

VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores
Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires
4, 5 y 6 de Noviembre de 2015

Cynthia Bustelo. CONICET- IICE UBA. Estudiante de doctorado.

bustelocynthia@yahoo.com.ar

Eje 14. Saberes, prácticas y procesos educativos

Experiencias de formación - transformación en Contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica.

Palabras clave: Educación- cárcel- investigar la experiencia- la experiencia de investigar

De las posibles consecuencias del encierro

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

Sergio Muller

Para aproximarnos a los debates acerca del sentido de la educación en las cárceles, encontramos distintas producciones teóricas. Entre otros, serán significativos los aportes del conjunto de autores reunidos en el libro Lapices y rejas: Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro, compilado por Mariano Gutiérrez en el año 2012. Este constituye una producción teórica muy interesante desde una aproximación del derecho que incluye el análisis de las leyes, la normativa vigente, las prácticas actuales y posibles en cárceles. Gutiérrez, abogado y Magister en criminología, despliega la línea argumental que visibiliza el cruce de la lógica del derecho y la lógica punitiva. Pone de relieve algunas de las

concepciones acerca de la educación ubicándola como: un beneficio más en el mercado de premios y castigos que el sistema penitenciario utiliza para mantener el orden; una posible herramienta para la supuesta re-socialización; en el mejor de los casos, una pequeña válvula de escape para la persona detenida (Gutiérrez, 2012). Propone así “despegar la educación de la cárcel de lo carcelario” (Gutiérrez, 2012:240), y sugiere cuáles serían las prácticas y acciones a tenerse en cuenta si la educación estuviese escindida de la problemática penitenciaria del tratamiento y la seguridad. Por su parte, Ana Correa, psicóloga y coordinadora del Programa Universidad, Sociedad y Cárcel en la universidad Nacional de Córdoba, contrasta adhiriendo a la posibilidad de “construir simbólicamente un espacio que propicie la reexistencia de los sujetos, considerando que el mundo de la vida cotidiana es un lugar estratégico para aprender y cambiar” (Correa, 2012:66). Así mismo, Juan Pablo Parchuc, coordinador del programa de Extensión en Cárcel de Filosofía y letras, trae en su artículo “Dar Margen: teoría literaria, crítica e instituciones” la frase de un estudiante del Centro Universitario de Devoto cuando se intentaba indagar acerca de los sentidos de la educación allí: “La educación da margen”. Parchuc propone en revisar los usos de esa expresión, arriesgando que no sólo se refiere a “ampliar o extender los límites...sino también permitir, habilitar, dejar hacer...Podríamos decir: la educación (como modo de organización, como producción colectiva del conocimiento) cuando se dirige a quienes fueron postergados de ese derecho (entre otros) se vuelve deuda, reparación” (Parchuc, 2014).

Desde esta idea de ampliar los márgenes, de lugar estratégico para aprender y transformar, este trabajo de investigación en curso tiene por propósito reconstruir las formas de eludir, de resistir, de esquivar, de salirse del encierro, a través de la experiencia educativa, a través de un relato biográfico que permita relatarla y restituya cierta autonomía, a través de las redes pedagógicas, políticas y afectivas que puedan generarse; contar, de algún modo, las astucias de la vida cotidiana (De Certeau, 2007) de las personas privadas de su libertad ambulatoria.

Para eso, consideramos pertinente contar en primer lugar, algunos de las características de la cárcel, para poder luego abrir la discusión sobre las condiciones de posibilidad allí, dislocando certezas, habilitando otras historias posibles.

Algunos autores hicieron el esfuerzo de recopilar y sintetizar algunos efectos de la cárcel. Aunque tal vez algo esquemático, estos efectos que relataremos a continuación, son una puerta de entrada para comprender algo de las posibilidades pedagógicas en un contexto como el que estamos indagando.

A saber: la cárcel, como institución total¹ (Goffman, 2009), abarca el control de la vida de las personas; entre otras cosas es un espacio de reclusión destinado a modificar la personalidad de los que la habitan, a mutilar el yo. La cárcel activa una serie de rutinas de disciplinamiento, arbitrarias y despóticas que tienen como fin y consecuencia inevitable la despersonalización. Esta violencia se distribuye en los diversos mecanismos de funcionamiento del sistema penal y finalmente de su brazo ejecutor, la cárcel, a través de múltiples “procedimientos de mortificación del yo” (Goffman, 2009) que allí adquieren su carácter más tangible: producir una reorganización total de la vida de los presos a partir de la destrucción y reconstrucción de su subjetividad. La regulación del tiempo, las condiciones de habitación, alimento, visita, comunicación, y medicalización entre otras responden a una lógica predeterminada con el objetivo de disciplinar y mantener el orden interno de las unidades. Las personas privadas de su libertad, dejan de tomar decisiones acerca de sus propias vidas: no está a su alcance decidir acerca de lo que comen, ni a qué hora, ni dónde duermen, ni con quién, ni de qué desean trabajar, ni en qué condiciones, ni lo que harán mañana, ni ninguna otra cosa.

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

Clemmer trae a la escena en el debate sobre los análisis de los efectos, el proceso de prisionización, concepto que define como la asimilación de la subcultura carcelaria. “La prisionización, comporta, según el mismo Clemer, la aceptación del rol de preso (socialmente desvalorizado), la acumulación de información sobre el funcionamiento de la cárcel, la modificación de los modos de comer, vestir, dormir y trabajar, el uso del argot carcelario, el

¹ Goffman caracteriza a las Instituciones totales del siguiente modo : a) Todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad. b) Todas las actividades se desarrollan junto con otros. c) Todas las actividades están estrictamente programadas. d) Todas las necesidades y todos los aspectos de la vida de los internos están sometidos a un plan predeterminado (Goffman, 2009:21-22)

reconocimiento de no estar en deuda con la institución por satisfacer sus necesidades básicas, y el deseo de un buen trabajo en el establecimiento. Con todo, considera que lo que trasciende en el proceso de prisionización son los efectos transformadores de la personalidad del interno que harán muy difícil una adaptación posterior a la comunidad libre, justamente porque la adopción de esa subcultura carcelaria supone una pérdida de elementos culturales propios de la sociedad libre” (García Borés, 2003:3). Sykes (1958), por ejemplo, asegura que esta asimilación se lleva a cabo para adquirir un nuevo marco de referencia que dé sentido y permita a la persona sobrevivir a las privaciones que impone el sistema carcelario: poco vínculo con el afuera, incapacidad de tomar decisiones acerca de la propia vida, coartamiento de las relaciones heterosexuales, baja de la calidad de vida, incremento de la ansiedad, importantes problemas en torno a la propia imagen y autoestima. Por su parte Bergalli lo expresa del siguiente modo:

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

Esto genera en las personas muchas veces una dependencia infantil; la preocupación por la supervivencia inmediata e individual; la alteración de tiempo y espacio; la ausencia de un proyecto propio al encontrarse sus vidas suspendidas por cierto tiempo; desconexión y muchas veces desinterés para con el mundo exterior. Jesús Valverde Molina (1991) también hace referencia a la “lucha por la supervivencia”, y destaca los efectos de la vida en la cárcel, clasificándolos en efectos somáticos, destacando alteraciones de la visión, audición, gusto y olfato como problemas sensoriales. Y efectos psicosociales: adaptación al entorno anormal de la prisión; alteración de la sexualidad; ausencia de control sobre la propia vida; estado permanente de ansiedad; ausencia de expectativas de futuro; ausencia de responsabilización; pérdida de vinculaciones; alteraciones de la afectividad (sensación de desamparo y sobredemanda afectiva); y, anormalización del lenguaje (Valverde, 1991).

Rita Segato quien define al sistema penal como promotor de una “pedagogía de la irresponsabilidad”, aporta elementos también para pensar en el deterioro del lenguaje y cómo esto afecta a la posibilidad de construir procesos de responsabilización:

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

También Claudia Cesaroni en su Libro *La vida como castigo* (2010), desde un enfoque del derecho penal, analiza las historias de vida de seis jóvenes condenados y se pregunta por la vida en las cárceles, las políticas de seguridad, las normas y leyes que regulan la Institución penitenciaria, relatando entre otras cosas, cómo esas personas sostienen un vínculo muy frágil con el mundo exterior, producto de la cantidad de años de encierro, de violencia sistemática. Todo lo referido al deterioro, erosión y degradación del lenguaje, los cuerpos, y la posibilidad de generar y sostener vínculos adentro y afuera de la cárcel en un contexto de disciplinamiento y pérdida absoluta de autonomía son clave también para pensar cómo las experiencias educativas dan cuenta, se preguntan, y gestionan la minimización de estos efectos.

En un sistema que puede ser caracterizado como “pedagogía de la irresponsabilidad” que infantiliza y ubica a la persona privada de su libertad en un lugar de minoridad, de dependencia, quitándole cotidianamente su poder de voluntad, de decisión sobre su cuerpo, sobre su tiempo, sobre sí mismo, se torna complejo a la vez que necesario, identificar cambios de posición subjetiva, experiencias transformadoras, que apelen al encuentro afectivo, creativo y a los procesos de reflexión y responsabilidad de sí. “Si los regímenes totales son como Hanna Arendt dijo “pedagogía de la traición”, las instituciones totales, y muy especialmente la cárcel son, de forma consistente, la escuela que produce y reproduce una comunidad moral de sujetos irresponsables” (Segato, 2003:24). Restituir los procesos de autonomía y responsabilidad accediendo, por ejemplo, a los derechos educativos y culturales, propiciando el espacio y las herramientas prácticas, simbólicas, políticas y afectivas es una deuda de la sociedad en su conjunto. Que haya Sergio asumiéndose poetas y no malos, es un signo de posibilidad. Que la construcción del relato de la propia historia colabore con ese proceso, es una de las apuestas de nuestro trabajo de investigación.

De las experiencias de formación/ transformación en el encierro

En este contexto resulta necesaria la pregunta que Valeria Frejtman aporta a la discusión y construcción del campo: “¿cómo preguntarnos por la identidad y el sentido de la educación en contextos de encierro, cuando todos los especialistas que han estudiado las cárceles alertan de lo absurdo de “educar para la libertad” entre rejas, denunciando la falacia de las ideologías resocializadoras, y del “tratamiento”²?. Aquí la deuda de la pedagogía es grande. Criminólogos, sociólogos, abogados, y psicólogos han estudiado las cárceles en profundidad llegando, entre otras, a conclusiones como la expuesta. La pedagogía aún no se ha asomado a este campo en forma sistemática y no ha ofrecido respuestas” (Frejtman, 2008:10). Con ese desafío emprendemos esta indagación en la investigación en curso que estamos llevando a cabo.

Consideramos que cualquier experiencia de formación en contextos de encierro, debe preguntarse cómo dar cuenta, dar cauce, gestionar la minimización de efectos que advierten tanto las personas privadas de su libertad como los sociólogos, psicólogos, politólogos que estudian la temática. También creemos que las consecuencias del encierro impactan no sólo en las personas privadas de su libertad, también en distinto modo en las experiencias mismas de formación en todas sus dimensiones, en las personas que allí trabajamos como docentes, talleristas, investigadores.

Con todo lo expuesto más arriba, este trabajo de investigación todavía apuesta a relatar otras historias posibles, otras formas de salirse del encierro, otras búsquedas de minimización de efectos del encierro. La intención es encontrar la potencia en las personas y en los espacios de formación, en aquellos que logran conectarlos, que logran sacarlos del “remolino de la mente que no pueden frenar en el pabellón”³, que logran hacerlos sentir “que no están guardados”⁴, que logran hacerles el click, aunque “ese click dura toda la vida y tarda años”⁵.

² Se refiere al “tratamiento penitenciario”, vinculado al cumplimiento de la Ley de Ejecución de la pena. Los pilares de este tratamiento son la educación y el trabajo.

³ Frase de Kevin, participante del taller de extensión de educación popular en el Centro Universitario Devoto.

⁴ Frase de Mario, participante de los talleres artísticos del colectivo “Abrir puertas” en el Pabellón de Adultos Mayores.

⁵ Frase de Cacho, sociólogo recibido en el Centro Universitario Devoto.

En estos años de trabajo en distintos espacios de formación en la cárcel, y en este trabajo de indagación que venimos realizando desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica donde los participantes intentan relatar sus experiencias de formación en el encierro, pudimos advertir algunas marcas fuertes en los escritos de sí de personas que lograron algún reposicionamiento subjetivo, algún quiebre significativo en sus biografías educativas en situación de encierro. Los componentes que aparecen en mayor o menor medida en los relatos de estos participantes con los que realizamos la investigación y emergen como claves para que una experiencia educativa cobre un alcance mayor de posibilidad son:

- La vinculación con el afuera: esto implica la generación de redes; la visibilización de la situación de encierro o de producciones artísticas que se generan adentro; los interlocutores reales posibles y visibles de estas experiencias; la proyección del después del cumplimiento de la condena; la proyección de las posibilidades laborales una vez cumplida la condena. También aparece fuertemente en los relatos alguien de afuera que por alguna razón se vuelve puente, persona de confianza y que confía, que posibilita que pasen otras cosas allí.
- La organización interna: esto implica saber cómo gestionar condiciones mejores allí adentro, con quién vincularse, cómo vincularse, cómo sobrevivir estratégicamente y sobre todo a través del siguiente punto
- La construcción de colectivos: en varios de los relatos aparece fuertemente la necesidad de organizarse entre ellos y generar redes autogestionadas para alentar la supervivencia colectiva, y cómo esto genera siempre alcances mayores de posibilidad. La militancia, la colaboración entre compañeros de adentro y de afuera, la generación de un grupo de pertenencia y referencia, la posibilidad de resistir colectivamente, la participación, parecen ser ejes clave para sobrevivir en el encierro. El compromiso con algo, con otros, la lucha por eso, construye otros sentidos allí adentro.
- Posibilidad de imaginar otros mundos posibles a través del arte y la creatividad. Los espacios de distensión, reflexión y creatividad a través de la escritura, la música, el dibujo, entre otros, son siempre ponderados a la hora de pensar en espacios de formación que sean de ruptura en la cárcel, que generen la posibilidad de “salir”, de imaginar otras cosas, de aprender. La posibilidad de producir con el arte y que esas producciones circulen en el afuera, también es una

marca que aparece en los relatos, para dejar de reforzar estereotipos, para abrir identidades, para que se muestre que adentro también pasan otras cosas y que las personas allí, pueden ser algo más, algo distinto, de lo que el sentido común de la sociedad imagina o deposita en ellos. Visualizarse como productores además de receptores de acciones, normas, escritos, programas que los tienen como protagonistas.

En ese sentido y teniendo en cuenta que estos son los factores que emergen de los relatos de los protagonistas de la escena educativa, para pensar en las condiciones de posibilidad de algún reposicionamiento subjetivo, sería valioso que las experiencias se pregunten: ¿Dónde nos paramos en relación a estos componentes? ¿Cómo se juega el contenido que cada experiencia educativa quiere transmitir en estos componentes que aparecen tan fuertemente como condición de posibilidad de que sucedan “otras cosas allí”? ¿Qué identifican como variable posibilitadora para las prácticas de producción de reposicionamiento subjetivo desde las dimensiones epistémicas, vinculares, personales e institucionales, en contextos de alta vulnerabilidad como son las cárceles? ¿Qué tienen que tener estas experiencias para que logren trascender en las personas, para que logren conmovérlas, formarlas y transformarlas?

Desde la definición de la categoría de experiencia de Jorge Larrosa a la que adherimos, la experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2011), algo que en un recorrido dejó huella, dejó marca, nos conmovió, nos pasó. Este autor sugiere:

“lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (Larrosa, 2003).

Pensar estas cuestiones como campos problemáticos de las prácticas formativas es poder pensar la educación de otra manera, es pensar qué sucede “más allá”, en esos otros territorios, en aquellos del borde, del margen; y es pensar “más acá” porque nos paramos más cerca de lo que les pasa a las personas, de cómo ellas la experimentan para comprender aquellas experiencias. La investigación narrativa y (auto) biográfica tiene el propósito de querer comprender los mundos sociales, desde los escritos de sí de las personas que los habitan. Se ofrece como testimonio de lo posible, de lo real, y también de lo ideal. Su intencionalidad es hablarnos de qué pasó pero también de qué nos pasó en esas experiencias, para encontrarle otros sentidos al acto de educar, sentidos singulares, sentidos colectivos,

sentidos contradictorios, sentidos difíciles de reconocer. Larrosa resultó inaugural en nuestra investigación, para pensar en los otros sentidos posibles:

“En ese marco, tengo la impresión de que la palabra experiencia o, mejor aún, el par experiencia/ sentido, permite pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver. Tal vez configurando otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento. Tal vez produciendo otros efectos de verdad y otros efectos de sentido. Y lo que he hecho, o he intentado hacer, con mayor o menor fortuna, es explorar lo que la palabra experiencia nos permite pensar, lo que la palabra experiencia nos permite decir, y lo que la palabra experiencia nos permite hacer en el campo pedagógico. Y para eso, para explorar las posibilidades de un pensamiento de la educación elaborado desde la experiencia, hay que hacer, me parece, dos cosas: reivindicar la experiencia y hacer sonar de otro modo la palabra experiencia”. (Larrosa, 2003). Allí vamos con esta búsqueda de indagación.

De cómo nos acercamos al campo: Los escritos de sí y la estrategia narrativa y (auto) biográfica para comprender el terreno

Una de las preocupaciones fundantes de este trabajo es traer al conocimiento y al debate la educación en la cárcel. La distinción radica en cómo y desde dónde lo tematizamos, lo reivindicamos como problemática educativa valiosa y necesaria en la agenda política-pedagógica. Aquí es cuando la estrategia elegida se impone como un posicionamiento epistémico-político-pedagógico, de indagación e incidencia: resulta un acontecimiento político, relatar los modos de supervivencia que apelan al campo educativo, a la potencia de lo vincular y la resistencia colectiva. Contar otras historias posibles, articulando la historia singular con la historia social; interrogar desde la historia singular a su contexto, al mundo social al que están inscriptas, para poner en tensión y en debate las experiencias de formación en la cárcel, para aportar claves para re-pensarlas, para ofrecer nuevas perspectivas a nuestro terreno de indagación.

Sostenemos la necesidad de indagar la propia voz de los protagonistas, legitimar su “saber de experiencia vivido” (Freire, 2008), y alentarlos a que sean productores y autores de ese saber. Producir conocimiento “desde adentro”, como manifiesta Alcira Daroqui en *Voces del Encierro*, “complejizar el conocimiento sobre la cuestión carcelaria, implica avanzar sobre la institución misma, penetrarla, hacerla visible, que la cárcel se exprese a través de la palabra

de sus □habitantes involuntarios□, que el castigo salga de su oscurantismo y sea interpelado” (Daroqui, 2006: 18).

Esta forma de investigar la educación tiene puesto el eje en la vivencia personal, imprimiendo un sentido “particular, situado y personal a la experiencia social” (Suarez, 2011: 103). La propuesta consiste en que los participantes que realicen los escritos de sí, registren, relaten, busquen una lengua para la experiencia. “Una lengua que esté atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad, de exterioridad, de alteridad” (Larrosa, 2011: 43).

Así, este proyecto de investigación se propone reivindicar la historia singular, la historia narrada. Acompañar el proceso de construcción de los relatos, con una múltiple intención:

Por un lado, colabora con la posibilidad de acceder analíticamente a sus propios actos, y que eso contribuya a la restitución de algún tipo de autonomía, que la cárcel quita. Una documentación que permita objetivar, recuperar la propia historia, con la sospecha de que siempre, al historizarnos, logramos comprender los acontecimientos de otro modo, y esa comprensión, facilita la posibilidad de mirar los hechos y situaciones vividas como experiencia.

El trabajo con la palabra resulta clave, el lenguaje como camino de invención, como análisis de la propia realidad, “es como si de repente, rompiendo la “cultura del silencio”, descubrieran que no sólo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de re-hacerlo” (Freire, 2009:59). Segato también pone en valor la palabra:

“El derecho al acceso a recursos expresivos enfrenta a la pobreza de vocabulario que, es endémica en las cárceles. Teniendo en cuenta que las palabras son recursos imprescindibles para construir las narrativas de la responsabilidad y para permitir el espejamiento del sujeto a través de su producción discursiva. El sujeto no puede hacerse cargo de sus acciones sino a través de una discurso que recoge el pasado en el presente, le da un nuevo sentido y lo transforma en una promesa para el futuro. Todo esto se hace con la herramienta hermenéutica de la palabra” (Segato, 2003:36)

Este trabajo con la palabra acompaña la construcción y apropiación del propio camino, suponiendo que “lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen(...) y en el mejor de los casos, les permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su historia” (Delory-Momberger,2003:97). Esa sería según Delory-

Momberger la dimensión autoformadora de la narrativa de vida. El trabajo narrativo de exploración personalizada, la escritura de sí, la autobiografía, parecen ser puntos en un mismo itinerario posible desde el control de sí a la autonomía responsable. Un camino posible en la construcción reflexiva del sí mismo.

En segundo lugar, además de la posibilidad de autocomprensión, la indagación desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica que por definición se funda en la voz de los sujetos que habitan ese espacio, permite anclar la mirada y reivindicar el “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011 ; Contreras y Pérez de Lara, 2010) que sólo poseen aquellos que vivieron alguna experiencia educativa en situación de encierro. Se constituyen así como portadores de ese saber de experiencia y productores de saberes pedagógicos.

Así, en nuestro terreno de trabajo, la tarea del proceso de indagación personal consiste en principio en acompañar la reflexión acerca de sí mismos, de la búsqueda de un lenguaje para la experiencia, del “camino hacia sí” (Josso, 2010), pero siempre poniendo el foco en facilitar la pregunta por las condiciones institucionales, pedagógicas, subjetivas, por las condiciones de producción de su trayecto educativo en el marco de su historia de vida atravesada por la educación, y por la privación de libertad. En ese marco resulta valioso el procedimiento de exploración personalizada (Delory-Momberger, 2009), para comprender cómo operan ambas lógicas (la lógica educativa y la lógica carcelaria), que estructuran prácticas de producción de identidad. Y a su vez, entender cómo esas identidades, se construye en la trama narrativa. Darle lugar a la escritura de la experiencia personal, reivindicando a los sujetos como portadores y no como receptores del saber pedagógico del mundo de la educación en cárceles, resulta urgente y necesario en este contexto ya que la escritura está inmersa en relaciones de poder: éstas condiciona las formas y las posibilidades de escritura. Allí, donde las personas privadas de su libertad son “letras en negrita de un expediente” (Cabrera, 2013), donde sus nombres aparecen escritos en planillas de control que marcan, clasifican, evalúan conductas y conceptos, donde ellos son siempre los que son escritos, en forma despersonalizada, por sus apellidos, por sus pabellones, por sus causas; en manos de jueces, de docentes, de abogados, de psicólogos, de la estructura del servicio penitenciario, escribir cobra potencia. La escritura produce otros efectos de verdad, para dejar de ser escritos y ser ellos los que escriben, para escribirse ellos mismos, para sentir simpatía por sí mismos, para vincularse con otro, para salir, para reponer, para construir un espacio simbólico interior. Escribirse o ser escrito puede hacer una gran diferencia a la hora de tomar las riendas del propio camino. Por eso la intención es recuperar, promover y acompañar el tránsito y la

documentación reflexionada de aquellas experiencias también para lograr que sean ellos los que puedan discutir, re-pensar e intervenir socialmente el campo. Como advierte Segato: “el silenciamiento de los habitantes de la cárcel es extremo. Sus saberes son negados, sus mensajes son interceptados. El derecho a la audibilidad garantiza la inscripción discursiva, el registro narrativo y la proyección extramuros del mensaje del preso, como una voz más que debería sumarse a la polifonía del coro societario” (Segato, 2003: 26).

El diálogo con la propia experiencia de investigar

Me permito pararme en este último momento en la primera persona del singular para iluminar una dimensión personal en el proceso de investigación.

Contar historias de otros es una tarea por lo menos arriesgada. A veces puede ser entrometida, atrevida y hasta injusta. Realizar un intercambio narrativo proponiendo que sean ellos los que reflexionen, realicen el esfuerzo psíquico e íntimo de escribir, relatar y poner a disposición sus historias para que yo realice mi trabajo de investigación, escriba mi tesis y luego me doctore, es una de los motivos de mi desvelo cuando hago el ejercicio metodológico de reflexionar sobre mi rol, sobre la praxis de la investigación. Luego también me convenzo de que mi rol es realizar aquella praxis, es decir, buscar en mi trabajo aquella reflexión y acción transformadora que logre intervenir de modo crítico, contundente y sólido en el campo. Intentando no cristalizar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender aquellas experiencias educativas y preocupándome por no traicionar la confianza y la intimidad que entre nosotros se configuró. Por eso también elijo destacar la propia voz de ellos y no la mía. Para buscar relaciones más horizontales de conocimiento, para abrir las voces legítimas y “tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría- práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras” (Arnaus, 2008:73).

Por eso es que también elijo poner a disposición mi propio recorrido, contar mi historia, mi propio tránsito que hizo que hoy esté aquí. Y en ese itinerario, una de las claves que hoy veo como posibilitadora y necesaria en este camino de investigación, es haber recorrido el territorio antes de haber ido a estudiarlo con una mirada de investigadora en formación; y es seguir transitando al día de hoy, ese espacio desde aquel otro lugar. Hay un

saber pedagógico que se adquiere, se aprende, se resignifica, habiendo “estado allí” desde otra posición objetiva. La entrada a los penales; los modos de gestión de una clase en la cárcel: gestionar que los horarios no se superpongan con visita, con trabajo, que “bajen” a los estudiantes; conocer a los actores institucionales que intervienen en ese proceso; conocer los circuitos de comunicación; quién posibilita y cómo; quién tiene una mayor comprensión de la experiencia y colabora para que esta logre un alcance mayor; cómo acceder a ese actor institucional; cómo comunicarse con los jefes de educación, con los jefes de módulo; cómo armar actividades con gente de afuera; cómo cuidar los materiales pedagógicos; cómo planificar los encuentros cuando la rotación de los estudiantes es una especificidad del espacio; cómo dar clases, vincularse con las personas que adentro se sienten aisladas, encerradas, angustiadas, con los que no tienen visita, con los que extrañan, con los que se enferman y no los llevan a los hospital; como vincularse con las propias necesidades de ellos en relación al afuera cuando uno representa para ellos ese “afuera”: qué hacer con lo que ellos piden, cómo elegir cuándo hacer un favor y cuando no. Y tantas otras cosas que nunca llegan a aprenderse acabadamente, pero sí habitan el cuerpo, la memoria, dejan rastro, dejan huella de cómo se hizo en cada situación, van constituyendo el propio “saber de experiencia”, le van dando forma a la dispersión, se va sedimentando, logra bajarse a un plano de la práctica concreta y singular.

Como un juego de roles inagotable, ser docente e investigadora allí, me ubica en distintas posiciones institucionales que interrogan y ponen en tensión ambas identidades que conviven en mí. Es en esta contradicción que se suscitan los dilemas en mi propio proceso de hacer investigación: ¿Cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hago intervención? ¿Es necesario correrme de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿Qué hago con las historias de vida que me prestan para comprender cierto territorio, cierto espacio educativo? ¿Cómo manejar la implicación y el distanciamiento productivo a los fines de la investigación? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con mi indagación? ¿A quién se cita? ¿Quién investiga y quién es investigado?.

Por lo pronto, no puedo dar respuestas a muchas de estas inquietudes político-pedagógicas que sostengo en el campo en primera persona (Contreras, 2011). Es en primera persona porque es una investigación con cuerpo, donde se pone el cuerpo y el corazón en juego, que conlleva una movilización política pero también física. Que a su vez está implicada en relaciones de colaboración y compromiso con las personas con las que

trabajamos. Pero que en un cierto momento requiere de un trabajo personal al representar e interpretar tanto la propia experiencia de investigación vivida, como un conocimiento elaborado sobre dicho territorio. Es en primera persona también, porque no podemos desvincular nuestras propias concepciones, preocupaciones ideológicas, deseos e inquietudes personales. Y esto se cristaliza no solo a la hora de elaborar las interpretaciones, sino también al momento y el modo de aproximarnos al campo para comprender la realidad que queremos estudiar.

Declaro entonces que tornar públicas las dificultades y contradicciones éticas del proceso, también constituyen esta experiencia de investigar:

“Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá de nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 42).

Hago pública entonces lo que sí es una certeza: mi horizonte es que ésta sea una experiencia de aprendizaje de la cual luego de zambullirnos, de comprometernos, no salgamos ilesos. Que en todas las personas que esta investigación movilice e involucre, algo se haya conmovido, que sea una experiencia entonces que conlleve cuerpo, corazón y transformación .

Bibliografía

- _Alliaud, Andrea y Suárez, Daniel (2011). El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, col. Narrativas, (auto) biografías y educación, núm. 3, Buenos Aires: Editorial FFyL-UBA/CLACSO
- Arnaus, R. (2008). “Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica” En Larrosa, J.(comp) y otros . Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Bergalli,R. (1986). Los rostros ideológicos de la falsía resocializadora. El debate en España. *Doctrina Penal. Buenos Aires:Depalma.*
- Cabrera, L. (2013). Bancame y punto. Bs As: Editorial Bancame y punto
- Clemmer,D. (1958). *The Prison Community*. New York: Rinehart & Winston. (Orig. 1940)
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y
- Daroqui, A. (2006). Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica. Buenos Aires: Omar Favale.

- De Certau, M. (2007), *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (2008) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- Freire, P. (2009), *Pedagogía de la esperanza*: Siglo veintiuno editores
- ____ (2008) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores
- Frejtman, V. (2008) “De Freire a nosotros y de nosotros a Freire. Experiencias de la praxis y pedagogías críticas”. En *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, N° 209, Mayo 2008
- García Bores, (2003) “El impacto de lo carcelario” Recuperado en: <http://www.ub.edu/penal/libro/garcia-bores.rtf>
- Goffman, E. (2009 [1961]). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutiérrez, M. (2012). “Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir”. Gutiérrez, M. (comp) *Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Buenos Aires: Del Puerto
- Josso, M.C, 2014, “Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí”, *Revista mexicana de investigación educativa*, N° 62, Volumen XIX, JULIO-SEPTIEMBRE 2014.
- Larrosa, J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. En Larrosa, j., Skliar, C. (comps) *Experiencia y alteridad en educación* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Parchuc, J.P. (2014). “Dar Margen: teoría literaria, crítica e instituciones”, en *El taco en la Brea* Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias CEDINTEL, Santa Fe, N1, 2014-08-01.
- Segato, R.(2003). *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto “habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel”*. Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia, 2003. En línea: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf> (Consulta: 13/08/14).
- Suárez, Daniel H. y Argnani, Agustina (2011). “Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, julio-diciembre, pp. 43-56
- Sykes, G. (1958). *The society of captives*. Princeton: Princeton University Press.
- Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid: Ed. Popular.