

Contra las violencias del encierro punitivo: estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense¹

[CAMILA PÉREZ]

Universidad Nacional de San Martín,
Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales.
camilaperez8@yahoo.com.ar

Resumen

En Argentina, de acuerdo con el marco normativo vigente, la educación en contextos de encierro es un derecho que debe ser garantizado por el Estado. Desde un abordaje etnográfico, en el año 2017 me propuse investigar una experiencia educativa sostenida en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires por personas que se encontraban privadas de su libertad.

En este artículo describiré y analizaré algunas estrategias pedagógicas que surgieron en este Taller de Alfabetización para contrarrestar la pedagogía institucional del sistema penal y sus violencias. La conformación de un espacio de intimidad entre alfabetizadores y estudiantes permitió construir, a pesar del degradante contexto carcelario, situaciones de escucha, respeto y confianza.

Palabras clave: Educación de los presos; Cárcel; Escucha; Etnografía

Against the violence of punitive confinement: situated pedagogical strategies of a literacy workshop located in a Buenos Aires prison

Abstract

In Argentina, according to the current regulatory framework, correctional education is a right that must be guaranteed by the State. From an ethnographic approach, in 2017 I decided to investigate an educational experience carried out by prisoners in a jail located in the Province of Buenos Aires.

In this article I will describe and analyze some pedagogical strategies that emerged in

¹ Artículo recibido: 28 de marzo 2022. Aceptado: 12 de julio 2022.

this Literacy Workshop to counter the institutional pedagogy of the penal system and its violence.

The creation of a space of intimacy between literacy educators and students made it possible to build, despite the degrading prison context, situations of listening, respect, and trust.

Keywords: Correctional education; Prisons; Listening; Ethnography

Contra a violência do confinamento punitivo: estratégias pedagógicas situadas de uma oficina de alfabetização localizada numa prisão em Buenos Aires

Resumo

Na Argentina, de acordo com o atual marco regulatório, a educação em contextos de confinamento é um direito que deve ser garantido pelo Estado. Partindo de uma abordagem etnográfica, em 2017, me propus investigar uma experiência educativa com pessoas privadas de liberdade em um presídio da Província de Buenos Aires.

Neste artigo serão descritas e analisadas algumas estratégias pedagógicas surgidas na Oficina de Alfabetização que buscaram contestar a pedagogia institucional do sistema penal e sua violência.

A criação de um espaço de intimidade entre educadores de alfabetização e estudantes permitiu construir, apesar do contexto prisional degradante, situações de escuta, respeito e confiança

Palavras-chave: Educação de prisioneiros; Prisões; Ouvir; Etnografia.

Introducción

La educación en contextos de encierro en Argentina es definida como un derecho por la Ley Nacional de Educación 26.206 del 2006, y por la Ley Nacional de Ejecución Penal 24.660 luego de la modificación de los artículos 133 a 142 en el 2011 - a través de la sanción de Ley 26.695-. Sin embargo, de acuerdo con los datos publicados en el Informe Ejecutivo 2017 del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena -SNEEP-, el 69% de las personas privadas de la libertad tenía estudios primarios o inferiores al momento de ingresar al establecimiento y el acceso a la educación intramuros resultaba escaso. El 79% de los detenidos no había participado de ningún programa de capacitación laboral dentro del Penal, y el 56% no había participado de ningún programa educativo-formal durante el último año (SNEEP 2017:20-26).

El acceso cotidiano a los espacios escolares es considerado un beneficio, regulado por un sistema de premios y castigos impartido por los agentes penitenciarios. Acciones administrativas básicas para que las personas privadas de su libertad puedan asistir a estudiar son gestionadas -facilitadas u obstaculizadas- por decisiones del personal penitenciario. La gestión de los cuerpos en lo que respecta al acceso a la escuela depende totalmente de personal penitenciario (Comité Contra la Tortura 2010; Frejtman 2008).

Esta situación empeora en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires gestionadas por el Servicio Penitenciario Bonaerense, que concentraban, en 2017, el 44% de la población carcelaria del país. De acuerdo con las denuncias y los relevamientos publicados por los Informes Anuales del Comité Contra la Tortura, estas cárceles se encuentran superpobladas y presentan condiciones de detención infrahumanas (Comité contra la tortura 2010; 2018).

En el año 2017, desde abril hasta noviembre, asistí semanalmente a un taller de alfabetización llevado adelante por personas privadas de su libertad que funcionó en una Unidad Penitenciaria gestionada por el Servicio Penitenciario Bonaerense. Para poder documentar etnográficamente el transcurrir cotidiano de esta experiencia recuperé herramientas teórico-metodológicas de la antropología de la educación (Neufeld 2009; Padawer 2008; Rockwell 1986, 2001, 2009; Salgueiro 1998) y de la antropología jurídica (Ángel 2015; Da Cunha 2004; Kalinsky 2004 y 2006; Ojeda 2013; Segato 2003; Venceslao Pueyo 2012; Wacquant 2002). Mi trabajo de investigación buscó profundizar el entrecruzamiento de estas líneas.

A través de mis observaciones participantes en el taller y la posterior escritura de los registros de campo me propuse priorizar la reconstrucción de las prácticas de los actores en el transcurso de su vida cotidiana, así como el sentido que los mismos le otorgaban (Guber 2011). Una categoría analítica que estructuró mi investigación fue la de experiencia formativa propuesta por Elsie Rockwell (1986). Allí, la autora define cinco ejes analíticos para aproximarse a la complejidad de la vida cotidiana escolar. En este artículo retomaré las siguientes dimensiones: la grupalidad, las formas de participación en el aula, incluyendo la ritualización de algunas interacciones, y la articulación entre conocimientos escolares y conocimientos cotidianos.

En este sentido, este trabajo persigue dos objetivos: por un lado, demostrar la potencia de la documentación etnográfica para comprender las pedagogías institucionales que operan en los contextos de encierro punitivo donde se sostienen prácticas estructuralmente degradantes; por el otro, me interesa describir y analizar algunas

estrategias pedagógicas propuestas en el taller de alfabetización que propiciaron el encuentro y la reflexividad entre pares y permitieron a los y las participantes transitar los sufrimientos vividos en el encierro e identificar acciones para resistirlos. Específicamente me referiré a la predisposición de los alfabetizadores a construir un espacio de socialización, escucha y confianza, donde se proponían relaciones sociales diferentes a las que predominaban en el resto del penal.

A continuación, presentaré la caracterización del taller de alfabetización teniendo en cuenta el territorio dónde está ubicada la unidad penitenciaria y su vínculo con el Centro Universitario (CUSAM). Posteriormente, analizaré tres investigaciones cualitativas que hacen referencia a las pedagogías institucionales que observé durante mi investigación -relativas a la cárcel- y luego describiré las escenas del taller de alfabetización que promovieron interpelaciones subjetivantes y prácticas humanizantes. Por último, presentaré las conclusiones.

Abordaje metodológico

Si bien las investigaciones vinculadas a la educación en contextos de encierro punitivo en Argentina se han multiplicado en los últimos diez años, el enfoque etnográfico no se ha priorizado. Esto podría vincularse con lo que definí como la primera cerradura de este campo de investigación: las dificultades institucionales de acceso a dos espacios estatales complejos; cárceles y escuelas (Pérez 2018).

Antes de acceder al taller de alfabetización estuve dos años -2015 y 2016- intentando ingresar a alguna escuela secundaria ubicada en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. Para ello tenía los contactos de dos directores de escuelas medias que fueron mis principales interlocutores. Si bien al inicio ambos manifestaron mucho interés en mi proyecto de investigación, luego de algunas conversaciones -telefónicas y presenciales- coincidieron en que no podían garantizar mi seguridad dentro del establecimiento educativo. Esta situación, que inicialmente me generó frustración, fue muy importante para identificar la *segunda cerradura* (Pérez 2018) de este campo de investigación que se vincula a las emociones que atravesamos quienes decidimos mirar microscópicamente contextos de extrema violencia y degradación de la vida.

Si bien, como sostiene Rockwell, es habitual en una situación de apertura en el campo de investigación experimentar sentimientos de intromisión y culpa (2009:53), el trabajar en cárceles por un período sostenido puede implicar incomodidades insoportables (Wacquant 2002) e incluso exponernos a situaciones de peligro (Pérez 2019).

Sin embargo, a pesar de estas características, documentar lo no documentado en la (re) producción de la vida cotidiana de los espacios educativos alojados intramuros brinda herramientas imprescindibles para transformar las cárceles desde una perspectiva de Derechos Humanos (Scarfó y Zapata 2013). Como propone Rockwell (2009), la importancia del enfoque etnográfico radica en la posibilidad de recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además situarlo a una escala social más amplia, y en un marco conceptual más general. Todas las etnografías que presentaré a continuación (Ángel 2015; Segato 2003; Venceslao Pueyo 2012) incluyendo los resultados de investigación, proponen construir un equilibrio entre ambos aspectos.

Respecto de las técnicas utilizadas, trabajé principalmente con observaciones participantes. Desde mi ingreso al taller de alfabetización me propuse registrarlo *todo*

(Rockwell 2009:62; Guber 2011:102) aunque prácticamente no tomé nota durante las clases. Mientras estuve en el aula solamente escribía algunas expresiones nativas que consideraba difíciles de recordar posteriormente.

Como es habitual en la etnografía, el ejercicio de la reconstrucción inmediata permite recordar muchos más detalles de aquellos que creíamos percibir en la situación de observación/interacción. Aquí experimenté, nuevamente, la *segunda cerradura*: durante el proceso de escritura de los registros me enfrenté en varias oportunidades a la descripción de experiencias dramáticas: narrativas de torturas, sanciones arbitrarias, secuencias de violencia verbal o física, entre otras. Estas situaciones muchas veces me obligaron a interrumpir la escritura y, hacia el final del proceso, prácticamente a evitar realizar los registros. Si bien logré sostener el proceso de campo y documentación hasta noviembre de ese año, la saturación y el agotamiento emocional fueron enormes. En diciembre ya no pude volver a la cárcel, aunque sostuve el contacto con estudiantes y alfabetizadores durante los meses siguientes.

El territorio, el centro universitario y el taller de alfabetización

El taller de alfabetización se llevó a cabo en una escuela ubicada en una Unidad Penitenciaria del Conurbano Bonaerense², y mi participación en esta experiencia fue requerida institucionalmente por la Universidad Nacional de San Martín, una universidad pública de la que formo parte como becaria de investigación (Pérez 2020b:9).

El Complejo Penitenciario San Martín está ubicado en la localidad de José León Suárez, correspondiente al Partido de San Martín, entre la Autopista del Buen Ayre y la cuenca del río Reconquista. Fue construido en 2006 sobre terrenos del CEAMSE -Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado-, que se rellenaron con residuos para luego emplazar los edificios de los penales (Tejerina 2016:35). Su infraestructura se visualiza como el horizonte de un conjunto de barrios pobres también construidos sobre los basurales rellenos. Vecinos y presos comparten el uso de napas de agua contaminadas y el olor nauseabundo que desprenden los gases contaminantes de los residuos (Risler y Ares 2013:62-64). Ángel (2015:14) y Lombrana, Strauss y Tejerina (2017:4) sostienen que un gran porcentaje de las personas privadas de su libertad alojadas en este complejo penitenciario provienen de las comunidades de estos barrios lindantes y que aún antes de entrar a la cárcel han sufrido la privación de sus derechos más básicos.

Adquirir herramientas para alfabetizar a las personas privadas de su libertad que no sabían leer ni escribir fue una de las primeras demandas de los integrantes del Centro Universitario San Martín -CUSAM- fundado en 2008 en la unidad penitenciaria 48 (Lombrana, Strauss y Tejerina 2017; Tejerina 2016). Profesores y estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades de la UNSAM sostenían encuentros semanales donde brindaban herramientas didácticas al grupo de personas interesadas. Años más tarde esta experiencia se hizo extensiva a las otras dos unidades penitenciarias del Complejo: la UP 46 y la UP 47.

² Si bien los nombres de las localidades y espacios institucionales se han mantenido con el propósito de contribuir a la documentación sociocultural del territorio, los nombres propios de los interlocutores se han modificado a fin de preservar su anonimato.

El compromiso de la universidad fue el de acompañar a los alfabetizadores en su proceso de aprendizaje, pero sin asistir a sus clases de forma permanente. Sin embargo, en 2017, uno de los agentes penitenciarios responsable del Sector Escuela de la UP47 exigió la presencia constante de un representante de la universidad en el horario de las clases. Este tipo de demanda, a simple vista arbitraria, forma parte del delicado equilibrio en el que transcurren los vínculos entre las instituciones educativas y penitenciarias y representó mi ingreso al penal.

El taller de alfabetización funcionaba dos veces a la semana -martes y viernes- durante dos horas, más específicamente en el horario de 12:00 a 14:00, único momento en el que las aulas estaban disponibles. La escuela primaria funcionaba por las mañanas y la escuela secundaria por las tardes. Dado que la unidad penitenciaria contaba con un anexo femenino, la escuela era mixta.³ Con los alfabetizadores -eran cinco, cuatro varones y una mujer- nos encontrábamos una hora antes en la escuela para planificar las clases. El principal impulsor del espacio, y quien había convocado a los demás, era Leandro: el único alfabetizador que participaba activamente de las actividades del CUSAM -como estudiante de sociología e integrante del taller de radio-. Dado que participaban del taller de alfabetización más de setenta personas, el grupo se había dividido en dos aulas. En una trabajaban Susana y Tomás con los estudiantes que no tenían herramientas de lectoescritura o cuyos conocimientos eran muy básicos. En la otra trabajaban Leandro, Santiago y Juan con los y las estudiantes que sí sabían leer y escribir pero que venían al taller porque no había cupo en ningún otro espacio educativo. De acuerdo con la información que me suministró un agente penitenciario del Sector Escuela, en el área masculina vivían aproximadamente 900 personas y el cupo para la escuela era de 210 lugares (Pérez 2020b:118).

El primer día que asistí al taller de alfabetización me alegré porque me reencontré con Leandro a quien conocía de algunas actividades del CUSAM en las que había participado como invitada. Nuestra afinidad fue inmediata y decidí sumarme a trabajar con él en su aula. Como los y las estudiantes estaban alfabetizados/as, durante el transcurso del año propusimos diversas actividades como las jornadas de alfabetización jurídica (Pérez 2022), contenidos de comunicación y el armado de un taller de radio, entre otras propuestas espontáneas que describiré más adelante.

Las pedagogías de las instituciones carcelarias

A continuación, sintetizaré los aportes de tres investigaciones etnográficas que resultaron fundamentales durante mi investigación porque me permitieron reconocer, con tensiones y matices, características de las pedagogías institucionales que se yuxtaponen en los contextos de encierro punitivo.

En primer lugar, el trabajo de Segato (2003) sobre el sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad permite aproximarse a la perspectiva de las personas privadas de su libertad -en su caso condenadas por violación o atentado violento al pudor alojadas en una cárcel de Brasilia, Brasil- respecto de sus delitos. La autora identificó

³ Esta situación no es habitual ya que la mayoría de los penales de la provincia no cuentan con anexos femeninos. En la unidad penitenciaria 47 había 10 pabellones masculinos y en su anexo 4 pabellones femeninos. Las escuelas de las unidades penitenciarias 46 y 48 ubicadas en el mismo complejo penitenciario eran exclusivamente de varones.

seis estrategias que sus entrevistados utilizaron para eludir la responsabilidad de las acciones por las que habían sido condenados -como, por ejemplo, la negación de autoría y la atribución de responsabilidad a otro agente- esto le permitió postular que no existe en la vida cotidiana de los presos ningún proceso institucional que colabore en consolidar herramientas de responsabilización. Por el contrario, identificó cuatro características del sistema penal que tienden a inhibir esta capacidad: la discontinuidad de la vida encarcelada con la vida en libertad; la pobreza lingüística y el monopolio del vocabulario del bien por parte de algunos grupos religiosos con fuerte presencia en cárceles; la concepción mercadológica de la pena, que implica el pago en tiempo de vida en función del delito cometido; y la ausencia de interlocutores significativos como depositarios de la respuesta sobre los actos cometidos (Segato 2003:17). Un último aspecto que Segato identifica como el toque de gracia de la pedagogía de la irresponsabilidad lo constituye la tutela que el Estado asume sobre las personas privadas de su libertad. La autora señala:

Este régimen -penitenciario- establece por definición un estado de minoridad para el preso: el tutelado que no es dueño de su conciencia y ni de su cuerpo, es infantilizado por la reducción cotidiana de su voluntad. En esta condición infantil, minusválida, es imposible ser responsable (2003:24).

La tutela del régimen penitenciario invita a pensar las complejidades de conceptos clásicos, pero aún vigentes respecto de las cárceles, definidos como procesos de institucionalización (Goffman 1981 [1961]; Castel, 1984; Kalinsky, 2006) y prisionización (Clemmer, 1940; Salinas 2006; Tejerina, 2016). Estas conceptualizaciones han permitido caracterizar a las instituciones de encierro como instituciones totales donde un gran número de individuos, en igual situación, se encuentran aislados de la sociedad por un período de tiempo y comparten su encierro en una rutina diaria.

Son reconocidas por sus tendencias absorbentes, reforzadas por todos los obstáculos que se oponen a su interacción social con el exterior (rejas, muros, etc.). Y por prácticas que favorecen la infantilización, la pérdida del lenguaje y la necesidad de aprender las nuevas reglas de convivencia que son impuestas de modo coercitivo (Kalinsky 2006:3; Tejerina 2016:19; Ángel 2015). Como demostraré en el siguiente apartado las personas privadas de su libertad deben incorporar aprendizajes claves vinculados a las gestiones administrativas del Servicio Penitenciario Bonaerense para poder ver a sus familiares, asistir a los espacios educativos y no ser sancionados arbitrariamente.

Por las características descritas con anterioridad, Segato define la cárcel cómo una escuela que produce y reproduce una comunidad moral de sujetos irresponsables (2003:24). Frente a este diagnóstico llevó adelante el proyecto educativo Habla Preso en los penales de Papuda, Brasilia. A través de distintos talleres vinculados a la palabra, se buscó garantizar el derecho humano a la opinión y expresión de las personas privadas de su libertad. Desde esta posición, que identifica la pedagogía de la irresponsabilidad ejercida por sistema penal y propone contrarrestarla a través de talleres educativos, resulta pertinente pensar cómo este tipo de espacios pueden generar márgenes de autonomía para las personas privadas de su libertad, posibilidad a la que difícilmente podrían acceder en otro espacio de la cárcel.

Por otro lado, en su etnografía, Venceslao Pueyo (2012) permite conocer cómo opera la pedagogía correccional en la vida cotidiana, en su caso en un Centro Educativo de Justicia Juvenil de régimen abierto en España. Los jóvenes acceden a este Centro cuando se encuentran en el último período de su condena y luego de haber demostrado un comportamiento *adecuado* durante la privación total de su libertad (2012:109). Si bien dentro del Centro realizan una serie de actividades pautadas, el régimen abierto involucra salidas diarias para realizar actividades educativas -de formación profesional-, laborales y visitas de fin de semana a sus familias.

Venceslao Pueyo describe cómo la pedagogía correccional interviene para que los jóvenes regresen diariamente al centro de detención, dando cuenta de los procesos a través de los cuales los educadores procuran que los internos incorporen una mirada moral sobre sí mismos, sus trayectorias y el discernimiento respecto de aquello que está bien y mal. Asimismo, considera las estrategias que los jóvenes utilizan para apropiarse, resistir y resignificar tales intenciones institucionales.

Aunque son múltiples las investigaciones de diferentes disciplinas que han cuestionado la capacidad de estas propuestas correccionales y resocializadoras vinculadas al encierro punitivo (Daroqui 2008; Kalinsky 2004; Salinas, 2002; Scarfó, 2006; Zaffaroni, 1991) en Argentina esta perspectiva es sostenida en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660. Allí se propone la confección de un tratamiento individual para los condenados que deberán demostrar *buena conducta* para avanzar en la progresividad de la pena y alcanzar la libertad. Esto es gestionado por jueces y agentes penitenciarios que en sus informes evalúan y califican la participación de los presos en actividades educativas y laborales desconociendo y negando las condiciones reales que las personas privadas de su libertad deben sortear para acceder y permanecer en tales espacios como, por ejemplo: la falta de cupo.

En línea con lo documentado por Venceslao Pueyo (2012), durante el año que realicé mi investigación, los y las agentes penitenciarios del Sector Escuela⁴ manifestaron la importancia de que los y las participantes del taller cumplieran con la totalidad del ciclo lectivo. Luego del receso invernal de mitad de año manifestaron la decisión de que no se podrían sumar más estudiantes al taller porque ya estábamos en el segundo cuatrimestre y no les parecía justo que quienes comenzaran en esta instancia obtuvieran la misma certificación del curso de alfabetización que quienes venían desde su comienzo. De este modo, esgrimían un argumento moral aun cuando sabían que las ausencias se debían a múltiples motivos y no tenían necesariamente que ver con la voluntad de las personas privadas de su libertad, que, por ejemplo, no podían asistir a clase cuando su pabellón estaba castigado⁵ (Pérez 2020b:125).

En tercer lugar, el trabajo de Ángel (2015) constituyó un antecedente fundamental para mi investigación, no solamente por su pertinencia temática, sino porque su estudio

⁴ En la escuela de la UP47, la primera oficina a la que se accedía era la del personal penitenciario del Sector Escuela quienes, como si fueran los “porteros/as” de la institución escolar, conocían e intentaban controlar todos los movimientos de ingresos y egresos de las personas al edificio. La ley de ejecución penal exige que estos/as agentes evalúen la dedicación y el aprovechamiento que las personas privadas de su libertad hacen del espacio educativo.

⁵ Que el pabellón estuviera castigado implicaba que los presos no podían salir de él y, dependiendo del grado del castigo, tampoco podían salir de sus celdas. Es una instancia de aislamiento por castigo, generalmente vinculada a peleas entre presos/as.

sobre las relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel bonaerense fue realizado en el mismo Complejo Penitenciario dónde llevé adelante mi investigación.

En su etnografía Ángel (2015) analiza la figura del *limpieza* como un rol imprescindible en el gobierno de las cárceles de la Provincia de Buenos Aires⁶. Se trata de presos encargados de colaborar en el establecimiento del orden social carcelario en los pabellones. Su función es legitimada institucionalmente como un trabajo a través de lo que dentro de los penales se denomina *carné tumbero*.

Dentro de las cárceles gestionadas por el Servicio Penitenciario Bonaerense, los trabajos se reconocen a través del otorgamiento de un *carné* que certifica que la persona privada de su libertad ha accedido a un puesto laboral y esto le permite circular dentro del penal para llegar hasta el lugar donde lo desempeña. A diferencia de los *carnés de trabajo comunes* que se asignan a quienes se desempeñan en la carpintería, la cocina, o en las secciones de mantenimiento, entre otros, los *carnés de trabajo tumberos* -que son asignados al *limpieza* de pabellón, de la cancha de fútbol y del sector de las visitas- se obtienen peleando entre presos.

Si bien *el limpieza* es quien originalmente debería ocuparse del aseo y la distribución de la comida en el pabellón, en realidad su posición institucional como encargado, lo conduce a cumplir una función política: la de articular las relaciones entre los presos y los guardias garantizando el orden entre los internos (Ángel 2016:132). Por esta ambigüedad de su rol, ampliamente conocida por el sistema penal, los juzgados no reconocen su validez como un trabajo en términos de resocialización. Los *carnés de trabajo tumberos* implican un conjunto de prácticas que buscan garantizar el orden carcelario a través de la coerción, el sometimiento y uso de la violencia física y, por lo tanto, se encuentran en el polo opuesto de las prácticas que son valoradas, en términos correccionales, desde la normativa vigente -como la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660 y su correlato para la Provincia de Buenos Aires: la Ley de Ejecución Penal Bonaerense 12.256- (Tilloy 2016:60).

Ángel (2015) demuestra en su investigación cómo las funciones del *limpieza* se sostienen a través de distintos procesos de jerarquización, legitimación y negociación vinculados a sus causas delictivas, al ejercicio de la violencia y a la regulación del sistema de intercambios -es decir, del control de los objetos que circulan dentro de los pabellones como: la ropa deportiva, los celulares, la droga y la comida-. Y explica la clasificación estereotipada y jerárquica que opera dentro del medio carcelario donde se diferencian los *chorros* de los *giles*. Los primeros tienen mayor jerarquía y su denominación, además de vincularse con la causa delictiva, se asocia a los conceptos de: hombría de bien, fidelidad, destreza, valentía y virilidad (Ángel 2015:23). Por el contrario, los *giles* son los ladrones ocasionales que viven oprimidos (Maduri 2015:80), o aquellas personas con causas relacionadas con droga, delitos sexuales o por haber cometido un homicidio que no haya sido en un hecho delictivo. Son los más quedados y poco luchadores. El término *gil* designa todo lo contrario de *chorro*, es decir: malicia, infidelidad, inaptitud, cobardía y debilidad (Ángel 2015:26).

Los diversos sectores de alojamiento se vinculan con esta clasificación. Existen los

⁶ Otra definición es la de Maduri, quien lo caracteriza como: un trabajo jerárquico en la cultura carcelaria. El *limpieza* es quién lleva la política del pabellón. El referente de la totalidad del pabellón ante las autoridades (2015:80).

pabellones de población habitados principalmente por los *chorros*. Allí están alojados los presos más violentos y la jerarquía hacia su interior se establece a través de diversos criterios como: la antigüedad, la reincidencia y el tipo de delito presuntamente cometido. Por otro lado, están los *pabellones evangélicos* o de “*hermanitos*”, que se encuentran atravesados por rituales religiosos dónde se alojan los internos de baja jerarquía. Ellos son, en la jerga carcelaria: los *giles*, los *ortivas*⁷, los *pacíficos*⁸ y los *violines*⁹. En mi investigación recuperé esta caracterización para referirme a su influencia en los procesos de selectividad y agrupamiento de los participantes del taller de alfabetización (Pérez, 2020b).

Como demostré, las tres investigaciones etnográficas referidas permiten reconstruir mecanismos institucionales que fomentan la irresponsabilidad, los valores correccionales y la proliferación de los enfrentamientos entre presos como modos de gestión de las cárceles bonaerenses. ¿Pero qué sucedía en el aula del taller de alfabetización? A continuación, analizaré diversas escenas de clase para identificar estrategias desplegadas por alfabetizadores y estudiantes con la intención de construir un espacio de intimidad. Aquello que algunos autores (Suárez *et al.* 2012) definen como la pedagogía del encuentro en contextos de encierro:

Una pedagogía capaz de generar una interpelación subjetivante y una práctica humanizante que atienda a las especificidades de los que soportan la punición de la cárcel, que los reconozca, los escuche y los conmueva, y que pueda poner a circular palabras, conocimientos y sentidos a ser apropiados y resignificados por sus destinatarios (2012:94).

Rockwell en su distinción entre saber pedagógico y saber docente (2009:27) permite que podamos identificar esta cita como un discurso prescriptivo. De acuerdo con su definición, la pedagogía es una disciplina académica que históricamente ha buscado definir los fines de la educación otorgando respuestas prácticas y recomendaciones para sortear los problemas de la enseñanza y mejorar la calidad educativa. En este sentido Suárez y otros (*et al.* 2012), que trabajan desde hace muchos años construyendo un campo pedagógico específico para la educación en contextos de encierro, proponen a las y los docentes generar interpelaciones subjetivantes a través de prácticas -de enseñanza- humanizantes.

Por medio de la descripción de algunas clases del taller de alfabetización, recuperaré el saber docente de los alfabetizadores. Rockwell lo define como aquellos conocimientos que se objetivan en el quehacer cotidiano de los maestros y que están asociados a sus biografías particulares y a la historia social e institucional que les toca vivir (2009:28). Esto es muy significativo para el caso de los alfabetizadores porque, al igual que los y las estudiantes, se encontraban privados de su libertad. El enfoque etnográfico permite poner en valor sus conocimientos respecto de la institución penitenciaria y de los

⁷ Son los “buchones”, los que le cuentan a la policía los pasos de los ladrones (Maduri 2015:80).

⁸ Son las personas tranquilas, que no hacen alarde de su fuerza ni destreza física y se preocupan, sin disimular, de no transgredir el reglamento (Ángel 2015:52).

⁹ Son los presos con causas por abuso sexual, pertenecen a la jerarquía social más baja dentro de la cárcel (Maduri, 2015:80).

modos de gestión de los cupos escolares, así como las expectativas de jueces y agentes penitenciarios respecto de los espacios educativos. De acuerdo con Rockwell (2009) esto podría considerarse como un aporte específico de los estudios etnográficos para el campo de la educación en contextos de encierro.

Las estrategias pedagógicas situadas: sostener la escucha y construir confianza

En este apartado la intención es focalizar, a través de la reconstrucción etnográfica, en la potencia de una experiencia educativa intramuros que, a través de sus interpelaciones y prácticas, construyó procesos de audibilidad¹⁰ -escucha-. Esto promovió la posibilidad de expresión y de reflexividad colectiva para que las y los participantes del taller pudieran transitar sus sufrimientos e identificar estrategias para resistirlos y sobrevivir en el encierro.

El ritual de bienvenida

En su reflexión acerca de la experiencia formativa escolar, Rockwell (1986:19) establece que en las escuelas primarias se tiende a la ritualización de las interacciones entre adultos y niños, sobre todo cuando se establecen procedimientos recurrentes y se repiten rutinas. En el caso del taller de alfabetización existía un ritual de presentación y bienvenida que respondía a esta estructura. Cuando los estudiantes llegaban al aula, el alfabetizador Leandro preguntaba si había algún estudiante nuevo. En ese caso le pedía que se presentara ante la totalidad del curso diciendo su nombre. El ritual seguía con la pregunta respecto de si se comprometían a garantizar su asistencia al taller los martes y los viernes, y luego de sus respuestas afirmativas -que sucedieron en todos los casos- todos aplaudíamos a los nuevos estudiantes.

Después de este intercambio inicial Leandro presentaba el taller, señalando que el compromiso de los y las estudiantes era muy importante porque este *era un espacio de la Universidad de San Martín*, lo que iba a figurar expresamente en los certificados que recibirían a fin de año y que les servirían para presentar a sus jueces¹¹. También los instaba a que *aprovecharan esta oportunidad porque en la escuela no había cupo*.

En algunas ocasiones Leandro también mencionaba las motivaciones personales que lo habían convocado a sumarse a este proyecto como: *su lucha porque no se le muriera ningún pibe más en sus brazos*. En ese momento describía su participación en un motín organizado varios años atrás que implicó la clausura de un penal en el que *ya no se podía vivir más-*; él manifestaba haber entendido que *la educación servía para abrir las cabezas*; y que *lo llenaba de orgullo la posibilidad de entregar los diplomas a fin de año, porque eso era lo que pedían los jueces y era lo que los iba a acercar a la libertad*.

¹⁰ En realidad, toda la sociedad, y no exclusivamente los presos, sufren las consecuencias del control que las corporaciones mediáticas detentan sobre los circuitos de circulación de la voz. Pero el silenciamiento de los habitantes de la cárcel es extremo. Sus saberes son negados, sus mensajes interceptados (Segato 2003:26).

¹¹ Algunas veces hizo referencia al CUSAM y explicó las carreras universitarias y los talleres que allí se dictaban. Habitualmente, en las clases y reuniones de planificación, Leandro expresaba el deseo de que todos los participantes del taller pudieran estudiar allí o al menos conocer ese espacio educativo.

Leandro con sus intervenciones expresaba la dimensión social y política del proyecto CUSAM que se extendía también a los talleres de alfabetización. Él se sentía parte del espacio universitario y consideraba que su función en esta unidad penitenciaria era compartir esta experiencia a la que, de otro modo, muchos presos no podrían acceder. Como analicé en Pérez 2020a, la trayectoria carcelaria de Leandro, que se encontraba privado de su libertad desde hacía 19 años, lo convertía en un referente dentro del penal. Si bien había mantenido una posición de confrontación directa con el Servicio Penitenciario y el Poder Judicial a través de la organización del motín, su participación en el CUSAM le había permitido conocer otras estrategias para combatir las injusticias que sucedían dentro de la cárcel. Por ejemplo, allí había conseguido una carpeta con algunos escritos judiciales que les permitían a las personas privadas de su libertad contactarse con sus jueces. Leandro y Juan eran dos alfabetizadores expertos en lo jurídico y por eso habían decidido enseñar esos escritos en las clases de alfabetización de los viernes (Pérez, 2022).

Dar la bienvenida buscando conocer los nombres de las personas nuevas y celebrar su llegada proponiendo un aplauso era un gesto de reconocimiento y hospitalidad que demuestra el saber docente de Leandro. El conocía las situaciones de vida en los pabellones del penal¹² (aquí brevemente recuperadas a partir de Ángel, 2015) y por eso promovía recibir a los nuevos estudiantes de este modo.

También, su explicación respecto de las implicancias favorables que el certificado del taller podía tener en la progresividad de su pena, da cuenta de sus conocimientos institucionales.

La narrativa de la violación

Estos rituales propiciaban el clima de confianza que habitualmente se lograba generar en el taller, un aspecto fundamental de la pedagogía del encuentro, ya que facilitó la escucha de situaciones complejas y dolorosas atravesadas por las personas que allí asistían. En la clase del martes 27 de junio, mantuvimos una conversación con los y las estudiantes respecto a la polisemia del lenguaje tumbero porque una estudiante, Natalia, contó cómo en la cárcel evitaban referirse a los huevos y la leche llamándolos *producto* y *leche cortada* frente a la necesidad de requerirlos en la cocina del penal, dónde mayoritariamente trabajaban *los violines*. Después de esa explicación ella refirió espontáneamente ante toda la clase su perspectiva respecto de la convivencia cotidiana en la cárcel con los agresores sexuales:

Yo no tengo nada en contra de nadie porque yo también me las mandé y si fuéramos perfectos no estaríamos acá. Y NO TENGO VERGÜENZA¹³ porque vergüenza es no poder alimentar a tus hijos, y no es por discriminar, pero con ESA GENTE... ¡¡NO!! -se refería a los agresores sexuales-. Porque a mí me pasó que me hicieron esa maldad. Yo nunca dije nada porque no quería que mi papá y mis hermanos fueran en cana -en la clase del 16 de junio

¹² A veces se trataba de jóvenes que, por venir de un pabellón castigado, habían pasado las últimas veintidós horas encerrados con otros cinco presos, en una celda de 9 m2.

¹³ Algunas de las palabras de los testimonios están en mayúsculas para indicar mayor énfasis en el habla de los entrevistados.

había mencionado que su papá estaba preso-, porque si ellos se enteraban lo hubieran matado. Yo tenía 11 años y no dije nada, me callé siempre y ellos todavía no lo saben. Y yo ahora tengo dos hijos varones, y son hermosos y los amo, pero con esa gente NO... no se puede. Yo no los quiero ni ver, que cada uno haga su vida pero que no se vengan a hacer los buenos. Y el otro día en el taller de huerta, con Tamara -otra estudiante- discutimos con unas profesoras que vinieron porque salió este tema, y ellas decían que no se puede discriminar a nadie -incluidos los agresores sexuales- y yo les decía que no, que no tenían idea de lo que estaban hablando. Porque yo antes no era así, antes era un cachivache, me la pasaba todo el día empastillada. No quería estar con hombres nada, hasta que después conocí al padre de mis hijos y con él sí, porque me dio amor y me cuidó, pero eso me costó mucho (Registro de campo, martes 27 de junio del 2017).

El testimonio de Natalia fue sorprendente y generó cierta tensión porque además de lo narrado en sí mismo, todos sabíamos que en el aula había, al menos, dos personas que estaban condenadas por ese tipo de delitos (Pérez, 2020b). Ella continuó diciendo que hasta pensó en *hacer justicia por mano propia* -entendí que refiriendo a su impotencia por lo vivido-, y mientras decía esto se quebró su voz -que ya tenía un tono que evidenciaba mucha angustia contenida- y estalló en llanto, mientras otra compañera le acercaba un pañuelo de papel y todo el curso escuchaba en el más absoluto silencio. Daba la sensación de que su intervención había generado atención y respeto. Después aclaró que, a pesar de lo ocurrido, no era una mala persona y que tampoco tenía odio por todos los hombres. Explicó que a veces cuando salía a robar con su pareja, *ellos querían dejarles la cabeza, así “como un sapo” por los golpes* -entiendo que se refería a las personas que estaban siendo asaltadas-, pero que a ella le daban pena y les decía a los otros que por favor no les peguen más. Creo que quería expresar que, a pesar del dolor y el odio que le habían generado las situaciones de abuso que había atravesado, ella intentaba no canalizar la violencia sufrida en los momentos en los que tenía el poder de ejercer violencia hacia otros

Una vez que Natalia se recuperó, le agradecemos por contarlo y propusimos continuar con la clase retomando la comparación entre naturaleza y cultura que veníamos trabajando.

El relato de Natalia evidencia que el espacio de alfabetización se había convertido para ella en un lugar donde podía desahogarse y relatar una situación porque sería escuchada y respetada. Tejerina (2016) analiza el proceso y el tiempo -que en general es más de seis meses- que le lleva a los nuevos ingresantes del CUSAM comenzar a saludarse y conversar entre pares. Adjudica esta complejidad a la desconfianza que la cárcel instituye y que, a través del recurso de la palabra adquirida en las clases o en los talleres artísticos, se comienza a disolver. La palabra, emitida en un espacio que sienten propio, se vuelve la herramienta fundamental para liberar, integrar y generar vínculos. A través del testimonio de dos estudiantes avanzados de sociología, el autor demuestra que les llevó más de dos años de participación, en ese espacio educativo, comenzar a sentirse parte de un grupo, del *Colectivo CUSAM* (2016:65-67).

El ritmo acelerado de las cárceles provinciales en relación con los ingresos y egresos de las personas presas es uno de los principales desafíos de las experiencias educativas en

contextos de encierro (Pérez, 2020). En este sentido, investigar etnográficamente las posibilidades y los efectos de la conformación de grupos constituye una dimensión de las experiencias formativas (Rockwell 1986) que es interesante considerar en futuras indagaciones.

Las requisas vejatorias y el mecanismo penitenciario de *reacción* = *sanción*

Si bien la situación generada por la intervención de Natalia había sido espontánea, en varias oportunidades en el taller de alfabetización propusimos utilizar la palabra para liberar(nos), entendiendo por tal noción la posibilidad de expresar vivencias, emociones y pensamientos.

Una de esas ocasiones sucedió el viernes 7 de julio del 2017. Ese día estábamos trabajando en la reunión de planificación cuando Santiago ingresó al aula preocupado porque tres estudiantes -María, Melina y Natalia- estaban muy alteradas porque las habían requisado¹⁴ antes de venir a la escuela, y esta vez hasta les habían pedido que se quitaran la ropa interior.

Cuando pasamos al aula y antes de que los grupos se separaran, Susana, la única alfabetizadora mujer, se dirigió a los y las estudiantes y les dijo que *ellos por ser los profesores no tenían ninguna ventaja ante estas prácticas penitenciarias, sino que, por el contrario, estaban más marcados que ninguno*. Y les explicó su modo de manejarse ante los abusos de poder de las agentes penitenciarias:

Susana: Yo ahora estoy sancionada pero aun así me bajan para trabajar como alfabetizadora porque sé reclamar por mis derechos, lo aprendí acá (se refiere al taller de alfabetización). La Fernández me tiene entre ceja y ceja porque yo fui a hablar con el dueño de la casa (el director del penal) por sus sanciones y a ella le quedó la vena así. Sin embargo, otro día cuando ella me provocó, yo no dije nada porque...

Leandro: EL QUE SE ENOJA PIERDE (dijo completando la oración)

Susana: ¡¡¡¡Tal cual!!!! (Registro de campo, viernes 7 de julio del 2017).

Después de este mensaje introductorio, los estudiantes se dividieron en las dos aulas y en la nuestra (donde estaban todas las estudiantes mujeres) les propusimos que escribieran libremente respecto de lo que había sucedido -aun sin mencionarlo, era evidente que todos estaban al tanto-. Habíamos acordado esta actividad con los alfabetizadores después de la llegada de Santiago. Yo la sugerí diciéndoles que no me sentía cómoda si sosteníamos la clase prevista simulando que nada había pasado. Al contrario, creía importante que las y los estudiantes tuvieran un espacio para descargarse si así lo deseaban. Los alfabetizadores estuvieron de acuerdo. Llamamos a esta actividad: *escritura catártica*.

Para fundamentar la consigna les propusimos que pudieran utilizar la herramienta de la escritura para desahogarse respecto de los manejos violentos y abusivos que

¹⁴ El Comité Contra la Tortura define las requisas vejatorias como aquellas revisiones corporales basadas en prácticas violentas, inútiles y prolongadas, que suponen exposiciones al frío o al calor, inspecciones invasivas del cuerpo, imposición de posturas y/o ejercicios degradantes (2010).

vivían cotidianamente por parte del personal penitenciario. Las y los estudiantes se entusiasmaron con la idea y esto derivó en una multiplicidad de textos que sintetizaré resaltando tres aspectos que aparecieron en la mayoría de los relatos: el mecanismo reacción = sanción utilizado cotidianamente por los agentes del servicio penitenciario bonaerense (que en los textos de los estudiantes aparecerá con las siglas SPB o con la sinécdoque: *la gorra*); la atención deficitaria y la ausencia de insumos del sector de sanidad del penal y la violencia ejercida contra ellos/as y sus familiares en las jornadas de visita.

El mecanismo reacción = sanción se vincula a una práctica habitual del personal penitenciario que fue enunciada por Susana y Leandro en su intervención al comenzar la clase. Consiste en: *provocar, verduguear, buscar la reacción* para que las personas privadas de su libertad *se enojen y den motivos para ser sancionadas*. Por eso Leandro dijo *el que se enoja pierde -pierde porque es sancionado-*. En su texto titulado *MUERTE AL SPB*, María -una de las dos estudiantes que fueron violentamente requisadas ese día- hizo alusión a este mecanismo diciendo:

Lamentablemente acá adentro se viven muchísimas cosas, muchas de ellas son con maldades o para buscarte la reacción, para sancionarnos. ... el SPB no pueden verduguiarnos y tratarnos como ellos quieren y buscarnos la reacción.

Matías escribió:

Hago un descargo, un desahogo en contra del Servicio Penitenciario Bonaerense por el maltrato con los detenidos de la Unidad Nro. XX. faltando el respeto en todo momento a cualquier detenido, llevo solamente tres meses en este penal y he visto muchas cosas, las cuales a la vista de cualquier persona es un desagrado. Tratamos de no ir al choque contra el S.P.B., pero a veces la bronca y la impotencia nos ganan. No se puede estar viendo como personas están durmiendo en el piso, pasando frío y enfermándose. Están abusando del poder que se les dio y hay que aguantarse todo esto para que no te “verdugueen” y te caguen a bifés (Registro de campo, viernes 7 de julio del 2017).

La grave situación que atravesaba el sector de sanidad, donde el personal penitenciario dificultaba o inhibía las posibilidades de acceso permitiendo solamente que se suministraran medicamentos básicos para todas las dolencias, también fue tema de reflexiones. Al respecto, Natalia expresó:

También sanidad no somos atendidas, no nos dan los remedios y yo soy diabética y no tengo atención necesaria y sigo sin medicación y me sigo enfermando y tampoco me dan receta para que mi familia me los compren, es muy mala la atención sanitaria y el servicio penitenciario.

Matías hizo referencia a esta situación diciendo:

Hace días presencié como uno de mis compañeros de celda pedía para ir a sanidad y lo único que le dieron fue una buscapina, hoy en día se encuentra internado y no se sabe su estado de salud. Hace poco falleció una persona por la mala atención.

Mientras que Miguel refirió:

El tema de (sanidad) muchas veces uno está mal o necesitas salir a sanidad encima que los encargados te hacen renegar para darte paso y cuando salís a sanidad quieren arreglar todo con un ibuprofeno y tenes que volver al pabellón con los dolores y llamar a tu familia para pedir medicamentos ¿y eso por qué? si a nosotros nos tienen que dar medicación, por algo es “sanidad” y eso te hace dar mucha bronca e impotencia. (Registro de campo, viernes 7 de julio del 2017).

En relación con la violencia ejercida contra sus familiares o contra ellos en las jornadas de visita, las y los estudiantes mencionaron los tiempos de espera de los visitantes, los obstáculos y los rechazos en el ingreso, las requisas inapropiadas y la violencia ejercida hacia ellos cuando, sin argumentos, el personal penitenciario decidía no permitirles la visita. En ese sentido Alejandro expresó:

Primero y principal te hacen renegar con el tema de la visita en sí, la verduguean porque la hacen esperar mucho tiempo afuera, la requisan de una manera que no lo deberían hacer.

Ese día me senté junto a Mariano, que había escrito sobre este tema:

A mí me da bronca cuando salís a visita que te piden una audiencia, pero sacas audiencia y estos gatos te hacen renegar. El día 29 de junio del 2017 tenía visita no tuve por culpa de la gorra, pero no sé qué pasó porque yo saqué audiencia (Registro de campo, viernes 7 de julio del 2017).

Cómo estaba sentada a su lado, leí su escrito y le pregunté *qué significaba sacar audiencia y a quién había que pedirselo*. Mariano me explicó que *había que escribir una nota al penitenciario que se encargaba de organizar las visitas*. Yo le pedí que me la dictará y accedió:

Sr. Jefe de visita

me dirijo a usted con el mayor de los respetos que su persona y cargo, que tenga el honor de autorizarme una visita para el día 29 de junio que ingresará “Juana Pérez”. Sin nada más que agregar lo saludo muy

atentamente.

(firma)

Interno: Mariano (Registro de campo, viernes 7 de julio del 2017).

Llamó mi atención la formalidad del lenguaje utilizado para la nota y que enseguida él me explicara que para que los agentes penitenciarios hicieran *lo previsto* había que *hablarles mal*. De acuerdo con lo descrito en su texto, frente a la desesperación por no poder ver a su familia que ya estaba en el penal, ese día, él se *explotó*. Me contó que:

Por ese día estuve como cinco días en la leonera¹⁵, por hacer *bondi*. Mi familia había venido, yo la llamé. Estoy acá afuera me dijo mi mamá y yo me quedé tranquilo. Estaba esperando que me llamen diciendo: *Marianooooo, visitaaaaaaa*. Había venido mi mamá y mi hermana con mis tres sobrinos. Y tienen como una hora y media de viaje desde Escobar. Por eso cuando vi que ya había pasado la hora (el horario de visitas era hasta las 11:30) me exploté, le empecé a patear la puerta. Estaba el guardia en la matera¹⁶, me dijo que me calme y yo seguía pateando la puerta, gritando, puteando a los gritos. En otros lados le llegan a hacer eso a un interno y los pibes (presos) lo agarran (al penitenciario) a los palazos. Estuve como una hora gritando y pateando hasta que me llevaron a la leonera. (Registro de campo, viernes 7 de julio del 2017).

Otro de los estudiantes jóvenes, Ezequiel, también refirió a la *necesidad de hablarle mal a los agentes penitenciarios*, escribió al respecto:

Me da tanta impotencia que la gorra sea tan maldita que no nos dejan progresar, salir adelante, aprender a estudiar, salir a trabajar, a hacer los cursos. Maldita gorra que nos hace la guerra. El encargado no me deja salir, le tengo que hablar como preso *mal* para que me dejen rescatar algo para comer. (Registro de campo, viernes 7 de julio del 2017).

Estos escritos permiten reconocer los conocimientos cotidianos que incluso los presos más jóvenes y recientemente incorporados al penal ya disponían. Un aprendizaje *significativo y situado* (Lave y Wenger, 1991; Lave, 2015) consistía en reconocer las múltiples formas en que los agentes penitenciarios podían *provocarlos para buscarles la reacción* y así tener motivos para sancionarlos. También me llamó la atención el manejo de diferentes usos del lenguaje formal (hablarles bien) e informal (hablarles mal). A través de sus testimonios identifiqué que, para las personas privadas de su libertad, resultaba relevante comprender cuándo resultaba estratégico *hablarles bien* a los penitenciarios (es decir, con respeto, hasta utilizando el lenguaje formal que aparece en la audiencia que me dictó Mariano) *y* cuándo resultaba estratégico *hablarles mal* (es decir a los gritos, con formas violentas y modos tumberos, como patear la puerta).

¹⁵ Son las celdas de castigo.

¹⁶ Es el lugar de vigilancia de los agentes penitenciarios.

Para concluir la clase realizamos una puesta en común de las producciones, y los/las estudiantes/as voluntariamente fueron leyendo lo que habían escrito. Esto permitió que identificáramos los relatos que compartían las mismas problemáticas a través de un listado de irregularidades escrito en el pizarrón. Así, estos conocimientos cotidianos, al quedar plasmados en el pizarrón y en sus cuadernos, pasaron a ser un conocimiento escolar que pudimos recuperar en las próximas clases.

Por su saber docente (Rockwell 2009:27), la posición inicial del equipo de alfabetización fue ir al encuentro de lo que había pasado con las estudiantes que habían sufrido una situación vejatoria y darles la oportunidad de exteriorizar las emociones con las que habían llegado al aula. La escritura funcionó como un modo de transitar el sufrimiento a partir de un espacio donde pudieron compartir los relatos personales y, además, identificar problemáticas comunes de su vida cotidiana. Desahogarse, compartir la sensación de injusticia frente a los abusos de poder del personal penitenciario, ver que varios reconocían el mecanismo de reacción=sanción y que aun así les resultaba muy difícil no caer en él, fue un modo de *construir un nosotros*.

Como ya fue mencionado, por las características de los espacios educativos intramuros asociadas a la enorme rotación de los y las estudiantes asociadas al ritmo de ingresos y egresos de la población penitenciaria, la *sensación de grupalidad* que construimos en esa clase fue tan fuerte como efímera. Quienes sostuvimos este espacio durante todo el ciclo lectivo íbamos aprendiendo que lo vivido en cada clase terminaba allí, porque las actividades propuestas difícilmente podían retomarse en las clases siguientes cuando no asistían los mismos estudiantes.

Conclusiones

Rockwell (2009:53) señala que el sentido del trabajo de campo solo puede derivarse del significado (teórico y práctico) de construir conocimientos sobre una porción del mundo que se suele ver a través de los lentes normativos o ideológicos de algún sentido común, generalmente el de la autoridad. En este sentido las etnografías presentadas acerca de las pedagogías institucionales de los contextos de encierro punitivo permiten comprender su complejidad a través del análisis minucioso de discursos y prácticas cotidianas. Las tres investigaciones desafían los discursos sociales y normativos que justifican la funcionalidad de las cárceles como espacios correccionales demostrando lo absurdo de tal intención. Segato (2003) demuestra cómo las cárceles son escuelas que producen y reproducen una comunidad moral de sujetos irresponsables. Venceslao Pueyo (2012) subraya lo arbitrario y artificial de una arquitectura taxonómica que juzga y etiqueta a los jóvenes como delincuentes para mantener un orden social desigual. La autora evidencia cómo el sistema penal de justicia juvenil produce una determinada realidad política –con su consecuente imposición de divisiones materiales y simbólicas que profundiza las asimetrías de poder y dominación (p. 368). Por su parte, Ángel (2015) describe las estrategias de control y ordenamiento social dentro un penal bonaerense exponiendo sus elevados niveles de violencia y los aprendizajes urgentes que deben identificar quienes pretenden sobrevivir.

En esta trama teórico-conceptual respecto de las pedagogías carcelarias se inserta la experiencia de un taller de alfabetización sostenido por personas privadas de su libertad que buscaron garantizar el derecho a la educación con estrategias pedagógicas

situadas. Su saber docente (Rockwell 2009) les permitió promover encuentros genuinos entre los y las participantes integrando conocimientos cotidianos y escolares. Además, posibilitó la construcción de un clima de respeto y confianza capaz de subvertir, al menos circunstancialmente, las relaciones de violencia a la que se veían expuestos cotidianamente.

Por lo expresado me interesa resaltar la importancia de investigar etnográficamente las cárceles y los espacios educativos alojados en ellas en la medida en que este tipo de investigaciones nos permite identificar pedagogías institucionales complejas que amplían nuestra indignación moral (Rockwell 2001) a la vez que dan a conocer experiencias de resistencia, apropiación y creación real de conocimientos y saberes por parte de sus sobrevivientes.

A futuro se podrían continuar explorando etnográficamente las agrupaciones escolares, la potencia de las articulaciones entre conocimientos cotidianos y escolares y los saberes docentes de quienes fomentan interpelaciones subjetivantes y prácticas pedagógicas humanizantes en contextos de encierro.

Referencias bibliográficas

Ángel, L. (2015). *La política acá la hacemos nosotros, Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense* (Tesis de Licenciatura). Instituto de Altos Estudios Sociales. Universidad Nacional de San Martín.

Ángel, L. A. (2016). El limpieza como articulador, garante del orden y regulador de la violencia en las cárceles bonaerenses. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA*, (92), 132-137

Castel, R. (1984). *La gestión de los riesgos. "De la anti-psiquiatría al post-análisis"*. Barcelona: Anagrama.

Clemmer, D. (1940). *The prison community*. Boston: The Christopher Publishing House.

Comité contra la tortura (2010). *Informe Anual: El sistema de la Crueldad V*. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria. Recuperado de: <https://bit.ly/3Aipe5z>

Comité contra la tortura (2018). *Informe Anual: El sistema de la Crueldad XII*. La Plata, Comisión Provincial por la Memoria. Recuperado de: <https://bit.ly/3NDxccc>

Da Cunha, M. (2004). El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. *Reglones*, Revista del ITESO, N° 58-59, 32- 41.

Daroqui, A. (2008). Neoliberalismo y encarcelamiento masivo en el Siglo XXI: de la resocialización a la neutralización e incapacitación. *Revista Encrucijadas UBA* (43). Recuperado de: <https://bit.ly/3NE7WCQ>

Frejtman, V. (2008). Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar. En Dossier: De Freire a nosotros y de nosotros a Freire. Experiencias de la praxis y pedagogías críticas. *Novedades educativas* (209).

Goffman, E. (1981 [1961]). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Guber, R. (2011). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Kalinsky, B. (2004). Las cárceles como objeto de estudio de la Antropología. Un estudio de caso. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, UNESCO, No. 179.

Kalinsky, B. (2006). Los usos de la prisión: la otra cara de la institucionalización: El caso de mujeres encarceladas. *Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales*, Año 7, (10), 181- 204.

Lave, J. (2015). Aprendizagem como/na prática. *Revista Horizontes Antropológicos*. Año 21, (44), 37- 47.

Lave, J. y Wenger, É. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción).

Lombraña, A., Strauss, L. y Tejerina, D. (2017). *Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)*. En X Seminario Internacional de Políticas de la Memoria. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, Argentina.

Maduri, M. (2015). *Sin berretines: Sociabilidad y movilidad intramuros. Una mirada etnográfica al interior de la prisión* (Tesis de Licenciatura). Instituto de Altos Estudios Sociales. Universidad Nacional de San Martín.

Neufeld, M.R. (2009). *Antropología y educación en el contexto argentino*. VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Buenos Aires, Argentina.

Ojeda, N. (2013). *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres* (Tesis de Doctorado). Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES), Universidad Nacional de San Martín.

Padawer, A. (2008). *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*. Buenos Aires: Editorial Teseo.

Pérez, C. (2018). Etnografía y contextos de encierro: El ingreso a un campo de investigación con doble cerradura. Lombraña, A. y Carrasco M. (Eds.) *Experiencias de lectura insolente: abordajes empíricos en el campo jurídico* (pp. 157-170). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina: Antropofagia.

Pérez, C. (2019) “Yo a investigar la cárcel no vuelvo nunca más” o cómo (no) hacer etnografía en contextos de encierro. *Kula. Antropología y Ciencias Sociales*, (20/21) 54-59.

Pérez, C. (2020a) Estrategias de personas presas en respuesta a los tiempos de la justicia. *Revista AVA*, V.36, 269-287.

Pérez, C. (2020b). ¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros. (Tesis de Doctorado) (Inédita). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús.

Pérez, C. (2022). Acá la gente firma cualquier cosa: La urgencia del Taller de alfabetización jurídica en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. *DILEMAS: Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*. V.15, Nro. 2, 643-667. DOI: <https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n2.42051>

Risler, J. y Ares, P. (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos*

- para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. y Mercado, R. (Comp.) *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates* (10-33). México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina en *Cuadernos de Antropología Social* N°13. DOI: <https://doi.org/10.34096/cas.i13.4664>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- Salinas, R. (2002). *El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social*. En Conferencia Latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión, International Penal Reform, San José de Costa Rica. Recuperado de: <https://bit.ly/3ufYvTp>
- Salinas, R. (2006) *El problema carcelario*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Scarfó, F. (2006). *Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires*. (Tesis de Licenciatura). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Scarfó, F. y Zapata, N. (2013). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina. Cátedra UNESCO de Investigación aplicada para la educación en cárceles.
- 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. *Serie antropología*, (329). Brasília, Brasil: Universidade de Brasília, Departamento de Antropología. Recuperado de: <http://dan.unb.br/images/doc/Serie329empdf.pdf>
- Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2017) *Informe Ejecutivo*. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal.
- Recuperado de: <https://bit.ly/3ORWxRa>
- Suárez, D.; Frejtman, V.; López Chapato, C.; Dávila, P.; Bustelo, C. y Fernández Valle, M. (2012). *Entre la cárcel y la escuela: campo de tensiones para la inclusión educativa*. Informe Final de investigación. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Tejerina, D. (2016). *Estudiar en la cárcel. Lógicas y sentidos de la vida universitaria en el CUSAM*. (Tesis de Licenciatura). Universidad Nacional de San Martín.
- Tilloy, M. (2016). *Sentidos del trabajo en prisión: Una aproximación etnográfica al mundo del trabajo en las cárceles bonaerenses* (Tesis de Licenciatura). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1298/te.1298.pdf>
- Venceslao Pueyo, M. (2012). *Pedagogía correccional. Estudio antropológico sobre un Centro Educativo de Justicia Juvenil* (Tesis de Doctorado) Facultat de Geografia i

Història. Universitat de Barcelona.

Wacquant, L. (2002) The curious eclipse of prison ethnography in the age of mass incarceration. *Ethnography*, 3 (4), 371-397.

Zaffaroni, E. (1991). La filosofía del sistema penitenciario contemporáneo. En Beloff, M.; Bovino, A. y Curtis, C. (Comps.) *Cuadernos de la cárcel*. Buenos Aires: No hay derecho.

 **Camila Perez** es Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas. Universidad de Buenos Aires y Doctora en Educación por el Programa Interuniversitario (PIDE). Universidad Nacional San Martín, Universidad Nacional Tres de Febrero y Universidad Nacional de Lanús. Se desempeña como becaria posdoctoral del CONICET (2020-2023) en la Universidad Nacional de San Martín/Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales bajo el proyecto: “Educación, género y autonomía: aprendizajes situados de mujeres liberadas en talleres post penitenciarios de artes y oficios”. Entre sus últimas publicaciones se incluyen:

(2022) Sobrepoblación y buena conducta: tensiones vinculadas al derecho a la educación en las cárceles bonaerenses. URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Sede Ecuador. <https://doi.org/10.17141/urvio.32.2022.4912>

(2021) Investigar y militar contra las cárceles. Reflexiones metodológicas para construir conocimiento etnográfico en contextos de encierro. Revista Runa, Archivo para las ciencias del hombre. DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v42i2.8499>