también ayudan mucho con el nuevo traje, porque somos débiles, hasta la mitad de la carrera, como débiles porque nos cuesta decir ese “yo no robo más”. Cuando estás en las primeras materias no podés decirlo todavía, estás peleándote, no podés decir eso. Entonces, en las charlas a veces se da, tanto en los códigos de la cárcel como en la delincuencia, y uno se siente sapo de otro pozo, porque para ellos es “yo voy a seguir robando porque no quiero trabajar” porque desde chicos decimos eso, “no quiero tener jefe, no me voy a dejar explotar en una fábrica”. Si uno es débil y todavía no pudo decir “yo no robo más” pero lo está pensando, está medio desnudo, lo lleva todavía a ese lugar, a hablar de esos códigos (Registro de campo, 2019).

También podemos agregar en esta lista a las autoridades y el equipo de gestión, cuyo papel es fundamental por poseer un discurso legitimado pero más aún por la narrativización de la transformación que propone y la puesta en circulación de determinados discursos sobre expectativas futuras:

Para cualquiera de nosotros y más para cualquier pibe que está en la cárcel y que tienen su primera relación con el Estado y algunos con la educación, se supone que la educación transforma. Ahora, ¿en qué transforma? (...) Nosotros venimos a transformar una matriz, nosotros estamos pensando en un futuro con un ingeniero social (Registro de campo, integrante del equipo de gestión, 2019).

Todos conforman el entorno y son actantes en el proceso de *transformación* en el que se pone el cuerpo, en un nuevo *traje* para un cuerpo preparado para otras maneras de existir socialmente.

VESTIRSE

Como se evidencia en testimonios de estudiantes en este trabajo, la reflexividad como práctica propia de las ciencias sociales, es no sólo retomada sino también operacionalizada por ellos/as en forma de habilidades y competencias que poseen distintos sentidos. Desde algunos de estos sentidos incluso se cuestiona a la institución educativa y se reafirman los propios aportes que, como estudiantes, realizan en la



ingreso. Esta estudiante propuso y disputó este espacio con otros y otras compañeros/as, un espacio que antes no existía y fue autogestionado por ella.

Por otro lado, hay actividades que tienen que ver con prácticas de creatividad y astucia de quienes construyen sus competencias, más que con una vacancia en las actividades cotidianas del centro universitario, estas prácticas denotan cierta autonomía de los actores en el agenciamiento de espacios propios (Di Próspero, 2019: 120).

Podemos traer como ejemplo una actividad que suele llevar la impronta de quien la ejerce. Se trata del acompañamiento entre pares que se desarrolla sobre todo durante los primeros cuatrimestres de cursada del ciclo de ingreso universitario y de las carreras. Quien acompaña, escucha y aconseja, suele ser un estudiante más avanzado, con una habilidad específica:

Un pibe quería dejar de estudiar, no sé qué problema tuvo con la novia. Ayer vine a querer hablarle bien, le dije “cuando tengas un tiempo necesito hablar con vos” y me dijo “nahh yo no tengo nada que hablar con vos”, le dije “flaco, a mi hablame bien, yo te brindé la mano, no otra cosa, el codo no, la mano, entendés?” Lo dejé, sabía que estaba enojado, lo dejé. Hoy vino solo el chabón, yo estaba en la biblioteca estudiando y vino y me dijo “José ¿tenés un momento, podemos hablar solos?” Estoy pasando por esto, por esto, por esto, me dijo. Yo te entiendo, le dije, porque a mí también me pasó, y me sigue pasando pero hoy me permito poder reflexionar sobre las cosas y quiero que vos hagas lo mismo, que vos te permitás reflexionar, no que los problemas que andan dando vueltas, puteríos como le llaman, que te absorba, que te absorba, que te absorba, y al final quedás en el camino, no... ponele una barrera a eso, dedicate a algo que te está gustando, porque vos sos capaz, vos sos una persona inteligente yo viví un año en un pabellón con vos y yo se la capacidad que vos tenés entonces, poné una barrera flaco a esos puteríos que vienen todo el día a decirte, porque yo lo viví a eso y me estaba consumiendo el cerebro y dije no, me pongo una barrera. ¿Sabés qué me dijo?, me dijo “José tenés razón, que venís con la mejor, yo ahora voy a meditar sobre lo que hablamos y voy a decidir si dejo o no dejo”. Yo sé que no va a dejar, yo sé que el chabón necesitaba que alguien le hable y yo sé que también es una persona medio mal

llevada, alguien *pillo*, que vivió la cárcel de una manera, así, a la cárcel. No cualquiera se le puede acercar a hablar porque te mandan a la que te parió (Registro de campo, José, 2019).

¿Es esta una actividad que también podría desempeñar un docente o alguien del equipo de gestión? En realidad no, porque como explica José, tiene que ser alguien *pillo*, astuto, alguien que vivió la cárcel y no cualquier persona. Ser un estudiante más avanzado no es entonces la característica más destacada entre quienes realizan este tipo de acompañamiento, además tiene que ser *pillo*. José se autogestiona un papel de mediador entre el estudiante y la universidad, su función está legitimada por compañeros y compañeras que ven positivo el acompañamiento en el inicio del proceso de aprendizaje en un espacio desconocido, una vida universitaria con rutinas particulares que deben ser incorporadas.

En el transcurso de uno de los cuatrimestres, Lila, una estudiante del último tramo de la carrera de sociología, me preguntó por el desempeño de una estudiante de mi clase (yo me desempeñaba como docente a cargo de una materia preparatoria para el ingreso universitario). Me expresó que le parecía interesante la forma en la que yo explicaba determinado tema de la cursada, que ella lo sabía porque vivía en el mismo pabellón que la estudiante de mi clase. En su relato me hacía notar que estaba informada de lo que sucedía adentro del aula, y que hay información que circula por fuera del espacio áulico. De alguna manera el mensaje era que tanto docentes como estudiantes estábamos siendo observados.

En las dinámicas de circulación de información se construyen relaciones jerárquicas y una distribución desigual de recursos simbólicos y/o materiales entre los/las estudiantes. Hay quienes pueden hacer saber y quienes no, quienes pueden acompañar y quiénes no. En estos dos ejemplos puntuales la jerarquía tiene que ver, en el caso de Lila, con la antigüedad en la carrera: ella cursa las últimas materias y suele estar atenta a los avances de sus compañeras de pabellón. En el otro, no se trata de un estudiante tan avanzado en la carrera, sino del lugar que José ocupa en el Centro de Estudiantes. En ambos casos la jerarquía está legitimada por sus compañeros/as ya que Lila y José se han agenciado y ganado lugares de relevancia simbólica, que se siguen disputando a diario, principalmente con astucia y creatividad cotidianas.

Estas dinámicas construyen relaciones asimétricas y de tensión con la gestión de la institución educativa: el/la estudiante con mayores recursos simbólicos posee cierta información que los actores institucionales por



lo general no tienen, y puede ostentarla o no pero, al detentar el recurso simbólico, no solo se reafirma en su legitimidad, sino que también se constituye en un actor social con una posición de cierta jerarquía dentro del *colectivo*. José además de ejercer este acompañamiento, como muchos de sus compañeras y compañeros, lo explicita como una habilidad especial que no cualquiera puede llevar adelante, haciendo notar a pares y a la institución educativa que se posee dicha habilidad. Su astucia consiste en jerarquizar la actividad, al mismo tiempo que continúa construyendo su experticia. Al explicitar su habilidad en la tarea, deja en claro y remarca su necesidad en el colectivo. De ese modo José construye un papel clave: como mediador entre las problemáticas de los/as estudiantes y la gestión del centro universitario. En asambleas y actos los y las estudiantes suelen destacar la actividad mediadora o de acompañamiento como una de las cualidades que caracterizan a los/as estudiantes del *colectivo*, y es una muy valorada entre otras cosas por propiciar la participación, por su efectividad inclusiva. Por otro lado, es un recurso simbólico y una posición dentro del colectivo que será detentada cuando la ocasión lo requiera.

El acompañamiento es entonces un claro ejemplo de agenciamiento y construcción de recursos simbólicos que pueden ser utilizados con diferentes fines, de acuerdo a los valores que orienten las decisiones y acciones.

Michel De Certeau (1979) llama resistencia a este tipo de prácticas o astucias propias de la vida cotidiana que se filtran por los intersticios, tanto del mercado como del Estado, y que permiten vivir y desenvolverse a todas las formas de vida, incluso aquellas estigmatizadas o reprimidas. Si bien dichas prácticas no tienen un carácter estratégico, sino táctico, constituyen una dimensión significativa en la lucha cotidiana por la subsistencia. Las tácticas, para el autor, vienen a ser modos de ejercicio del poder de los carentes de un lugar propio. De Certeau afirma que las tácticas son eficaces en sus operaciones sobre el tiempo, deben actuar sobre el instante, asegurar desplazamientos rápidos e inesperados, escabullirse, crear sorpresas (Abal Medina, 2007: 4).

Más de una vez José sufrió desplantes o maltrato por parte de compañeros más legitimados dentro de la comunidad educativa. Pero poco a poco fue construyendo con astucia su legitimidad como forma de supervivencia, su posición y lugar propio dentro del colectivo, y lo sigue haciendo, incansablemente, no sólo con el fin de ser incluido por sus pares sino también para subsistir de mejores maneras en el contexto

de encierro. Incansablemente significa estar alerta todo el tiempo ya que, algo del orden de la supervivencia en el contexto de encierro, se juega en cada movimiento. Si se es lo suficientemente *pillo*, se podrán desplegar tácticas con creatividad y astucia, construir ocupaciones y lugares en la vida cotidiana de la comunidad universitaria.

El saber de la experiencia se relaciona y se potencia con el saber académico. En el ámbito universitario se accede a palabras nuevas que provienen de los textos trabajados en el aula, también se accede a otras palabras legitimadas, como señalamos, propias de los discursos pronunciados por voces de autoridad para la comunidad educativa, y se van incorporando en el lenguaje de los y las estudiantes:

Nosotros con todos estos años lo que tratamos de demostrar es que la salida pasa por poder procesar la existencia conjuntamente, y que si hay algo que transforma a los sujetos es la reflexividad y el arte. La sociología es una ciencia reflexiva, el arte es una práctica reflexiva pero además creativa y entre la reflexividad y la creación es donde podemos encontrar nuevos caminos (...) Estamos convencidos que desde la sociología y desde el arte, se pueden abrir horizontes que de otra forma serían impenetrables. (...) Todos los espacios que están aquí están hechos para la transformación (Registro de campo. Discurso de una autoridad universitaria durante el acto inaugural de una nueva diplomatura, 2019)

La reflexividad como término que circula primero en los discursos de voces legitimadas desde la autoridad académica es retomada por las personas privadas de su libertad y es aplicada en diferentes momentos y situaciones de la vida cotidiana.

Reflexivamente, Alejandro y Alberto sienten que al ir transformándose, se van desvistiendo y vistiendo poco a poco. Sacándose un *traje* viejo para ponerse otro, nuevo y creado por ellos. La metáfora del *traje* tiene su origen en un comentario recurrente en boca del principal referente territorial: cuando hay algo por definirse en términos de gestión, como ser una visita importante, un evento institucional, una nueva oferta académica, primero hay que pensar qué se quiere hacer, para quienes y al final se le pone un nombre: un *traje*. “Después le ponemos el traje”, suele decir este referente.

En el proceso reflexivo de los y las estudiantes, la narrativa de sí mismos/as a través de la metáfora del traje, tiene otros significados ¿Qué características tiene ese *traje*? ¿Cómo era el anterior?



Teníamos un traje, un personaje, de chorro, con ciertos códigos, creíamos que estaba bien todo eso, y las materias te hacen comprender, te dan ese sentido de... si sigo choreando, voy a darle de comer al mismo sistema que me llevó a la delincuencia, y en realidad hay otras herramientas: los libros, la educación. Ahora voy por la materia veinte y ya me estoy vistiendo, porque ya se más o menos cuál es el camino. No digo que está mal lo que hice, no me arrepiento pero bueno, no conocía la educación.

Hoy me estoy vistiendo con un lápiz, un libro y muchas ideas, también políticas porque hay un montón para laburar y compartir la transformación que hace la educación en el sujeto (...) Uno sabe, se da cuenta de que todavía no está bien formado como para decir, “ya está”. Y es una pelea encima, porque te estás desvistiendo, a la mitad de la carrera te estás sacando ese traje, de ese personaje de chorro para ponerte el otro, encima ahí es cuando quedás desnudo... y te da un miedo... pero decís, ahora ya sé por qué estoy acá: por mis viejos vinieron a Buenos Aires, fui a parar a una villa, me llevó a esto...(…) Sacarse por completo el traje es difícil, porque a veces te sacaste los zapatos, la corbata pero siempre hay algo que queda y decir, bueno ya está no robo más, me di cuenta.. no sé si estaba equivocado pero me di cuenta de que hay otra manera de pelear contra el sistema” (Registro de campo, Alejandro, 2019).

Remitir a una de las muletillas del referente territorial denota la astucia del uso político de un discurso de autoridad circulante, y legitimador por venir de quien viene. La metáfora del traje, tomada del referente territorial combinada con la naturalización de la transformación en la vida universitaria en contexto de encierro constituyen elementos discursivos en circulación, materiales para la construcción de deseos, ansias y expectativas imaginadas y narradas en la espera.

Cuando decís “no robo más” es como ¡fua!!! ya está!! y a la vez estás desnudo, hasta que las materias te vayan dando más herramientas y decís, bueno, hay un montón de cosas por delante, puedo ser docente en un Fines, ir al barrio, crear espacios culturales, enseñar en talleres... entonces decís, “no, ya no estoy desnudo, puedo hacer esto y la carrera me está dando legitimidad” y más formado, te da más herramientas. Pero la desnudez es decir “no robo más”. Entonces, ahí te empezás a

vestir con el otro traje que te da la educación, que a la vez te va dando ya herramientas para emprender. Te va dando de a una prenda (Registro de campo, Alejandro, 2019).

Didier Fassin (2003: 54) señala que la economía política de la desigualdad, desde hace más de un siglo y medio, ha mostrado cómo en las relaciones de producción el cuerpo de los dominados es su fuerza de trabajo (Marx, 1891) y en la actualidad los dominados también utilizan su cuerpo como fuente de derechos, lo cual da cuenta de una *economía moral de la ilegitimidad*, como el autor la llama. “Los principios de desigualdad sustentan las lógicas de ilegitimidad”, explica, pero fijar la atención en la primera nos puede llevar a no considerar los argumentos morales que fundan las decisiones políticas cotidianas y sus efectos en las maneras en que los dominados presentan su reivindicación de existir socialmente (Fassin, 2003: 54). El autor explica que en estas situaciones, el cuerpo está dotado de una suerte de reconocimiento social que se intenta hacer valer, cuando todos los fundamentos de legitimidad parecieran haberse agotado (Fassin, 2003: 53). Este uso político del cuerpo, la puesta en práctica de una *bio-legitimidad*, es una forma de reconocimiento social de la vida como un bien superior:

Exponer su cuerpo, por relato de sí mismo (la modalidad más ordinaria de la justificación de ayudas sociales); (...) jugarse la vida, contándola (bajo la forma escrita de la súplica dirigida a una administración o a través de la expresión oral de la solicitud ante un trabajador social) e inclusive arriesgándola (en huelgas de hambre (...)); tantas son las manifestaciones locales del imperio creciente de una bio-legitimidad que se encuentra también presente en las escenas internacionales donde la razón humanitaria la pone en práctica en todos los terrenos de los conflictos. La exposición de sí mismo ya sea mostrando un ejercicio narrativo o de una revelación física (lo uno no excluye lo otro), pertenece a las figuras contemporáneas del gobierno –y, particularmente cuando se expone su propio cuerpo, a las figuras contemporáneas del gobierno de los dominados (Fassin, 2003: 53).

Los y las estudiantes del centro universitario poseen trayectorias de vida ligadas a la pobreza, las exclusiones, la ilegalidad, provienen de barrios marginales donde las personas experimentan con formas de “urbanismo subalterno” en condiciones de capitalismo global (Davis,



2006) pero también constituyen lugares típicamente imbuidos de discursos y prácticas dominantes: con control, orden y seguridad como elementos presentes en la vida cotidiana (Wacquant, 2008; Pasquetti y Picker, 2017). En ese contexto es que se llega a odiar, como mencionaba Alejandro al referirse a su contacto con la institución educativa; también es en este contexto que socializan y van confeccionando sus nuevos trajes. El acceso a derechos educativos impacta, irrumpe con discursos, prácticas, saberes con los que confeccionar nuevas prendas, nuevas formas y recursos para existir socialmente, para vestir sus cuerpos, que en términos de Fassin (2003) sería una forma de ejercer esa *bio-legitimidad*. Cuando Alejandro y Alberto dijeron aquel día que ya tenían el *traje* puesto, como diciendo “y ahora, ¿qué?”, comprendieron que, si desde la gestión universitaria se había naturalizado una receta para “alcanzar la transformación”, ellos haciéndose eco de ese discurso, se autogestionaron la propia transformación y ahora esperaban que esa transformación se tradujera en nuevas condiciones de vida.

MUNDOS EMERGIDOS

Lamentablemente no podemos volver a los barrios a pararles la olla porque no tenemos idea pero si podemos ir a llevarles cosas para que ellos empiecen a abrir sus cabezas y empiecen a ver el mundo que los mandan a vivir, no el mundo como funciona, el mundo reactivo, sino en un mundo muy reducido, que, lamentablemente por no tener educación y no tener cultura científica académica, uno ve un mundo muy pequeño. Entonces para que empiecen a abrir los mundos me parece que es interesante (Registro de campo, Juan, 2019).

En el testimonio de Juan aparece la *cultura científico académica* como un valor a ser transmitido por su poder de apertura (hacia otros mundos) y de transformación, en contraposición al *mundo reactivo del barrio*. La cultura proactiva, reflexiva, se incorpora en el tránsito por la vida universitaria. Sin reflexividad el conocimiento es “de sentido común” como expresa José:

Hay cosas que yo las sabía pero no sabía explicarlas, no tenía argumentos para explicarlas, las explicaba de sentido común. Por ejemplo Goffman y Foucault me resultaron re fácil y todos decían nooo es re difícil.. Y es el mundo en el cual nosotros estamos

emergidos, y yo no lo sabía explicar, no tenía argumentos. Hoy en día tengo argumentos y digo uy, mirá lo que yo pasé durante 17 años (Registro de campo, José, 2019).

Por otro lado, se trata de una forma de conocimiento académico que se incorpora críticamente, ya que desde la perspectiva de los estudiantes es tanto una “llave” (Scarfó, 2008) para *abrir nuevos mundos* (como expresaba Juan), pero también es un modo de conocimiento que se pone en cuestión:

Vos tenés una lucha primero desde lo interno, después vos con las herramientas con las que vas, en pos de empoderarte y nutrirte de conocimiento que no es solamente como cultivar la tierra y ver que sale, no... es el proceso de romper con una identidad. (...) Tomás un poco del arte, un poco del conocimiento científico (...) pero la ciencia no es la dueña de la verdad tampoco. Es mi humilde opinión porque veo mucho esto de reiterar teorías, reiterar discursos, porque aquel habla bonito... (Registro de campo, Mario, 2019).

En las narrativas de los estudiantes se observa que, aunque los discursos puedan tomarse de voces legitimadas por el *colectivo*, las valoraciones de esos discursos las realizan en gran medida los y las estudiantes en el proceso reflexivo de aprendizaje, como se evidencia en los testimonios. Si hubiera que delinear un sentido de circulación se trataría de una trayectoria más espiralada que lineal. Ese espiral se retroalimenta de la vida carcelaria, tumbera, algunas partes del traje viejo quedan y pasan a formar parte del traje nuevo.

Lo que esa composición mixta (vieja y nueva) del traje evidencia es la agencia de las personas privadas de su libertad, sus habilidades autogestivas y transformadoras, previas a las adquiridas en la vida universitaria. En relación a los saberes que se aprenden/adquieren y a los propios, devenidos de las experiencias que se han ido incorporando en el transcurso de trayectorias de vida adversas, los actores reconocen cierta intuición de lo que luego se confirmará o completará adquiriendo el conocimiento académico. En la vida universitaria, se puede adquirir el acceso a otros mundos, y emerger, pero el saber de las trayectorias de vida también brinda habilidades específicas a las cuales se acude:

Cuando vos vas al barrio ves que en el comedor hay un tranza vendiendo paco... y que en el comedor municipal solamente le dan de comer a la gente que está censada...¿no? Entonces vos



buscás la manera de intervenir, primero aplicás la tuya, para sacar al tranza del comedor, tenés que aplicar la de la vida de nosotros, hablar ese idioma, y después bueno, después viene la gestión: bueno, recuperé esto, vamos a dar de comer a los pibes.. y ahí esa gestión es ir a tocar una puerta, tocar otra y, sin querer en realidad lo que nosotros llamamos “vamo a meter caño” o una manguitada, termina siendo una gestión (Registro de campo, Luis, 2019).

Para Luis, muchas de las herramientas que se adquieren en el aprendizaje, ya se poseían como habilidades en el pasado, fruto de las trayectorias de vida y constituyen un recurso al cual echar mano:

A lo que voy es, nosotros, no sé si naturalmente, la realidad te llevó a hacer determinadas cosas que en definitiva cuando lo empezás a mirar desde la diplomatura decís “pero si, esto yo lo hice de otra manera” y esto lo que hace es legitimar, es darte una chapa para que sigas un poquito más, en realidad lo que estamos haciendo es eso (Registro de campo, Luis, 2019).

Hay un saber de la experiencia que se relaciona, se potencia con el saber académico, el cual termina operacionalizándose, aplicándose en la vida diaria:

Creo que te sirve mucho este tránsito para poder resolver las cosas: e implementarlo dentro de lo cotidiano todo lo que estamos adquiriendo de herramientas para darnos cuenta de un montón de cosas. Un montón de cosas que por ahí nos dábamos cuenta antes, pero no sabíamos cómo desenvolvernos. Eso es lo que te permite esto, encontrar cómo resolver eso que vos pensás que es un re quilombo y es re sencillo, con todo. (...) (José habla de problemas con primos o familiares de la mujer que “se quieren pasar de vivos”) Antes agarraba el tel. y decía “voy y te mato pedazo de gil”. Hoy en día le digo flaco, por qué no te fijás que me parece que es así así así y me escuchan un rato y me dicen si, tenés razón. No quiere decir que después lo dejen de hacer porque por ahí después se olvidaron y vuelven y bueno... ahí tengo que empezar de vuelta y por ahí se los planteo de otra forma pero en la misma dirección. Lo importante es que vos le dejes algo para que ellos se queden pensando, yo creo que es muy fundamental que una persona tenga algo para pensar, sino es algo sin sentido (Registro de campo, José, 2019).

Nosotros hoy no estamos tumbeando por una decisión, no formamos parte de esa lógica por una decisión (...) nosotros transformamos, evolucionamos (Registro de campo, Luis, 2019).

Luis hace referencia a su voluntad de no tumbeo, a una decisión propia de los detenidos y no impuesta por la universidad ni por el SPB. Con la *transformación* sucede lo mismo, él dice “nosotros transformamos”, que es distinto a ser transformados por la acción institucional. Queda claro en los testimonios el lugar central que ocupa la agencia individual y colectiva de los y las estudiantes. En el discurso de Luis la agencia de los detenidos es rescatada y valorada, como parte activa en el proceso de aprendizaje, a partir de los saberes y habilidades que brinda el contexto carcelario, que se constituye en esas trayectorias de vida particulares.

José destaca la importancia operativa de la reflexividad: “es muy fundamental que una persona tenga algo para pensar”. Tal vez un poco distante de la reflexividad sociológica a la que refiere en su discurso de la autoridad universitaria, y con un nuevo sentido agregado por José al término, en el proceso de circulación espiralado de términos y conceptos incorporados en narrativas con nuevo potencial.

Ante la pregunta directa ¿Hay algo de los códigos de la delincuencia que se pueda rescatar? La respuesta en todos los casos es “*sí, mucho*”:

Los valores, el respeto. Más allá que delinquimos tenemos mucho respeto hacia las personas y somos muy Robin Hood a veces: choreamos y repartimos, porque sentimos que hay algo que está mal.

Creo que eso hace mucha falta en las cuestiones políticas, cuando no piensan en las personas que necesitan, eso a nosotros nos sobra. Distribuir, repartir. (...) Esos valores hay que rescatarlos. Nosotros no dejaríamos gente durmiendo en la calle. También creo que se asustarían los que tienen plata con estas acciones (Registro de campo, Alejandro, 2019).

En un evento académico: el acto de inauguración de una nueva diplomatura, un graduado de sociología que actualmente se desempeña como docente en contexto de encierro, pronunció un discurso que evidencia el entrecruzamiento de los dos tipos de saberes, el de las trayectorias de vida y el académico:

“El compromiso con la intelectualidad nos permitió a nosotros ser científicos, y ser parte de una comunidad. Aprendimos lo que



significa que el compromiso no te lo delega nadie, el compromiso se arrebatada y eso significa pensar en una sociedad con futuro de nuestros jóvenes, de nuestros niños. Por eso vuelvo, eso siempre se los digo a los chicos, vuelvo porque acá hay algo que a veces afuera no hay, con el respeto que me merecen todas las instituciones que luchan por un mundo mejor, por eso muchas gracias a cada uno de ustedes” (Registro de campo, Darío, 2019).

Cuando se adquiere una nueva herramienta o competencia, se propicia el comienzo de algo que posee aspectos de ambos mundos (el de la experiencia y el académico) y da como resultado nuevas habilidades que poseen quienes los atravesaron. Las nuevas habilidades no surgen espontáneamente sino que son *arrebataadas*: Darío emplea un término más cercano al mundo tumbero, presente y activo en su discurso. Se trata de, como señalábamos antes, tomar, “arrebatar” actitudes y elementos discursivos en circulación, como materiales para la construcción de deseos, ansias, expectativas narradas en la espera, en el camino hacia el afuera.

El saber académico por si solo es insuficiente, como lo expresa Luis: “esto lo que hace es legitimar, es darte una chapa para que sigas un poquito más, en realidad lo que estamos haciendo es eso”, destacando también la trayectoria de vida, revalorizada no sólo como base necesaria sino como antecedente, presente, vivo y operativo.

Cierta construcción de “políticas de la vida cotidiana”, en términos de Veena Das (Gago, 2014), se evidencia en el siguiente testimonio sobre la intervención y la gestión del *colectivo* en la apertura de la nueva diplomatura. Aquí el recurso simbólico y la posición dentro del *colectivo* se detenta, se pone de manifiesto en la capacidad de generar una diplomatura que brinda elementos que complementan las herramientas que ya se traen. Se trata de una experiencia política autoafirmativa (Vázquez y Vommaro, 2011): ellos/as soñaron y concretaron un hito que no solo los beneficia a ellos/as mismos/as sino que también beneficiará a sus barrios, en el futuro próximo:

La diplomatura es la gran utopía hecha realidad de un par de compañeros que empezaron a soñar con algo, porque había pibes que se iban al año, y se iban y no tenían nada. Algunos hablan de un cambio pero la universidad y nosotros los compañeros no les generábamos ninguna herramienta como para que puedan intentar sobrevivir en la verdadera selva, en el sistema. (...) ¿Qué es esto? Se gesta porque la gran mayoría pensamos, después de

transitar por la universidad, que tenemos la intención de volver a los barrios porque nos empezamos a dar cuenta que la educación es lo único que nos da herramientas para sobrevivir en un mundo que va al palo a una velocidad que no sabemos ir si no tenemos herramientas. Y caemos nuevamente en lo mismo, en el delito, en lo más inmediato (Registro de campo, Juan, 2019).

“NOSOTROS TRANSFORMAMOS”

El mundo académico ayuda a otorgar sentidos desde el trabajo reflexivo a lo que *ya se sabía*, los y las estudiantes entienden la reflexividad primero como un punto de partida en el largo proceso de incorporación a la vida universitaria, luego, puede utilizarse como una herramienta transformadora, ya que permite elaborar tácticas cotidianas, operacionalizando la reflexividad:

El tema de la ansiedad, lo visceral que tengo... que a veces soy muy impulsivo... el tema son todos los filtros que se van creando, que antes no los tenía... que ahora los vas experimentando, ¿viste? Los filtros los incorporo pensando, razonando las cosas, respirando profundo. (...) Son todas cosas que van sumando y te van ayudando a que vos recuerdes palabras que dicen los docentes, o cosas que yo vi en los docentes y que yo voy implementando en mi vida. (...) Gracias a eso aprendí también en la cárcel a cómo esquivar los problemas (Registro de campo, Lautaro, 2019).

Se evidencia que la reflexión comienza en las discusiones teóricas en el aula pero, en su encuentro con trayectorias y saberes anteriores, se reconfiguran en aplicaciones prácticas en la vida cotidiana: en la comprensión de las propias trayectorias personales, en crear *filtros*, en la relación con el sistema judicial, con el servicio penitenciario, con la universidad, en la autogestión de la vida carcelaria, en la construcción de un lugar dentro del *colectivo*, etc.

Es en los procesos de la vida cotidiana donde observamos cómo se reconfiguran los márgenes del Estado (Das y Poole, 2008). Estos márgenes no son meros espacios periféricos que determinan lo que está dentro y lo que queda afuera. En el contexto carcelario el adentro y afuera estarían claramente determinados, sin embargo en las prácticas cotidianas de estos



y estas estudiantes se evidencia la creatividad y la astucia de los márgenes, al construirse formas alternativas de acción, como la *autogestión* mencionada por Luis, casi como un movimiento táctico y político emplazado en el territorio.

En el papel específico que se arrojan los/as estudiantes a partir de la combinación de saberes, por ejemplo cuando José o Juan destacan sus habilidades para tratar con jóvenes conflictivos de los barrios de los que ellos vienen, a partir de sus trayectorias carcelarias y de las herramientas adquiridas en el ámbito de la universidad, aparecen la creatividad y astucia:

Nosotros tenemos una connotación de vida que nos hace personas reconocidas en los barrios, que tenemos el mismo lenguaje, sabemos que los pibes nos van a escuchar por lo mismo que adquirimos en este espacio. Esa sapiencia nos hace volver y ofrecer una herramienta, la misma herramienta que nos ofrecieron a nosotros (Registro de campo, Juan, 2019).

El carácter abierto y provisorio de las asociaciones mediante las cuales los actores articulan su mundo social en *colectivos* se conforma en esa suerte de sincretismo de conocimientos académicos y tumberos, pillos, siempre enmarcados en prácticas de supervivencia que apelan a la creatividad táctica y a la astucia como prácticas cotidianas que producen y modifican relaciones y adquieren valor de significación como parte actante dentro del entorno.

En la circulación espiralada de discursos, las competencias y habilidades, se auto valoran en la especificidad, originalidad y aplicabilidad en problemáticas concretas en sus barrios de origen o en sus vidas cotidianas. Estas habilidades lejos de constituir una falta o una pérdida (como pueden ser consideradas las habilidades propias del mundo tumbero, desde miradas estigmatizantes) devienen en una potencia, constituyendo a sus poseedores, en todo caso, en un eslabón construido en la combinación de discursos y saberes de la cultura académica y aquellos saberes de la experiencia. La combinación de ambos logra la penetración en el territorio, de la mano de los propios exponentes de los barrios, legitimados desde la pertenencia y las experiencias, académica y territorial. Se trata también de la posibilidad de *emerger* de forma diferente, construyendo narrativas y prácticas de transformación con: un traje nuevo confeccionado o autogestionado en la espera de una nueva existencia social.

Si, como señala María Eugenia Gómez (2019: 70), retomando el concepto de “procesos hegemónicos” de Roseberry (2007) respecto de

la pretensión estatal de construir un material discursivo común, que constituye un lenguaje también conformado por instituciones, símbolos, formas, imágenes, etc., la hegemonía es siempre un proyecto y una intención nunca acabada signada por la disputa y la lucha al interior de los procesos sociales, el reciclaje autogestivo que los y las estudiantes realizan dentro y más allá de la institución educativa en contexto de encierro, evidencia la construcción de mundos alternativos en los cuales la cultura carcelaria se ensambla revalorizándose en nuevas narrativas, saberes y habilidades. El nuevo traje se va confeccionando y algunas prendas se van vistiendo en el transcurso de la espera.

La combinación de saberes propicia el espacio potencial para la transformación, que más que venir de la mano de la cultura científico académica, se ensambla y efectiviza en su agencia: “nosotros transformamos”, expresan los y las estudiantes.



BIBLIOGRAFÍA

- Abal Medina, Paula
2007. "Notas sobre la noción de resistencia en Michel de Certeau". En: KAIROS. Revista de Temas Sociales, Vol 11, número 20. Recuperado el 22 de noviembre de 2019 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2509373>
- Auyero, Javier
2009. "Pacientes del Estado. Un reporte etnográfico sobre la espera de la gente pobre". Disponible en <http://sites.google.com/site/javierauyero/javierauyero> ["Patients of the State". An Ethnographic Account of Poor People's Waiting. Universidad de Texas en Austin.]
- Barolo, Gabriela; Gentile, Agustín; Sarsale, Clara y Villegas, Matías
2016. "Experiencias y sentidos. Una reflexión sobre el taller de historia en el Devoto". En: Espacios de crítica y producción, número 52, ISSN 0326-7946, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA. Recuperado el 20 de septiembre de 2019 en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2290>
- Chateauraynaud, Francis
2011. "Los tópicos ambientales: entre controversias y conflictos: Ecología política y sociología pragmática en Francia". En: Revista Colombiana de Sociología, Vol 34, número 1, pp. 13-44, Bogotá.
- Das, Veena y Poole, Deborah
2008. "El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas". En: Revista académica de Relaciones Internacionales, número 8. Recuperado el 23 de mayo de 2019 de <http://hdl.handle.net/10486/678285>
- Davis, Mike
2006. Planet of Slums. London: Verso.
- De Certeau, Michel
1996. La invención de lo cotidiano. Artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Di Próspero, Carolina
2019. "Pinchar la burbuja. Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense". En: Revista Alquimia Educativa, Vol I, número 6.
- Fassin, Didier
2003. "Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia". En: Cuadernos de Antropología Social, número 17, pp. 49-78, Buenos Aires: FFyL-UBA.
- Foucault, Michel
2002. Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Gago, Verónica
2014. “Veena Das. Las nuevas políticas de los pobres”. En: Revista Anfibia. Disponible en: <http://revistaanfibia.com/ensayo/las-nuevas-politicas-de-los-pobres/>
- Galvani, Iván
2010. “Ubicando a un preso en un pabellón. Relaciones de poder entre personal e internos de una unidad penitenciaria de la Provincia de Buenos Aires”. VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5462/ev.5462.Pdf
- Giammatteo, Mabel y Trombetta, Augusto
2014. “Una experiencia carcelaria hacia la integración social por el lenguaje”. En: Exlibris, número 3. Departamento de Letras – Filo: UBA.
- Goffman, Erving
2001. Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, María Eugenia
2019. “Políticas “de derechos”, educación y desigualdad social: notas etnográficas acerca las clasificaciones de los jóvenes detenidos en un Centro Socioeducativo de Régimen Cerrado”. En: Etnografías Contemporáneas, Vol 5, número 8, pp. 59-82.
- Latour, Bruno
2008. Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lombraña, Andrea y Di Próspero, Carolina
(S/F) “El Centro Universitario de San Martín (CUSAM) como proyecto educativo y territorial”, artículo en prensa en Prólogos, Universidad Nacional de Luján.
- Lombraña, Andrea; Strauss, Luciana y Tejerina, Diego
2017. “Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)”. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional Políticas de la Memoria: arte, memoria y política.
- Marx, Karl
2019 (1891). Trabajo asalariado y capital. Madrid: Verbum.
- Messina, Alicia Graciela
2015. “Educación en contexto de encierro como pauta de resocialización”. En: Revista Pensamiento Penal. Recuperado el 18 de agosto de 2019. Disponible en: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36449.pdf>
- Ojeda, Natalia
2015. “La administración del castigo: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino”. En: Dilemas: Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social, Vol. 8, número 4, pp. 761-786. Recuperado el 22 de septiembre de 2019, de <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7311>



- Parchuc, Juan Pablo
2015. "La universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones". En: revista Redes de Extensión, número 1. Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Filo: UBA. Recuperado el 2 de junio de 2019. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
- Paquetti, Silvia y Picker, Giovanni
2017. "Urban informality and confinement: Toward a relational framework". En: International Sociology SAGE, pp. 1-13. Recuperado el 27 de enero de 2020, de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0268580917701605>
- Ponciano, Elio y Castilla, Mónica
2018. "Una reflexión sobre las prácticas educativas inclusivas en contexto de encierro con jóvenes adultos en Penitenciaría de Mendoza". En: Cuestiones pedagógicas, número 26, pp. 23-36, Universidad de Sevilla. Recuperado el 21 de agosto de 2019. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/83507>
- Robles, Claudio y Quiroga, Paola
2016. "Implicancias en los procesos de enseñanza - aprendizaje en contextos de encierro: la formación universitaria como proyecto de inclusión social". III Foro Latinoamericano de Trabajo Social. Universidad de La Plata. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65348>
- Roca Pamich, María Belén
2018. "Sociología general en cárceles: sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro". En: Revista: Cuestiones de Sociología, número 19. Recuperado el 13 de agosto de 2019. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=jpr9550>
- Roseberry, William
2007. "Hegemonía y el lenguaje de la controversia". En: Lagos, María y Calla, Pamela (comps.). Antropología del Estado: Dominación y prácticas contestatarias en América Latina. Cuaderno del futuro, número 23, La Paz: PNUD.
- Routier, Eva
2015. "Los sentidos del trabajo en prisión. Prácticas laborales en Unidades Penitenciarias de la Provincia de Santa Fe". En: Actas de la XI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, Uruguay.
- Scarfó, Francisco
2008. Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires. La Plata: Editorial Universitaria de La Plata.
- Scarfó, Francisco, Pérez Lalli, Florencia e Ivana Montserrat
2013. "Avances en la Normativa del Derecho a la Educación en Cárceles de la Argentina". En: Educação & Realidade, número 38 (Enero-Marzo) ISSN 0100-3143. Recuperado el 12 de septiembre de 2019. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=317227369006>
- Tejerina, Diego
2016. Estudiar en la cárcel. Lógicas y sentidos de la vida universitaria en el CUSAM. Tesis de Licenciatura presentada a la Carrera de Sociología, Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.

Tiscornia, Sofía

2008. *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Vázquez, Melina y Vommaro, Pablo

2011 "Activismo barrial de jóvenes organizados: algunas características de la militancia territorial en los barrios del Gran Buenos Aires". En: *Revista Ánfora*, Vol 18, número 30. Recuperado el 5 de enero de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357834263007>

Wacquant, Loic

2008. "The militarization of urban marginality: Lessons from the Brazilian metropolis". En: *International Political Sociology*, Vol 2, número 1, Berkley: University of California.