

**“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**

**"IT IS A RIGHT THAT I HAVE AND I'M GOING TO DO IT". TENSIONS IN APPROPRIATION OF EDUCATIONAL RIGHTS IN A PRISON OF THE PROVINCE OF BUENOS AIRES**

*Carolina Emilia Di Próspero*  
Doctora en Antropología Social  
CONICET / IDAES Universidad Nacional de San Martín  
ORCID: 0000-0002-9604-6155  
[cdiprospero@unsam.edu.ar](mailto:cdiprospero@unsam.edu.ar)  
Argentina

Recibido: 24 de febrero de 2020

Aceptado: 17 de marzo de 2020

## SUMARIO

- Introducción: un centro universitario en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires
- De fragilidades y fortalezas
- Espacios de co-presencia
- “Es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer”
- Conclusión
- Fuentes de información

## RESUMEN

En una cárcel de la Provincia de Buenos Aires una universidad pública, como agencia del estado, asume en el año 2008 la tarea de disminuir la situación de vulnerabilidad social de un colectivo marginalizado, a partir de la gestión de un centro universitario. El presente artículo es parte de un estudio etnográfico sobre prácticas y sentidos en la apropiación de derechos educativos en contexto de encierro penal a partir del abordaje de experiencias de aprendizaje de los diferentes actores sociales involucrados en un proyecto pedagógico y social.

El objetivo de este trabajo es evidenciar algunos aspectos de los procesos de construcción, apropiación y circulación de derechos educativos en la universidad dentro de la cárcel. Indagando en las relaciones entre la educación como derecho universal y las narrativas particulares sobre los derechos educativos, que surgen en el proceso de apropiación de éstos por parte de estudiantes, tanto personas privadas de su libertad como agentes penitenciarios/as, serán entonces derechos interpretados, vividos y situados (Barrera, 2015).

Metodológicamente, el presente trabajo utiliza la etnografía priorizando la descripción y el análisis de las actividades concretas que realizan los actores involucrados, con tal fin se lleva adelante un trabajo de campo que combina las técnicas de observación de tipo participante y entrevistas en profundidad en el centro universitario, atendiendo a los sujetos de estudio y su entorno.

## ABSTRACT

In a prison in the Province of Buenos Aires a public university, as an agency of the state, assumes in 2008 the task of reducing the

*"It is a right that I have and I'm going to do it". Tensions in appropriation of educational rights in a prison of the province of Buenos Aires*

situation of social vulnerability of a marginalized group, from the management of a university center. The present article is a part of an ethnographic study about practices and meanings in the appropriation of educational rights in a context of criminal imprisonment from the approach of learning experiences of different social actors involved in a pedagogical and social project.

The objective of this work is to highlight some aspects of the processes of construction, appropriation and circulation of educational rights in the university within the prison. Inquiring into the relationships between education as a universal right and the particular narratives about educational rights, which arise in the process of appropriation of these by students, both persons deprived of their liberty and prison agents, will then be interpreted rights, lived and located (Barrera, 2015).

Methodologically, the present work uses ethnography prioritizing the description and analysis of the specific activities carried out by the actors involved, for this purpose a field work is carried out that combines participant observation techniques and in-depth interviews at the university center, attending to the study subjects and their environment.

## **PALABRAS CLAVE**

Encierro; derechos educativos; aprendizaje; co-presencia.

## **KEYWORDS**

Confinement; educational rights; learning, co-presence.

## **INTRODUCCIÓN: UN CENTRO UNIVERSITARIO EN UNA CÁRCEL DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

El Centro Universitario San Martín -en adelante CUSAM-, sede de la Universidad Nacional de San Martín -en adelante UNSAM- en el Complejo Penitenciario Bonaerense Conurbano Norte, es un proyecto pedagógico pero antes que nada social, que ya cuenta con una década de vida. Allí, involucrada en su entorno, la universidad pública como agencia del estado asume en el año 2008 la tarea de disminuir la situación de vulnerabilidad social de un colectivo marginalizado y fragilizado (Kalinsky, 2014). El entramado de actores e instituciones que conforman el CUSAM construyen sus particularidades, día a día en interacción<sup>12</sup>.

Los lineamientos pedagógicos del proyecto, que lejos de estar definidos se encuentran sometidos a constantes debates y reelaboraciones, se sustentan en la idea de que el derecho a la educación opera para las personas privadas de su libertad ambulatoria como *derecho llave* (Scarfó, 2008). Desde esta perspectiva la posibilidad de formarse implica que la persona pueda crear un vínculo de pertenencia con la sociedad en la que habita, al acceder a bienes simbólicos que le permiten la transmisión y la recreación cultural (Scarfó y Zapata, 2013). La educación se constituye como una fuente de empoderamiento primordial (Scarfó, 2008) que al ofrecer herramientas para pensarse reflexiva y

1 En el presente texto los nombres de los estudiantes penitenciarios y privados de su libertad ambulatoria son cambiados a fin de preservar sus identidades ya que, siguiendo a Tiscornia: “importan sus acciones en relación al lugar estructural que ocupan en una determinada red de relaciones institucionales (...) Además porque la forma en que actuaron (...) es una forma de

actuación regular y burocrática, que no necesariamente los describe como profesionales o funcionarios particulares...” (2008: 12).

2 Una versión preliminar del artículo fue publicada, no como investigación empírica sino en formato ensayo, en la revista de divulgación Anfibia: <http://revistaanfibia.com/ensayo/diez-anos-sin-berretines-cusam/>

deliberantemente en el mundo (Quintar, 2005), permite el acceso a otros derechos (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017).

Ahora bien, el sentido colectivo, que caracteriza al CUSAM, incluye a la universidad pública -la UNSAM-, al Servicio Penitenciario Bonaerense -SPB- y a sus estudiantes, tanto detenidos como agentes penitenciarios. Gran parte de los estudiantes del CUSAM provienen de las comunidades aledañas 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 objetivo no es entonces modificar las conductas de las personas, sino garantizar trayectorias educativas que habiliten la posibilidad de construir proyectos de vida (Scarfó, 2008), cualesquiera sean éstos. En este sentido, la convivencia en el aula entre este estudiantado heterogéneo, que se podría pensar *a priori* como intrínsecamente antagónico, posee en el caso del CUSAM, un antecedente común: el origen de clase. Si bien el centro universitario se conformó principalmente a partir de la demanda del derecho a la educación por parte de un grupo de detenidos, este antecedente común a detenidos y agentes tendría el peso suficiente como para integrarlos en el mismo proyecto:

*Me había pasado de encontrar de guardiacárceles a un par de vecinos: yo vivo muy cerca de acá. Esas contradicciones que te genera, fue el indicador para decir si la educación es para mí es para éste también, si vive en la misma cuadra. (Graduado del CUSAM)*

El colectivo CUSAM, como producto de una Argentina que aún recibía los impactos de la crisis de 2001 enraizado en el territorio del Área Reconquista, en San Martín, una de las localidades del conurbano bonaerense más golpeadas por los efectos

económicos y políticos del ajuste estructural, de inmediato comprendió que resultaba igualmente necesario incorporar a los agentes penitenciarios en el proyecto. La experiencia de la crisis les permitía apreciar, de manera un poco intuitiva, la cárcel como un *castigo de clase* (Nieto y Zapata, 2012), como ámbito de descarte o *residuo social*, permitió construir afinidades y relaciones simétricas entre los detenidos y quienes estaban encargados de su custodia.

En este artículo se expondrá una primera aproximación al abordaje de prácticas y sentidos en la apropiación de derechos educativos en contexto de encierro penal a partir del abordaje de experiencias de aprendizaje de los diferentes actores sociales involucrados en un proyecto pedagógico y social.

Metodológicamente, el presente trabajo utiliza la etnografía priorizando la descripción y el análisis de las prácticas de los actores involucrados, con tal fin se lleva adelante un trabajo de campo iniciado en 2018, que combina las técnicas de observación de tipo participante y entrevistas en profundidad en el Centro Universitario San Martín (CUSAM) ubicado en el Complejo Penitenciario Conurbano Norte, atendiendo a los sujetos de estudio y su entorno particular. El análisis interpretativo de las evidencias empíricas está orientado a indagar en las relaciones entre la educación como derecho universal y las narrativas particulares sobre los derechos educativos, que surgen en el proceso de apropiación de éstos por parte de los internos, que serán entonces derechos interpretados, vividos y situados (Di Próspero, 2019).

## DE FRAGILIDADES Y FORTALEZAS

Las personas privadas de su libertad ambulatoria son seres marginalizados que suelen ser señalados como “peligrosos”, “malvivientes”, “lacras”, “basura”, desde

*"It is a right that I have and I'm going to do it". Tensions in appropriation of educational rights in a prison of the province of Buenos Aires*

miradas estigmatizadoras, caracterizadas por la antropóloga Beatriz Kalinsky, como cronificadoras de situaciones de *fragilidad* con fines político-clientelistas o bien por la obtención de réditos a la hora de ocupar cargos públicos (Kalinsky, 2014, p. 237).

Las poblacionales marginales son responsabilizadas de las llamadas “olas de inseguridad”, la delincuencia, del “gusto” de estas personas por vivir en el borde de un sistema, actuando así como condensadores de males sociales que, en realidad, están repartidos en toda la sociedad. Es más fácil, sin duda, delimitar y concentrar los aspectos sociales negativos en poblaciones que puedan ser bien delimitadas, concentradas, clasificadas, evaluadas, diagnosticadas y finalmente legalmente castigadas (Kalinsky, 2014, Liebling y Maruna, 2005, Miller y Spillane, 2012, Wacquant, 2000).

Estos individuos legalmente castigados, demostrarían en sus trayectorias por el CUSAM que en todo caso son capaces de desarrollar un gusto por el conocimiento (Lévi-Strauss, 1964). Las miradas estigmatizadoras provienen mayormente de quienes crean y aplican las reglas, denominados por Howard Becker (2009) como *emprendedores morales*. La autora considera que, a los efectos de comprender en profundidad a los “desviados”, es importante considerar los dos enfoques: el que se centra en los desviados y el vinculado a quienes crean y hacen cumplir las normas de esta forma las conductas desviadas se entienden como producto de esa interacción (Castronuovo, 2010).

Complementando esta perspectiva, Kalinsky señala que los grupos calificados como “frágiles” desde el punto de vista social no tienen características intrínsecas que los constituyan como tales. La

fragilidad es un factor externo a ellos, impuesto desde sectores sociales con poder de nominación. Denominar a alguien -una persona, un grupo o una comunidad- como “frágil” contribuye a la construcción de una mirada social de demarcación y separación del mapa general de la población (Kalinsky, 2014, p. 236-237).

El grupo de detenidos que conformó el CUSAM es un claro ejemplo de que tal fragilidad es una denominación que puede considerarse caprichosa o, al menos, simplista. Esto se observa incluso en sus inicios, de acuerdo a lo relatado por el Dr. Carlos Ruta, ex Rector de la UNSAM, durante un encuentro del taller sobre experiencias educativas en contexto de encierro “Aprendiendo juntos”<sup>3</sup> realizado en forma conjunta por la Universidad de Cambridge y la UNSAM, en los inicios del CUSAM, en noviembre de 2008, los detenidos solicitaron en primer lugar acceso a la enseñanza primaria y secundaria en el penal. La UNSAM como actor social significativo en el territorio de San Martín, se interesó e involucró en esa gestión como parte de las tareas de extensión universitaria que desarrollaba en la comunidad.

En una de aquellas reuniones entre los detenidos y el entonces Rector de la UNSAM, mientras se dialogaba sobre la gestión de la incorporación de escuelas primaria y secundaria en el penal, uno de los detenidos, en nombre del grupo, le preguntó: “Y nosotros, ¿podemos estudiar una carrera universitaria?”. Esa expresión de deseo se convirtió en un desafío que fue encarado de inmediato, no sin dificultades. A partir de entonces, el CUSAM se construyó en diálogo entre el Estado - la universidad - y sus demandantes - los detenidos -, o, para ser más específicos en trílogo, entre los

3 <http://noticias.unsam.edu.ar/2018/10/19/taller-sobre-educacion-en-contextos-de-encierro-en-la-argentina-y-el-reino-unido/>

detenidos, la universidad y el servicio penitenciario.

En este momento fundante los portavoces de la demanda de acceso a los distintos niveles educativos evidencian el carácter colectivo, un colectivo que lejos de asociarse a la *fragilidad*, reclama unos derechos educativos que entienden como propios. Es en este sentido que, más que en personas frágiles, podemos afirmar que se trata de colectivos fragilizados desde miradas parciales sobre una realidad compleja.

Dicha demanda y posterior apropiación de derechos constituyó a detenidos y detenidas -estas últimas incorporadas al CUSAM desde el año 2012- en uno de los pilares de un proyecto que ya lleva diez años de continuidad, cuando dos de ellas entregaron en mano a Gabriela Salvini, Directora del centro universitario entre 2010-2016, una carta en la cual demandaban estudiar.

Ellos y ellas han adquirido competencias sociales muchas veces impensadas en el contexto carcelario, más cercano a generar consecuencias propias del encierro, que pueden ser, desde una distorsión de la realidad exterior, dado el brusco corte que en algunos casos puede ser evitado por las visitas familiares, algunas organizaciones no gubernamentales, cultos, hasta una “des-culturalización” donde se van perdiendo competencias y habilidades sociales (Kalinsky, 2014, Craig, 2003, Kalinsky y Valero, 1997).

## ESPACIOS DE CO-PRESENCIA

Algunos/as estudiantes y graduados del CUSAM describen la educación en contexto de encierro como un proceso de conquista y apropiación de derechos que se atribuye al contenido político de la educación y, en dicho proceso, a la conformación de un colectivo producto de transformaciones subjetivas: “entendemos a

la educación en la cárcel como la posibilidad colectiva de empoderamiento de la palabra de un nuevo sujeto político prisionalizado que se atreve a desnaturalizar, a debatir y reflexionar sobre su realidad social” (Machado, Cubilla y Cruz, 2013, p.2). Si bien este es un proceso de empoderamiento, en términos de conformación de nuevos sujetos políticos, que se evidencia solo en algunos estudiantes y graduados, sobre todo en aquellos que se destacan académicamente, puede observarse un proceso más generalizado y previo que detenidos y agentes penitenciarios manifiestan al estudiar juntos. Se trata de cambios en la forma de ver a los demás, sobre todo al “otro” ubicado en las antípodas. Los otros se convierten en personas con las que se comienza a interactuar de nuevas maneras, más simétricas y alejadas de los antagonismos arquetípicos del opresor y el oprimido. En este sentido, el agente penitenciario deja de ser percibido estrictamente desde su rol de vigilancia, como el fantasma de la condena del detenido (Kalinsky, 2008, p. 45).

Son cambios también visibles en el caso de los agentes penitenciarios. La experiencia universitaria intramuros produce como uno de sus impactos más visibles, el acercamiento a ese *otro* antes visto como un preso más que pasa a ser un compañero a partir de la experiencia compartida en horas de cursada y estudio. Muchas veces se trata de un encuentro con un viejo vecino, ya que detenidos y agentes de este penal suelen compartir trayectorias de vida comunes, en los mismos barrios y contextos sociales. Este acercamiento se evidencia en la afirmación de un penitenciario graduado en el CUSAM: “llegó un momento en el que lo único que nos diferenciaba era la ropa que teníamos puesta, nada más”.

Desde el análisis de las interacciones cotidianas se evidencia que las mismas se desarrollan en espacios de encuentro que

*"It is a right that I have and I'm going to do it". Tensions in appropriation of educational rights in a prison of the province of Buenos Aires*

tienen al CUSAM como marco. El espacio físico por excelencia es el aula, allí se propicia el diálogo entre estudiantes detenidos, estudiantes penitenciarios y docentes, en ese sentido se constituye lo que analíticamente podríamos llamar un espacio de co-presencia, en principio potencial. Al respecto, un estudiante penitenciario explica:

*Había materias en las que teníamos que hacer grupos, y en los grupos interactuábamos mucho más. Yo después ya directamente me metía a estudiar en los pabellones con ellos.*

Otros espacios de encuentro son los eventos que se desarrollan en el Centro de Estudiantes del CUSAM, frecuentados por estudiantes detenidos y penitenciarios que se acercan con algún interés respecto de la charla, conferencia o visita institucional, pero también en los actos y celebraciones de inicio o fin de ciclo. La biblioteca es otro espacio abierto a experiencias de interacción estudiantil. La rutina estudiantil se constituye además durante las esperas, por ejemplo cuando el docente por algún motivo demora su llegada -producto también de esperas en las diferentes entradas a atravesar para llegar hasta la Unidad 48 y el Centro Universitario-, en esos momentos las aulas, la galería principal y el pasillo devienen espacios de charla casual, con mates y cigarrillos de por medio.

En estos espacios de sociabilidad que constituyen la vida estudiantil surgen otras facetas de los penitenciarios estudiantes, alejadas del imaginario del personaje siniestro que construido casi arquetípicamente en el imaginario de detenidos y condenados como el fantasma de su condena. Pero distanciadas también del eje que, según señala Beatriz Kalinsky, define el trabajo penitenciario como un rasgo “siempre presente”: estar en un ámbito en el que algún peligro puede

estallar en cualquier momento (Kalinsky, 2008, p. 45).

Así, el ámbito universitario se constituye como un espacio alejado de esas tensiones, si bien pueden surgir otras, como la que relata otro estudiante penitenciario, recordando sus primeros días de cursada en la carrera sociología:

*En algunas materias se generan debates, recuerdo una vez iniciando la carrera, yo trabajaba en el grupo de admisión y seguimiento, en administración, donde se trabajan los distintos beneficios: cambio de régimen, libertad asistida, libertad condicional, etc. yo estaba ahí. Y se genera esto de mi informe, salió bien, salió mal, no salió... Y, no me acuerdo la materia, pero salió una acusación sobre mi desempeño, pero no me enganché.*

Este tipo de tensiones se dan comúnmente a partir del debate en el aula sobre temas controvertidos para alguno de los actores sociales en tanto portadores de unas “etiquetas” construidas desde espacios con poder de nominación que, como señalábamos al comienzo, condensan uno o varios aspectos sociales negativos (Kalinsky, 2014).

En un extremo, los detenidos etiquetados como “peligrosos”, “malvivientes”, “lacras”, “basura” desde miradas estigmatizadoras de los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, en el otro, los penitenciarios, fantasmas de la condena de los detenidos y trabajadores devaluados de un ámbito particular: “un lugar social de un casi nulo prestigio y a la vez blanco de mucha atención por parte de la opinión pública. También objeto de continuo escrutinio público en vista de las formas actuales de su funcionamiento que dejan las puertas abiertas a desmanes, fugas y sobre todo, motines.” (Kalinsky, 2008, p. 45). Su rol en la provincia está aún más

socialmente devaluado que el de sus pares en el ámbito federal.

En las ciencias sociales en general se fomenta el pensamiento crítico a partir de la desnaturalización de ciertas creencias sociales instaladas, por lo cual los debates sobre temas de actualidad con el objetivo de analizar procesos de naturalización y reproducción de creencias son recurrentes en las distintas materias que se cursan en el Centro Universitario.

A partir de lo descripto se observa que, el ámbito universitario construye por un lado espacios de interacción ricos en su potencialidad de encuentros, desencuentros, debates, tensiones, distensiones que se dan en forma cotidiana. Por otro lado, estos aspectos corrientes de la vida estudiantil, en el CUSAM constituyen espacios de tensiones y distensiones que abren la posibilidad de logro de co-presencia entre detenidos y penitenciarios, en procesos de construcción de las rutinas compartidas, en esos espacios radica la potencialidad de transformación subjetiva.

En este sentido, tomo el concepto de co-presencia de la antropóloga Anne Beaulieu (2010), ya que nos permite pensar en la construcción de relaciones sociales reconociendo la existencia del otro. Beaulieu, retomando a Goffman, hace hincapié en que la interacción es un logro potencialmente gratificante pero precario y en que la presencia física no es equivalente a la disponibilidad para la interacción (Goffman, 1993). Así, el concepto de co-presencia habilita la problematización de la noción de espacio y abre la posibilidad de habitarlo a través de una variedad de modos.

Mientras que la coubicación física puede ser un recurso para los participantes, no es en sí mismo un criterio suficiente para la co-presencia [...] La co-presencia como punto de partida permite un

tratamiento más simétrico de las formas de interacción. (Beaulieu, 2010, p. 2).

Experimentar la co-presencia, entonces, implica un esfuerzo mayor de atención y de reparar en el otro, registrarlo. El potencial proceso de transformación que se evidencia entre los actores involucrados en la educación en contexto de encierro radica, en primera instancia en transformar la mirada: “ver al otro como persona”, como expresa un estudiante detenido. Ahora bien, en el marco de estos procesos de construcción de las rutinas compartidas, la co-presencia se puede producir no sólo entre detenidos y agentes penitenciarios sino en la totalidad de los actores involucrados. Los docentes, por ejemplo, suelen expresar que el paso por el CUSAM ha sido fundamental en sus trayectorias de formación, en términos de resignificación de sus metodologías de enseñanza, a partir de las experiencias educativas desarrolladas en contexto de encierro, calificadas por ellas y ellos también en términos de aprendizaje.

Es fundamental a partir de lo expuesto entonces que los cambios que los actores sociales manifiestan están situados y se producen en el entorno del CUSAM, como un proceso de aprendizaje de todos los actores que se dan cita en dicho contexto. Ya que es en este entorno particular donde se constituyen los espacios de potencial co-presencia, en la vida cotidiana de los actores. Es aquello que va pasando en la interacción social. La multiplicidad de interacciones, aportan al desarrollo de un tipo de conexión especial, que es vivida y va más allá de la mera interacción informativa, hacia una experimentada como co-presencia, en términos de constituirse en presencias sustanciales y significativas para cada actor social.

En este sentido, ver al otro actor social, registrarlo, es prestarle atención en el marco

*"It is a right that I have and I'm going to do it". Tensions in appropriation of educational rights in a prison of the province of Buenos Aires*

de un proceso de habitar espacios de aprendizaje y constituye el esfuerzo de “estirarse hacia” ese otro, como expresa Tim Ingold (2018), en efecto, el término educación etimológicamente se entiende como guiar o conducir y como prestar atención. Eso es lo que precisamente significa habitar el mundo, es un proceso de atención, por lo que no debe ser considerado como opuesto al espacio de enseñanza. En definitiva, se enseña y se aprende para vivir en el mundo.

El abordaje en términos de co-presencia nos permite afirmar que el diálogo o acercamiento que pueda darse entre diferentes actores involucrados en procesos de construcción de las rutinas compartidas de su propia vida cotidiana en el CUSAM trae como posibles consecuencias espacios de encuentros y tensiones. El logro de co-presencia es aquello que sucede en la interacción social, y propicia la transformación en los actores de las formas de ver al otro, pero también y al mismo tiempo, de verse a sí mismo.

### **“ES UN DERECHO QUE YO TENGO Y LO VOY A HACER”**

Las prácticas de asistencia y tratamiento penitenciario que suelen imperar en las actividades que se desarrollan dentro de los penales, están instituidas en torno a la conformación de una ideología moralizante. Esta ideología moralizante deviene de la noción del “discurso correccionalista”, tradición que parte de la institucionalización del discurso positivista-criminológico en Argentina, y se ha convertido en un mandato orgánico de la fuerza (Caimari, 2002 y 2004; Creazzo, 2007).

Este discurso penal e institucional propone legitimar la vigencia y expansión de la prisión como principal respuesta punitiva, bajo el objetivo resocializador de la persona detenida. Es decir, la cárcel debería corregir

la conducta patológica del delincuente, para que pueda re-integrarse a la sociedad bajo un criterio de cierta normalidad. En ese sentido, el ideario correccionalista fue conformando un discurso con pretensión científica que propone regular un orden social jerarquizado, desde una razón biologicista de la especie humana, patologizando en consecuencia aquellas conductas y a los sujetos que se expresan de modo divergente frente a una normalidad excluyente (Lombraña, Ojeda y Nogueira, 2019).

Un resultado a nivel académico y social que se evidencia a partir del proceso educativo compartido entre detenidos/as y agentes es, en el caso de los/as agentes penitenciarios, la reflexividad sociológica que se practica en el transcurso de la vida universitaria en el CUSAM. Dicha reflexividad opera por ejemplo, a la hora de proponer otros matices y nuevas formas de pensar la función resocializadora de la cárcel.

El sistema progresivo es la modalidad de ejecución de la pena de privación de libertad vigente en Argentina a través del que se busca propiciar la «reinserción social» de los internos del sistema penal - principio de rango constitucional a partir de la reforma de la Carta Magna de 1994 -. De este modo, constituye el eje central sobre el que se estructura la dinámica institucional penitenciaria (Lombraña, 2017, p. 53).

El régimen progresivo de la pena, con su sistema de premios y castigos para el tratamiento del detenido, organiza tanto la rutina de detenidos y trabajadores como las relaciones establecidas entre ellos hacia el interior de la cárcel contemporánea (Lombraña, 2017: 55). Un penitenciario graduado en el CUSAM “A”, se animó a revisar esta función de la institución de

encierro a partir de la observación de datos empíricos para su tesis de grado:

*Mi tesis se basó en la reincidencia. Yo trabajaba en esa época en una oficina donde se gestionaban las libertades y además hacía, justamente, los ingresos de personas. De repente daba la libertad a un interno, pasaba un año y le daba el ingreso, entonces empecé a indagar ese tema. Si la reincidencia a partir de la información de los juzgados era de un 20%, cuando yo lo relevo de los pabellones, veía que era de un 60% de tipos que han estado detenidos más de una vez, o varias veces más, y que figuraban como primarios porque nunca les habían dado la condición de reincidentes. Yo lo analicé como una reincidencia tumbera, donde son tipos que no han podido insertarse en la sociedad. Entonces cuando se habla de reinserción social... no, una persona que estuvo cuatro veces detenida, nunca estuvo inserta. Un pibe que dejó de estudiar a los ocho años, nunca trabajó, a los doce estaba tomando cocaína, y a los catorce estaba en un instituto de menores, esperando que sea mayor para mandarlo a una cárcel, salió, estuvo un año afuera y volvió y volvió... no me hablés de inserción social, nunca estuvo inserto. La reinserción no existe.*

Otra cuestión que el graduado “A” comenzó a problematizar a partir de haber cursado la carrera de sociología es qué tipos de políticas se deben desarrollar para el momento en que esas personas que salen de la cárcel, habiendo estudiado o trabajado allí, y “se encuentran con una sociedad que no los quiere ver para nada..”. Este es un campo de abordaje con mucho trabajo por hacer, que también requiere de nuevas

miradas por parte de especialistas que se desempeñan en contexto de encierro.

Un aspecto fundamental respecto a los cambios de que experimentan los agentes penitenciarios en sus rutinas en el plano laboral, a partir de su paso por el CUSAM, tiene que ver con la jerarquización de sus tareas. Otro graduado del CUSAM “B”, está esperando un cambio de escalafón que se hará efectivo una vez que reciba su título de licenciatura. Se trata de un cambio de jerarquía a oficial profesional al que se accede una vez que se completan los estudios universitarios. Este reconocimiento se evidencia en el día a día del trabajo en el penal, a partir de la profesionalización que le otorga su título, está desarrollando una importante tarea de nexo entre la universidad y el servicio penitenciario, según él mismo advierte.

En el caso de “A”, antes de recibirse ya estaba trabajando en el grupo de Admisión y Seguimiento, con psicólogos, abogados y otros profesionales que atienden los pedidos del juzgado en cuanto a beneficios para los detenidos y detenidas - salidas transitorias, libertades anticipadas, etc. -. Desde que finalizó la carrera, su jerarquía en términos de capital simbólico (Bourdieu, 1997) entre pares también se modificó: “antes era el *vigi* que laboraba con ellos, ahora soy un profesional como el resto del equipo, sigo haciendo el mismo trabajo pero con otra chapa digamos..”, explica.

Como se señaló, para Kalinsky el ámbito de trabajo del agente penitenciario es la cárcel - alcaldías, unidades de detención, etc. - lugar social de un casi nulo prestigio y a la vez blanco de mucha atención por parte de la opinión pública. Y objeto de continuo escrutinio público sobre todo en torno a los motines, rara vez el interés público se posa sobre las condiciones de vida de los detenidos ni las condiciones laborales de los agentes penitenciarios (Kalinsky, 2008, p. 45). Cuando se recibió en el CUSAM el

*"It is a right that I have and I'm going to do it". Tensions in appropriation of educational rights in a prison of the province of Buenos Aires*

primer agente penitenciario fue noticia en medios de comunicación nacionales, esto también abonó en favor de propiciar otras miradas sobre los agentes penitenciarios y su trabajo, reconociendo el esfuerzo de encarar una profesionalización que los sitúe más allá de la rutina diaria de la cárcel.

Para los agentes que se incorporaron en las primeras camadas de estudiantes del CUSAM no fue fácil defender su derecho a estudiar:

*No es fácil estudiar acá siendo agente penitenciario, pero también depende de la perseverancia y las ganas que le pongas... Por ejemplo, a "B" y a mi no se nos hizo fácil estudiar. Yo dije, es un derecho que yo tengo y lo voy a hacer. (A)*

Era común, sobre todo en los inicios, que diferentes miradas chocaran:

*Te vas de acá y dejás trabajo para ir a estudiar con presos... bueno sí, y qué querés que haga, si estudio en una cárcel con quiénes querés que estudie, no es un jardín de infantes. Al tiempo todo eso comenzó a naturalizarse, yo igualmente nunca le di importancia a eso. Yo sabía lo que quería y lo iba a hacer, así de simple, el convenio que se firmó no se firmó en el aire. (A)*

Comenta "A" haciendo referencia a la fundación de la institución a partir de un convenio firmado por ambas instituciones, educativa y penitenciaria.

Si bien hacia los inicios, cuando el espacio universitario recién se estaba construyendo, las dificultades eran concretas y las estrategias para sobrellevarlas se ensayaban en el mismo proceso. Actualmente "A" expresa que, siempre que puede, trata de entusiasmar a sus compañeros para que no

dejen pasar la oportunidad: “estás invirtiendo el tiempo, estás matando dos pájaros de un tiro. Estudiar en el lugar que trabajás es impagable, les digo”. Estos primeros estudiantes penitenciarios también atravesaron un proceso de empoderamiento evidenciado en la perseverancia que demostraron ante los obstáculos que se les presentaban durante sus rutinas laborales.

La gratuidad es también una variable de peso a la hora de pensar en el CUSAM como espacio de desarrollo de una etapa universitaria.

*El cambio de mentalidad cuesta, por eso nosotros tenemos que fomentar que el personal vaya cambiando, madurando, y aprovechar que todavía tenemos la educación gratuita. A mi me pasa, yo por ejemplo quería hacer una licenciatura en seguridad que está en La Plata, pero son 4 mil pesos por mes y, si saco cuentas, no llego. (Coordinador de Educación, Cultura y Deporte SPB)*

En el caso de los penitenciarios ingresar a la universidad implica un proceso que se podría pensar individual: de voluntad, perseverancia y determinación, pero en realidad se encuentra revestido de motivaciones que el ingreso a una carrera universitaria supone, y que se construye con y para otros a priori significativos: familia, institución penitenciaria, clase social, etc., en términos de capital simbólico:

El capital simbólico es un capital de base cognitiva, que se basa en el conocimiento y reconocimiento. - Es - fruto de la incorporación de las estructuras del campo considerado, [...] percibidas por personas que conocen y reconocen prácticamente - lo han incorporado - un principio de diferenciación que les permite reconocer todas esas diferencias y

darles valor (Bourdieu, 1997, p. 151-152).

La universidad en la cárcel habilita espacios para decir, pensar y hacer en torno a la cotidianeidad, trayectorias y condiciones sociales de vida, pero sobre todo, como se evidenció, transforma la mirada: permite “ver al otro como persona”, y es un “ámbito de libertad, porque es un ámbito de reflexión”, como expresa un graduado. Un ámbito que si bien no deja de ser “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 2004, p. 13), propone otras perspectivas que negocian con esa formalización y producen rutinas alternativas.

Entrar en el proceso de aprendizaje es difícil para todos: estudiantes, penitenciarios, docentes, equipo de gestión y directivos de la universidad. Los actores que forman parte de este colectivo coinciden en el esfuerzo que supone ir al CUSAM, si la clase fue de cuatro horas el / la docente lo siente como si fueran ocho en otra institución universitaria, nadie puede explicar por qué, pero todos tienen la misma percepción, y también que es un trabajo muy valioso en términos sociales, entonces “vale la pena poner el cuerpo”.

## CONCLUSIÓN

El abordaje de los sentidos disruptivos de la educación en contexto de encierro debe tener en cuenta la complejidad intersistémica (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 variables constituyen la experiencia educativa en las trayectorias de estos estudiantes en particular (Di Próspero, 2019, p.113).

El diseño y el sostenimiento del CUSAM ha buscado la construcción de un modelo pedagógico y un proyecto social que no esté sustentado en la distinción entre el “adentro” y el “afuera” de la frontera carcelaria, sino más bien situado en el territorio (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017).

Existe un constante intercambio con organizaciones y colectivos del territorio, tales como la Mesa Reconquista, Reconquista en Movimiento, La Biblioteca Popular La Carcova y el Merendero Los Amigos del Barrio Sarmiento. Los alcances del proyecto se evidencian en el territorio: Hugo Waldemar Cubilla, un egresado de la carrera de Sociología fue el fundador de la Biblioteca y Mario Cruz, estudiante avanzado, del merendero. Fue así como estos sujetos, una vez recuperada su libertad ambulatoria, vuelven al territorio y lo resignifican a partir de la experiencia CUSAM (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017). Docentes de talleres del CUSAM también dictan sus clases en la biblioteca La Carcova y algunos también lo hacen en institutos de menores, este perfil está siendo valorado por la Municipalidad de San Martín, que ha integrado docentes en un dispositivo cultural llamado *Centro Juvenil*, que dispone centros culturales en la puerta de las villas. Waldemar se enorgullece: “dice el secretario – municipal - que las pibas laburan en La Rana<sup>4</sup> sin problema porque pasaron por acá, entonces las

4 La Rana es una villa, es el nombre que se le da en Argentina a los asentamientos informales caracterizados por una densa proliferación de

viviendas precarias. Villa La Rana se encuentra ubicada en el el este de la región Partido de General San Martín, en la Provincia de Buenos Aires.

*"It is a right that I have and I'm going to do it". Tensions in appropriation of educational rights in a prison of the province of Buenos Aires*

reconocen [...] somos una organización formadora”, explica en referencia a la biblioteca popular.

Esta perspectiva pedagógica y social que se inicia en el CUSAM tiene su mayor logro en la trascendencia de la perspectiva experiencial sobre los aprendizajes y las enseñanzas en la cárcel (Scarfó, 2008), al tiempo que hace gravitar la dimensión ética, política y militante, involucrada en la tarea cotidiana de quienes se comprometen en el trabajo en el territorio (Lombraña, Strauss y Tejerina, 2017).

La construcción de proyectos que generan espacios de aprendizaje basados en derechos educativos, multiplican el *gusto por el conocimiento*, quien sabe las olas de inseguridad se transformen en otras, de seguridad, en uno mismo y en el potencial que cada uno tiene dentro de la propia comunidad.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Fuentes bibliográficas

Becker H. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.

Caimari, L. (2002). Castigar civilizadamente. Rasgos de la modernización punitiva en la Argentina (1827-1930). En Sandra Gayol y Gabriel Kessler (comps.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina : Manantial-Universidad Nacional de General Sarmiento.

Caimari, L. (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Creazzo, G. (2007). *El positivismo criminológico italiano en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ediar.

Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Goffman, E. (2004). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Argentina : Amorrortu Editores.

Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. New York: Routledge.

Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.

Liebling, A. y Shadd, M. (2005). *The effects of Imprisonment*. Londres: Willan Publishing.

Lombraña, A., Tejerina, D. y Strauss, L. (2017). *Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)*. Ponencia presentada en el X Seminario Internacional Políticas de la Memoria: arte, memoria y política. Buenos Aires.

Lombraña, A., Ojeda, N. y Nogueira, G. (2019). *Políticas de seguridad y gestión carcelaria. Discursos y prácticas penitenciarias en territorio bonaerense*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Ciencia Política SAAP, "La política en incertidumbre. Reordenamientos globales, realineamientos domésticos y la cuestión de la transparencia", San Martín, 17 al 20 de julio de 2019.

Nieto, M. y Zapata, N. (2012). *La Extensión Aúlica Unidad N° 9: un recorrido por una experiencia de formación superior intramuros, sentidos de juego*. Ponencia presentada en el Congreso de Comunicación/Educación en tiempos de

restitución de lo público (COMEDU). La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social-UNLP.

Scarfó, F. (2008). *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Editorial Universitaria de La Plata.

Tiscornia, S. (2008). *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Buenos Aires: Editores del Puerto, Colección Revés Nro. 1/CELS.

### Fuentes hemerográficas

Beaulieu, A. (2010). From Co-location to Co-presence: Shifts in the Use of Ethnography for the Study of Knowledge. *Social Studies of Science*, Sage 40(3), 1-18.

Craig, H. (2003). The Psychological Impact of Incarceration. Implications for Post prison Adjustmen". En Travis, Jeremy y Michelle Waul (comps.) *Prisoners once removed. The impact of incarceration and re-entry on children, families, and communities*, 33- 66

Di Prospero, C. (2019). Pinchar la burbuja. Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa*, 6 (V.I.), 109-124.

Kalinsky, B. y Valero, M. (1997). Democratizar la cárcel. ¿Una contradicción de términos?. *Revista Capítulo Criminológico*, 45 Nos.1-2, 67-78.

Kalinsky, B. y Valero, M. (2014). El conocimiento antropológico en contextos de fragilidad social: el caso de la ejecución de la pena privativa de la libertad. *Revista de la Facultad de Lenguas*. 231-253.

Lombraña, A. (2017). También es una cárcel ésto, aunque más tirando a lo

terapéutico: prácticas, discursos y sentidos penitenciarios en torno a los servicios psiquiátricos del S.P.F. *Vox Juris*, (33), 53-68.

Miller, B. y Spillane, J. (2012). Civil Death: an examination of ex-felon disenfranchisement and reintegration. *Revista Punishment & Society*. 14(4), pp. 402-428.

Quintar, E. (2005). En diálogo epistémico-didáctico. *Voces y textos*. México: Dirección de Escuelas Normales de México.

### Fuentes Electrónicas

Barrera López, L. (2015) ¿Qué ves cuando me ves? Perspectivas, escalas y contexto en los estudios del derecho. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EstudiosSociales/article/view/5103>

Castronuovo, L. (2010). Outsiders: hacia una sociología de la desviación. Recuperado de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/30/82>

Kalinsky, B. (2008). El agente penitenciario: la cárcel como ámbito laboral. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v28/v28a03.pdf>

Machado, M., Cubilla, W. y Cruz, M. (2013). *¿Cárcel para qué? Educación, resistencia y libertad en el sistema carcelario. Un estudio sobre las relaciones de poder en la Unidad Penal N°48*. Actas del I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/encierro-machado-cubilla-y-cruz.pdf>

*"It is a right that I have and I'm going to do it". Tensions in appropriation of educational rights in a prison of the province of Buenos Aires*

Scarfó, Francisco y Zapata, N. (2013). Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad argentina. Recuperado de <http://www.cmv-educare.com/es/centro-de-referencia/documentos-de-los-miembros-del-comite-cientifico/obstaculos-en-la-realizacion-del-derecho-a-la-educacion-en-carceles-una-aproximacion-sobre-la-realidad-argentina/>

Silla, R., del Rio, S., Di Próspero, C., Gómez Trevijano, J., Bailaque, L. y Kunin, J. (2019). Anthropology and/as Education. Tim Ingold, 2018. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/ojs/index.php/etn> ocontemp ISSN 2451-8050.