

“Yo vengo acá y no me siento que estoy presa”. Condiciones de posibilidad de proyectos pedagógicos de inclusión socioeducativa intramuros*

Carolina Emilia Di Próspero¹ 

<https://doi.org/10.18046/recs.i44.03>

Cómo citar: Di Próspero, Carolina Emilia (2024). “Yo vengo acá y no me siento que estoy presa”. Condiciones de posibilidad de proyectos pedagógicos de inclusión socioeducativa intramuros. *Revista CS*, 44, a03. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.03>

Resumen: El presente artículo analizó la experiencia de estudiar en cárceles de la provincia de Buenos Aires, atendiendo a las comunidades educativas que allí se construyen, poniendo en relación, desde la comparación antropológica como forma analítica y teórico-metodológica de abordaje, dos investigaciones etnográficas en contexto de encierro penal en el ámbito del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB). Una realizada en un centro universitario, sede de una universidad pública nacional, y la otra en un taller de alfabetización coordinado por personas privadas de la libertad. Cada una de las experiencias conforman comunidades de práctica con base en sus condiciones de posibilidad, las características de sus proyectos pedagógicos y formas institucionales puestas en juego en sendos procesos educativos. Las pedagogías del hacer que desarrollan constituyen la condición mínima para la existencia de proyectos pedagógicos intramuros, desde las cuales ambas experiencias generan logros colectivos en el camino hacia la inclusión social de sectores históricamente excluidos.

Palabras clave: educación intramuros, pedagogías del hacer, inclusión, comunidades de práctica, cárceles bonaerenses

* Este artículo de investigación se apoyó en una Beca Puente a CIC 2023-2024, otorgada por la Universidad Nacional de General San Martín (UNSAM), y es parte de la investigación colectiva en curso PICT-2021-GRF-TII00020, denominada Un estudio sobre experiencias de gestión penitenciaria en perspectiva comparada: recurrencias y divergencias entre el Servicio Penitenciario Federal y el Servicio Penitenciario Bonaerense, dirigida por la doctora Natalia Ojeda y radicada en la Escuela Interdisciplinaria de Alto Estudios Sociales (EIDAES) de la UNSAM.

I. Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de General San Martín (San Martín, Argentina)



“I Come Here, and I don't Feel Like I'm an Inmate.” Possible Socio-educational Inclusion Pedagogical Projects in Prison Education Contexts

Abstract: This article analyzed the experience of studying in prisons in the province of Buenos Aires, focusing on educational communities that there are built, connecting two ethnographic research that are related in the context of imprisonment in the Buenos Aires Penitentiary Service (SPB), from anthropological comparison as an analytical and theoretical-methodological approach. One of them took place in a university center, headquarters of a national public university, and the other in a literacy workshop coordinated by people deprived of their liberty. Each of the experiences constitute communities of practice formed from their conditions of possibility, the characteristics of their pedagogical projects, the social actors involved and the institutional forms implemented in both educational processes. The pedagogies of doing that there are developed constitute the minimum condition for the existence of intramural pedagogical projects, from which both experiences generate collective achievements on the path towards the social inclusion of historically excluded sectors.

Keywords: Prison Education, Pedagogies of Doing, Inclusion, Communities of Practice, Buenos Aires Prison

Introducción: condiciones de producción de este artículo

En este artículo se abordaron, desde la comparación antropológica, dos investigaciones etnográficas (Gaztañaga; Koberwein, 2021). Por un lado, la investigación en la que se hizo foco, que surgió de mi propio trabajo de campo etnográfico en un centro universitario intramuros, desarrollada en instancia posdoctoral, la cual analicé en relación con otra —tomada como fuente secundaria, ya que fue relevada por otra antropóloga para su tesis doctoral—, cuyo objeto de estudio también fue un espacio educativo en contexto de encierro. Ambos procesos etnográficos fueron analizados previamente de forma independiente por cada investigadora y sin la intención de que se convirtieran en casos de estudio a ser comparados; y se situaron en diferentes unidades penitenciarias de la misma cárcel del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB).

En cuanto a la elaboración de mi propia investigación en un centro universitario intramuros, surgió a partir del trabajo en el equipo de gestión del Centro Universitario San Martín, emplazado en la Unidad Penitenciaria núm. 48 del SPB, como coordinadora del área de comunicación, cargo que desempeñé durante dos años; y de la experiencia de ejercer como docente de grado en el mismo centro,

donde pude observar que las y los estudiantes lejos de ser individuos aislados constituyen sus subjetividades en el encierro y conforman también su propio colectivo en los espacios de interacción.

Estas vivencias tuvieron continuidad en mi investigación postdoctoral¹, en la cual recuperé la noción de comunidad de práctica² (Lave; Wenger, 1991) para abordar tensiones y distensiones propias de la rutina estudiantil intramuros, que me permitieron dar cuenta de la posibilidad del logro de copresencia (Beaulieu, 2010; Goffman, 1979), principalmente entre personas privadas de la libertad y agentes penitenciarias/os, pero también, con diversos actores involucrados en el campo de estudio durante los procesos de construcción de las rutinas compartidas, en las cuales radica la potencialidad de transformación subjetiva (Di Próspero, 2019; 2020a; 2020b).

Esa investigación postdoctoral se centró en la comprensión de la apropiación de derechos educativos por parte de las personas privadas de libertad, abordando aspectos de los procesos de agenciamiento, y de la construcción y circulación de dichos derechos en el desarrollo cotidiano de las actividades del centro universitario intramuros. El día a día se presenta allí signado por el despliegue de una serie de tácticas y estrategias (De Certeau, 2007) operadas por distintos actores (estudiantes³, docentes, equipo de gestión, agentes penitenciarias/os) destinadas a facilitar la articulación entre una lógica orientada a la seguridad que tiende a ser restrictiva, y otra que puja por la ampliación y el pleno ejercicio de derechos

1. Beca Interna Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) – Convocatoria General 2018: Los derechos educativos en contexto de encierro penal. Tensiones, saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidos en una cárcel bonaerense.

2. El concepto comunidad de práctica refiere a las actividades desarrolladas por grupos de personas que tienen un interés en común y se ayudan mutuamente a mejorar y aprender, ya sea en sus lugares de trabajo, de educación y diversidad de entornos donde confluye una preocupación, un conjunto de problemas o la pasión por un tema, y se asume la tarea de establecer un conocimiento compartido (Lave, 2012; Lave; Wenger, 1991; Wenger, 2001; Wenger; McDermott; Snyder, 2002). Las comunidades de práctica se caracterizan por tres aspectos: 1) los miembros interactúan entre ellos de diversas formas construyendo compromiso mutuo; 2) conforman un grupo desde el esfuerzo común; y 3) desarrollan un repertorio compartido de recursos de estilos y rutinas por medio de los cuales se expresan como interlocutores válidos de ese grupo (Luque-Cubero; Lalueza-Sazatornil, 2013; Wenger, 2001). Este concepto resulta clave para comprender y dar cuenta de la conformación y construcción cotidiana de comunidades de práctica.

3. Para las y los estudiantes del Centro Universitario San Martín dichas tácticas y estrategias son, desde su propio punto de vista, (auto)gestionadas, alcanzando logros colectivos perdurables como la conformación de un centro de estudiantes, el desarrollo anual de jornadas como *El día de la resistencia carcelaria* o la apertura de una diplomatura de gestión cultural.

(Lombraña; Strauss; Tejerina, 2017; Nieto; Zapata, 2012; Scarfó; Inda; Dapello, 2015). El entorno en el que se emplaza dicho centro universitario fue abordado como un ámbito de descarte del residuo social, en el que se asocian la basura del principal centro de gestión de residuos de Buenos Aires (Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado - CEAMSE), la contaminación y sus habitantes marginales, y la cárcel⁴ (Lombraña; Di Próspero, 2019; Nieto; Zapata, 2012).

Este entorno conforma un territorio que es siempre una construcción más que un *a priori*, y deviene en espacio de demarcación y puja (Grinberg; Giovine, 2020) entre los actores sociales involucrados. Consideramos que no alcanza con pensar lo ambiental y lo social como espacios interconectados, pero separados, ni tampoco la inscripción del segundo en el primero, sino desde un enfoque que los integra para atender al carácter abierto y provisorio de las asociaciones mediante las cuales las personas articulan su mundo social y, siguiendo a Latour (2008), se entiende como parte actante de dicho entorno cualquier entidad que produzca una relación o adquiera valor de significación. En ese sentido, *los compañeros, los profes, el servicio* (desde la conceptualización nativa), pero también las aulas y espacios de aprendizaje, los materiales y los textos, se consideran actantes en la posible construcción de otra existencia social a partir del imperativo de la subsistencia diaria en los márgenes de la sociedad (Das; Poole, 2008; Di Próspero, 2020b; 2020c).

Los aportes de los estudios y proyectos en los que participé, y en los cuales se enmarcó este trabajo, reconocieron que la frontera carcelaria continúa siendo una unidad de análisis, pero en la medida que proporciona el contexto para el estudio de las relaciones sociales locales y la experiencia de los individuos que viven tras los muros; y situaron a las instituciones de encierro dentro del entramado comunitario, de modo que advirtieron que la separación entre el mundo interno y externo a la cárcel estaba plagado de comunicaciones, y los límites entre el centro y la periferia, lo público y lo privado, lo legal y lo ilegal, eran elaboraciones en permanente (re)configuración (Di Próspero; Ojeda; Lombraña; Pepe, 2020).

La *cárcel* se presentó como una constitución cultural particular en la que el orden social adquiere formas contextuales específicas, produce representaciones nativas, así como también prácticas y trayectorias que escapan a las estructuras tecnocráticas y permiten modificar su funcionamiento, a la vez que evidencian

4. El complejo que linda con el centro universitario pertenece a la CEAMSE, empresa pública creada para realizar la gestión integral de los residuos sólidos urbanos del Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA).

la creatividad de los grupos e individuos que actúan dentro de estas redes en el espacio prisionalizado.

Desde esta perspectiva, los estudios sobre el encierro y el campo penitenciario no deberían divorciarse de la sociedad o de la realidad misma en la cual se inscriben (Lombraña, 2017; Ojeda, 2015a). Muy por el contrario, la cárcel señala los márgenes estatales e implica particularidades que, necesariamente, se articulan con la vida en el medio libre, expandiendo las posibilidades analíticas de quienes las observamos (Lombraña; Di Próspero; Ojeda, 2023).

Antecedentes y marco teórico

Este artículo se orientó y sustentó en un corpus de trabajos de investigación que lo precedieron, y que incluyeron marcos teóricos propios de los estudios de la prisión y de los estudios del campo educativo, en su cruce con los de los proyectos educativos inclusivos, en particular aquellos que se centraron en problematizar la educación contexto de encierro.

La investigación en el campo educativo relevante para este trabajo puede presentarse como un conjunto de debates y autores de la tradición crítica que abordó y promovió prácticas pedagógicas alternativas y experiencias de la praxis educativa críticas y emergentes en América Latina (De Souza, 2015; Freire, 2010; Ortiz-Ocaña; Arias-López; Pedrozo-Conedo, 2018). En el mismo sentido, este trabajo se fundamentó en el corpus teórico-epistemológico y político que vincula formación y experiencia (Contreras; Pérez de Lara, 2013; Freire, 2010; Suárez, 2015; Ortiz-Ocaña *et al.*, 2018). La contribución de estos trabajos en el presente artículo, refirió a las construcciones particulares de trayectorias asociadas a los ilegalismos populares, atendiendo a sus efectos en la cotidianidad escolar (Bonilla-Muñoz; Grinberg, 2019) y a la posibilidad de pensar futuros (Machado; Grinberg, 2017) en poblaciones estigmatizadas a través de prácticas institucionales propagadoras de procesos de reproducción estatal de la desigualdad, que refuerzan el uso de la privación de libertad sobre las poblaciones más vulnerables (Medan; Villalta; Llobet, 2019). Estas lecturas permitieron identificar y vincular procesos socioculturales tendientes a contribuir a la construcción de la trama social y comunitaria en contextos de encierro, en busca de otras formas de existencia alternativas (Di Próspero, 2020c; Pérez, 2022).

Una línea de los estudios sobre las prisiones, específicamente asociada con la educación en contextos de encierro ha ido adquiriendo preminencia, especialmente en los últimos años. Con respecto a las investigaciones en ese campo, se destacan, por un lado, aquellas que abordaron la complejidad de la

interinstitucionalidad educativa y penitenciaria (Castillo; Chiponi; Manchado, 2017; Lombraña *et al.*, 2017; Ponciano; Castilla, 2018) y la formación universitaria como proyectos de inclusión social (Scarfó, 2008; Lombraña *et al.*, 2017). Por otro lado, la educación intramuros fue estudiada en sus diferentes niveles (inicial, medio y superior) como pauta de resocialización (Corbellini; Guñazú, 2013; Messina, 2015; Mouzo, 2010; Scarfó; Pérez-Lalli; Montserrat, 2013).

A su vez, existen trabajos relacionados con la educación superior presencial intramuros que, desde un enfoque cualitativo, analizaron sus efectos en términos de desafíos pedagógicos y políticos (Roca-Pamich, 2018; Strauss, 2018); y otros que buscaron problematizar la relación entre docente y estudiante abordando el potencial transformador de la experiencia compartida (Actis, 2015; Gutiérrez; Reyes, 2018), y la experiencia de producción cultural desde una perspectiva de resistencia, interrupción o resignificación de la situación de encierro punitivo (Barolo; Gentile; Sarsale; Villegas, 2016; Bustelo; Molina, 2016; Morini, 2019; Pérez, 2020; Rubin, 2019).

Asimismo, algunas investigaciones propusieron abordajes críticos respecto de las modalidades de intervención de la universidad en la cárcel (Bustelo, 2019; Gual *et al.*, 2018; Parchuc, 2015; Robles; Quiroga, 2016) y de la función integradora y la integración social de las personas privadas de su libertad a partir del lenguaje (Giammatteo; Trombetta, 2014). La mayor parte de estas coincidió en una mirada atenta a los sentidos disruptivos de la educación como experiencia situada (Grinberg; Porta, 2018; Di Franco, 2018).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo se enmarcó también en los debates⁵ surgidos en torno a la Ley Nacional de Educación 26 206 (LEN) (2006), la cual considera y reconoce como modalidad del sistema educativo a la Educación en Contextos de Privación de Libertad⁶, y establece que todas las

5. La LEN “estableció que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado. Este asume un papel principal en asegurar el acceso de todos los ciudadanos y ciudadanas a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social” (Southwell, 2018: 80).

6. La participación en algún tipo de programa educativo es del 51 % de la población carcelaria: educación primaria 21 %, secundaria 18 %, terciaria 2 %, universitaria 2 % y no formal (cursos) 11 % (Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena - SNEEP, 2022). La intervención de las instituciones educativas evidencia no solo el escenario normativo y político que se vino construyendo, sino la capacidad y la potencia de este tipo de actividades socioeducativas y culturales intramuros para atender a diversas problemáticas sociales.

personas privadas de su libertad deberán tener acceso pleno a la educación pública en todos sus niveles y modalidades⁷.

La separación y el aislamiento del resto de la sociedad que suponen los procesos de institucionalización en espacios penitenciarios se manifiestan hacia el interior de las relaciones dentro de estos dispositivos en términos de enfrentamientos, fallas de comunicación o distanciamientos entre los distintos actores, conformando una estructura punitiva que trabaja sobre subjetividades precarizadas y atomizadas con impactos que, incluso, trascienden al momento de recuperar la libertad. Como efecto de estas prácticas, resultan la ruptura de las redes socio-comunitarias y la descomposición del tejido social, dejando posibilidades muy reducidas en los procesos de transformación para contrarrestar la situación de vulnerabilidad, inequidad y violencia que estas personas transitan. La escala de la agencia política en ese marco son las acciones puntuales que el sujeto emprende en forma de alianzas precarias y momentáneas (Di Próspero, 2020c), y el modo de investigarlas requiere de abordajes analíticos que permitan dar cuenta de los procesos de construcción de los lazos asociativos que se establecen en la cotidianeidad.

Por último, en cuanto al marco teórico sobre el tratamiento resocializador y la función pedagógica de la prisión, en el campo de los estudios clásicos de la prisión existe un conjunto de debates relevante en torno a sus fines correctivos, implementado en el siglo XIX, cuando se incorporó a la cárcel la dimensión técnico-coercitiva de intervención sobre la conducta o pena útil, basada en la programación de un conjunto de actividades (religiosas, laborales y de disciplinamiento) destinado a la transformación de la población presa, que dio origen a la función pedagógica de la prisión e inauguró lo que se denominó *lo penitenciario*

7. En 2011, la sanción de la Ley 26 695 (2011) reformó la Ley de Ejecución Penal con el estímulo educativo en contexto de encierro. Esta nueva norma reglamentó la implementación del reconocimiento del derecho de las personas privadas de libertad a la educación, ya previsto en la Ley Nacional de Educación, pero ahora con especial énfasis en la obligación de la gestión pública educativa de proveer lo necesario para garantizarlo. Esto implicó tanto el ingreso y la consolidación de las escuelas en las cárceles federales y provinciales como el incremento de programas universitarios en contextos de encierro y la ampliación de la participación de organizaciones sociales intramuros. Si bien 14 universidades nacionales tienen presencia significativa en las cárceles del país, principalmente con programas de grado y posgrado, proyectos culturales y de extensión universitaria, el alcance representa un porcentaje muy bajo en relación con el total de la población privada de libertad en cárceles federales y provinciales del país, de 105 000 personas solo un 2 % está incorporado en algún programa de educación superior (SNEEP, 2022).

(Daroqui *et al.*, 2006). La prisión moderna⁸ diseña, define e implementa esos fines: de la exhibición de los suplicios se pasa a la reclusión, es decir, el castigo se vuelve discreto (Foucault, 2002).

Desde el derecho y la criminología se ha tendido a conceptualizar la pena privativa de la libertad, desarrollando el aspecto de un tratamiento resocializador para *corregir al corregible y neutralizar al incorregible*, en ese sentido, la educación y el trabajo intramuros tomaron protagonismo transformándose en las herramientas para el tratamiento que permitían garantizar la reinserción social (Caimari, 2002; Daroqui, 2000; Garland, 1990). La vigencia de estas teorizaciones en Argentina se encuentra plasmada en la Ley Nacional de Ejecución Penal 24 660 (1996).

Aunque estas perspectivas son necesarias, dejan fuera de análisis las prácticas, miradas y lógicas nativas que construyen formas alternativas de funcionamientos institucionales (Ojeda, 2017). Las investigaciones sociales, influenciadas fuertemente por esta tradición y enfrentadas a la imperiosa necesidad de denunciar las violaciones a los derechos humanos, el uso de la violencia, la tortura, y la selectividad del poder punitivo, han producido versiones mayormente carcelocéntricas (Ferreccio, 2017), al tiempo que se han especializado en mostrar evidencias de las acciones negativas que el sistema penal ejerce sobre los sujetos a su cargo, develando principalmente la voluntad disciplinadora del Estado en torno a ellas. Estas miradas definieron la cárcel como una institución de secuestro, un depósito de *los inútiles para el mundo* donde los cuerpos ya no requieren ser disciplinados como mano de obra, sino únicamente gestionados como residuo social (Castel, 1997; Daroqui, 2002). Las agencias penitenciarias anteponen sus exigencias de seguridad y disciplina institucional frente a las prácticas de tratamiento (Daroqui, 2002; Ojeda, 2008; Scarfó, 2008; Vacani, 2012), por ejemplo, mediante la suspensión periódica de las clases escolares, o la expansión del tiempo que le lleva al personal encargado de la seguridad trasladar a los detenidos en el momento en el que deben asistir. Esta espera de

8. En el ámbito nacional en particular, este proyecto se materializó con la aprobación del Código Tejedor (1866) y la construcción de la Penitenciaría Nacional (1877), que resultaron en la identificación del sistema penitenciario como “la técnica de tratamiento de los delincuentes de la sociedad argentina moderna” (Caimari, 2004: 46). El paradigma de progresividad de la pena es la modalidad a través de la cual se busca propiciar la *reinserción social* de los internos en el sistema penal argentino (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, tanto en lo que atañe a la organización espaciotemporal de detenidos y trabajadores penitenciarios como a las relaciones establecidas entre ellos hacia el interior de la cárcel contemporánea (Lombraña, 2017).

las/os detenidos, y también de las/os profesionales que aguardan por ellos, ha sido analizada como una aplicación indirecta del castigo (Belmont, 2005; Ojeda, 2015b; Pérez, 2020; Vacani, 2012).

Metodología

Este trabajo partió de un enfoque cualitativo, orientado a analizar las prisiones como realidades que se construyen en procesos sociales dinámicos y situados que evidencian la agencia de los grupos e individuos que allí interactúan. En este marco, la metodología central de esta investigación fue la etnografía, entendiendo el desarrollo del trabajo de campo etnográfico como una concepción y una práctica de conocimiento que busca describir e interpretar un medio cultural determinado para hacerlo inteligible ante quienes no pertenecen a este (Guber, 2012). Una perspectiva de este tipo no solo se orienta a dar cuenta del contexto y las lógicas de producción de otros, sino que se preocupa, en particular, por identificar el punto de vista de los actores sociales e intenta describir el núcleo de sentidos compartidos (Segato, 2003) a partir de los cuales entienden y explican sus prácticas.

Como se señaló en la introducción, la fuente primaria y foco de este artículo fue mi investigación sobre un centro universitario intramuros, desarrollada en instancia posdoctoral y finalizada en 2023, la cual puse en relación con otra investigación realizada por la antropóloga Camila Pérez (2020) (agregar año), cuyo objeto de estudio fue también un espacio educativo en contexto de encierro. Esta fuente secundaria se presenta en el siguiente apartado, El caso del taller de alfabetización. Cada investigación constituyó un proceso distinto, un caso extendido, en términos de Gluckman (1975), en cuanto al tiempo (no cronológico) que transcurre durante el trabajo de campo: lo que el antropólogo vive y hace en el campo, los acontecimientos que observa y su participación en diversos sucesos, luego descriptas como situaciones sociales. Si bien conformaron un caso de estudio diferente, ambas se centraron en el análisis del modo en que cada grupo de personas se colocó en la situación social abordada (Guizardi, 2012; Rosato; Boivin, 2013).

Ambos procesos etnográficos, que fueron previamente analizados de forma independiente y sin la intención de que se convirtieran en objeto de comparación, fueron puestos en relación como casos en este artículo a partir de las conexiones entre los procesos estudiados, las variaciones del tipo de actores involucrados y las formas institucionales puestas en juego.

En la historia de la antropología como disciplina, el método comparativo ha tenido sus bemoles, cabe recordar como ejemplo la propuesta del estructural funcionalismo británico⁹ en torno a un tipo de comparación orientada a la construcción de leyes sociológicas. Muy lejos de esa propuesta, este trabajo buscó salir de una mirada que se limitara a la discusión teórica sobre el método, esperando, en cambio, potenciar el valor creativo de la comparación antropológica a fin de lograr una comprensión de nosotros mismos y de los demás, lo cual caracteriza a la disciplina desde sus inicios (Gaztañaga; Koberwein, 2021).

El principal desafío de la comparación antropológica, y también su fuerza, reside en la multiplicidad de objetivos a menudo contradictorios que la sostienen. Por lo tanto, no podemos esquivar la contradicción, sino resaltar su positividad. Ella existe como parte de la identidad de la antropología y de su manera de producir conocimiento y puede ser un ejercicio que potencie el valor creativo de la antropología y de la etnografía. (Gaztañaga; Koberwein, 2021: 109)

En cuanto a las técnicas utilizadas en mi trabajo de campo etnográfico en particular, fueron principalmente la observación participante y las entrevistas en profundidad. Respecto a la muestra y sus criterios de selección, el universo de análisis remitió a los estudiantes privados de la libertad que asistían a centros universitarios en cárceles, y participaban de programas educativos de grado o posgrado, proyectos de extensión, talleres culturales y demás propuestas desarrolladas en estos espacios.

De las 14 universidades argentinas que ofrecen programas de educación en contexto de encierro solo dos de ellas sostienen centros universitarios intramuros: la Universidad de Buenos Aires (UBA) con el Programa UBA XXII y la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) con el Centro Universitario San Martín (CUSAM). Hacia fines de 2023, el CUSAM contaba con 86 estudiantes de grado (83 personas privadas de libertad ambulatoria y 3 trabajadores penitenciarios); 34 estudiantes de diplomatura y 294 estudiantes de talleres artísticos y de oficios¹⁰. Dentro de este universo, la muestra se compuso por 17 estudiantes del CUSAM,

9. Corriente teórica surgida en Inglaterra en la década de 1930 en las ciencias sociales, especialmente en sociología y antropología social. “Su proposición central era que las sociedades solo pueden compararse como totalidades funcionales, entendidas en un nivel abstracto donde se podían comparar ‘sistemas’ (políticos, de parentesco, etc.)” (Gaztañaga; Koberwein, 2021: 101).

10. Datos proporcionados por la coordinación académica del equipo de gestión del Centro Universitario San Martín.

personas privadas de libertad que, en 2023, transitaban el ciclo preparatorio de ingreso (CPU), pertenecían a alguna de las carreras de grado o eran estudiantes de las diplomaturas. Al tratarse de un estudio con enfoque cualitativo, el número de personas abarcado por la muestra se determinó durante el trabajo de campo, al llegar a la saturación de los datos a medida que se construían los registros (Hernández-Sampieri; Fernández-Collado; Baptista-Lucio, 2014). Se propició la paridad entre varones y mujeres participantes de la investigación.

Cabe mencionar que los estudios etnográficos contemporáneos realizados en contextos de encierro penal han mostrado no solo la presencia, sino también la narración de los propios protagonistas de la vida cotidiana en las cárceles desde trabajos que son de interés central para esta investigación, ya que reconfiguraron los sentidos del encierro (Lombraña, 2017; Mouzo, 2010; Ojeda, 2015b; Rosas, 2015). Así, se pudo reconstruir cómo las personas privadas de la libertad desarrollan estrategias para disminuir los efectos negativos de las instituciones carcelarias y advertir que el sujeto detenido no es necesariamente pasivo, a pesar de la fuerte violencia que se ejerce contra él (Comfort, 2002; Da Cunha, 2004; Kalinsky, 2004; 2006; Mancini, 2020; Míguez, 2007; Ojeda, 2015b; 2017). Las y los agentes más que seguir las reglas, las actualizan, y al hacerlo interpretan la realidad social y crean los contextos en los cuales los hechos cobran sentido (Coulon, 1988; Garfinkel, 2006).

En suma, el enfoque sobre el cual se sostuvo este estudio es de tipo cualitativo, ya que, como modo de encarar el mundo empírico, permitió elaborar análisis a partir de casos sucesivos “sobre la vida social; sobre cómo las instituciones conviven e interaccionan y (...) sobre el papel dinámico de los sujetos en este proceso de negociación de la vida social común” (Guizardi, 2012: 18).

El caso del taller de alfabetización

La función pedagógica de la prisión habilita experiencias educativas en tensión entre las restricciones propias de la institución carcelaria y el acceso a derechos. La antropóloga Camila Pérez (2020) realizó un extenso trabajo de investigación para su tesis doctoral sobre los avatares cotidianos de un taller de alfabetización coordinado por personas privadas de libertad, que funcionaba en una escuela primaria de una unidad penal del SPB. El taller surgió a partir de la demanda de las personas privadas de libertad que impulsaron un espacio de formación en herramientas de alfabetización para ayudar a sus compañeros que no sabían leer ni escribir y, desde su inicio en 2008, propició la autonomía de los alfabetizadores en el dictado de las clases y en la selección de los contenidos.

La etnografía de Pérez mostró cómo, al interior de una cárcel del SPB, la educación era considerada un beneficio para la agencia penitenciaria, que regula a partir de un sistema de premios y castigos. Así, las acciones administrativas básicas para que las personas privadas de libertad pudieran acceder a un servicio educativo eran gestionadas —facilitadas u obstaculizadas— por las decisiones del personal penitenciario.

Durante el año 2017, la antropóloga participó como ayudante de la docente a cargo del taller de alfabetización coordinado, a su vez, por personas privadas de su libertad. El taller se desarrolló en la Unidad Penitenciaria núm. 47 del Complejo Penitenciario Conurbano Norte. El papel de un docente ayudante fue requerido institucionalmente por la universidad a fin de responder a una demanda del SPB, que exigía la presencia permanente de un docente universitario en el aula para garantizar la continuidad del taller. Fue en ese contexto que la antropóloga se propuso analizar dicha experiencia para “comprender cómo se articulaban los procesos reflexivos y formativos que se proponían desde un espacio educativo sostenido por personas privadas de su libertad con el contexto disciplinador y estructuralmente degradante de la cárcel” (Pérez, 2022: 644).

La condición impuesta por el SPB sobre la presencia permanente de ayudantes universitarios en las aulas del taller fue leída por la docente a cargo como una demanda arbitraria del servicio penitenciario que buscaba boicotear la experiencia (Pérez, 2020). A su vez, era habitual que, en diferentes momentos del ciclo lectivo, agentes del servicio penitenciario suspendieran las clases de alfabetización de manera repentina o impidieran que determinados estudiantes continuaran participando con el argumento de garantizar la seguridad del resto de las personas frente a potenciales enfrentamientos entre ellas (Pérez, 2020).

La posibilidad etnográfica de permanecer por un tiempo prolongado en un contexto tan complejo como la cárcel permite documentar eventos únicos, como un enfrentamiento entre dos personas privadas de su libertad que me permitió confirmar la enorme tensión que se vivía en ese penal (Pérez, 2020: 90-98), así como reconstruir las estrategias cotidianas, microscópicas y sutiles, utilizadas por los alfabetizadores para disputar a los agentes penitenciarios la accesibilidad al taller —por ejemplo, cuando obtuvieron el permiso para ir a buscar estudiantes por sus pabellones. (Pérez, 2022: 646)

En general, las y los docentes y coordinadores del taller de alfabetización no podían acceder a los pabellones para inscribir a las personas privadas de libertad interesadas, sino que se trataba de una práctica mediada por el personal

penitenciario; tampoco podían contactar a quienes se ausentaban. “La gestión de los cuerpos en lo que respecta al acceso a la escuela depende totalmente del personal penitenciario” (Pérez, 2020: 11). Sin embargo, la etnografía que llevó adelante Pérez en el taller de alfabetización, la condujo a afirmar que las experiencias educativas desarrolladas en cárceles funcionaban como espacios de organización y resistencia a las violencias del sistema penal y, por tal motivo, padecían diversas estrategias de hostigamiento y boicot por parte de las gestiones penitenciarias (Pérez, 2022).

En el transcurso del año, debido al ritmo frenético de ingresos y egresos del penal, participaron de forma intermitente más de 150 estudiantes. Si bien muchos de ellos ya estaban alfabetizados, venían al taller porque no había otras ofertas educativas disponibles. Tanto la escuela primaria, que funcionaba por las mañanas, como la escuela secundaria, que funcionaba por las tardes, tenían el cupo de estudiantes completo. El sector masculino de la Unidad Penitenciaria alojaba aproximadamente a una población de 900 personas, y la escuela tenía un cupo máximo de 210 plazas. Generalmente venían a clases de alfabetización 70 estudiantes que los alfabetizadores dividían en dos aulas. (Pérez, 2022: 648)

Durante el período de ese trabajo de campo, los alfabetizadores incluyeron en el taller un espacio específico dedicado a la alfabetización jurídica, ya que les pareció urgente compartir información en dicha materia a sus compañeras/os para que no firmaran cualquier tipo de escrito facilitado tanto por agentes penitenciarios como por agentes de la Justicia (procuradores, abogadas/os). Según afirmaron, esta práctica de firmar papeles sin comprender las consecuencias era bastante habitual entre personas detenidas, inclusive para quienes sabían leer, pero no necesariamente podían interpretar los términos en los que se encontraba redactado lo que firmaban. Los testimonios que incorporó Pérez (2022) dan cuenta de que las personas procesadas atraviesan numerosas situaciones de violencia y no tienen posibilidad de hacer demasiadas preguntas para comprender lo que están firmando. Esto puso en evidencia cómo la burocracia y las prácticas institucionales de procedimientos naturalizados (que incluyen firmas, huellas y traslados) suceden sin mayores explicaciones y resultan mecanismos de aplicación indirecta del castigo (Ojeda, 2015a).

Yo imaginaba que, a través de los conocimientos adquiridos en el taller de alfabetización jurídica, las y los estudiantes tendrían más herramientas para poder denunciar ante sus jueces y juezas las vivencias de tortura,

malos tratos, abusos de poder y violación sistemática de sus derechos. Sin embargo, con el transcurso de la experiencia, comprendí que esta posición de denuncia no resultaba estratégica para establecer lo que, en algunos casos, sería su primer vínculo con agentes judiciales. (...) Ellos lo habían propuesto como un espacio al que las y los estudiantes pudieran traer sus dudas o inquietudes respecto de sus propios procesos judiciales. Además, buscaron socializar en el transcurso de las clases algunos escritos judiciales que les servirían para, en palabras del alfabetizador Santiago, “no ser pisoteados ni por el Servicio Penitenciario y tampoco por lo judicial”. (Pérez, 2022: 653)

A través de su etnografía Así pues, la investigadora mostró cómo los procesos de aprendizaje son situados (Lave; Wenger, 1991) y están mediados por las historias personales y su experiencia acumulada anteriormente. Además, el hecho de aprender sobre formatos de escritos judiciales exitosos en el espacio de alfabetización jurídica les permitió a las y los estudiantes tener referentes con quienes aclarar dudas respecto de sus propios procesos judiciales, identificar a los actores judiciales involucrados en la ejecución de su pena y comenzar a conocer una estrategia para referirse a la justicia con el fin de hacerse ver y dejar de ser un número de legajo. Sin embargo, esta investigación también evidenció que no basta con manejar la herramienta de los escritos judiciales para hacer justicia, ya que no necesariamente fueron mecanismos efectivos para llamar la atención de juezas y jueces o para lograr defenderse de la cárcel y sus violencias (Pérez, 2022).

El centro universitario

Dentro del mismo complejo penitenciario, pero en otra unidad penitenciaria, se ubica el centro universitario objeto de estudio de mi investigación posdoctoral, con una propuesta singular: a diferencia de otros espacios educativos que funcionan en instituciones de encierro, se caracteriza por conformar una comunidad educativa que incluye tanto a personas privadas de libertad como a trabajadores del servicio penitenciario.

La institución educativa se propuso como objetivo principal del centro garantizar el derecho a la educación a quienes no habían tenido antes la oportunidad de estudiar una carrera universitaria, produciendo en este acto un sujeto político a partir de la intervención estatal en función de una mayor justicia social en una sociedad excluyente. En un segundo orden, buscó morigerar la vulnerabilidad de

quienes, aún antes de la cárcel, vivieron las peores consecuencias de la exclusión social y la violencia (Lombraña; Di Próspero, 2019).

Este proyecto educativo, como producto de una Argentina que todavía recibía los impactos de la fuerte crisis que sufrió en 2001, enraizado en un entorno de los más golpeados por los efectos económicos y políticos del ajuste estructural, comprendió que resultaba igualmente necesario incorporar a los *compañeros guardias*¹¹. Hubo algo de la experiencia de la crisis que a los detenidos¹² les permitió apreciar, de manera un poco intuitiva, la cárcel como un castigo de clase (Nieto; Zapata, 2012). En este contexto, la educación se constituyó en una fuente de empoderamiento primordial (Scarfó *et al.*, 2015) que, al ofrecer herramientas para pensarse reflexiva y deliberantemente en el mundo (Quintar, 2005) permitió el acceso a otros derechos.

La oferta curricular estaba compuesta por las carreras de grado de Sociología y Trabajo Social; las diplomaturas en Gestión Cultural y Comunitaria, y en Logística; y los talleres artísticos y de oficios. El centro se inauguró a fines del 2008 mediante la firma de un convenio de cesión de espacio entre una universidad pública nacional y el SPB. Años más tarde, después de arduas conversaciones entre autoridades del equipo de gestión del centro universitario, la dirección de género de la universidad y autoridades del SPB, se logró¹³ la incorporación de mujeres, lo cual fue significativo, ya que se trata de la cárcel de la provincia de Buenos Aires que mayor cantidad aloja.

Creo que este lugar te da las herramientas que quizás en la calle no las tenés, fundamentales para la vida cotidiana. Por ejemplo, estoy haciendo una diplomatura en logística y no tenía idea qué era, y hoy digo: “¡qué bien que me anoté en logística!” porque la vida es una logística, desde que te levantás hasta que te acostás es logística pura. Cosas que antes no les daba importancia y creo que hoy a raíz de todo lo que aprendo acá adentro, de las herramientas que te da el estudio y de una red en la cual te podés manejar, y un montón de cosas que no tenés en la calle, me cambió la vida. A base del estudio es que podés tener muchas más herramientas, te dan los materiales, tenés mil maneras para no quedarte

11. Conceptualización nativa.

12. En el inicio (2008) y hasta 2012, solo cursaban estudiantes varones.

13. En primera instancia, esto sucedió en el año 2012, pero el SPB solo permitía que, a lo sumo, cuatro o cinco estudiantes mujeres concurrieran al centro universitario. Luego, en 2019, tras las conversaciones impulsadas desde el equipo de gestión y la Dirección de Género de la universidad, la concurrencia masiva de mujeres fue garantizada institucionalmente.

afuera del sistema educativo. Si estás enfocado en estudiar es lo mejor que te puede pasar. En la calle no tenés esta posibilidad, porque si no tenés el poder adquisitivo para comprar los apuntes, o faltaste a una clase, y si no tenés un buen grupo de compañeros, ¡olvidate! Acá nos ayudamos entre todos, se basa todo a nivel compañerismo. (Miriam, estudiante de diplomatura, comunicación personal, 23.03.2023)¹⁴

Las condiciones de posibilidad

Una clara condición para el funcionamiento de un espacio educativo como este es un presupuesto destinado a sostener al equipo de gestión, a docentes y talleristas, y los elementos de trabajo, mantenimiento, limpieza, gastos de infraestructura, etc. Pero antes de ese aspecto, está la decisión de una universidad pública de construir un espacio con un sujeto político signado por la vulnerabilidad social. En esta línea, tanto el discurso institucional¹⁵ como las narrativas de las y los estudiantes, se conformaron sobre la promesa de que quienes estudiaran allí, pudieran movilizar la experiencia y lo aprendido hacia sus barrios de origen (Camaño, 2020). En este sentido, se esperaba no solo formar profesionales, sino sujetos políticos y críticos que participaran activamente en la vida pública comunitaria, por ejemplo, desde organizaciones sociales, cooperativas o instituciones, y que, a partir de esas experiencias, empoderaran a nuevas generaciones para no repetir la historia delictiva (Lombráña *et al.*, 2017).

Desde la perspectiva de quienes participaron y participan activamente en el centro de estudiantes, la voluntad política de la universidad es una de las condiciones de existencia del espacio educativo.

14. Los datos que permiten identificar a los actores son reservados y han sido modificados por tratarse de información sensible; no hacerlo podría colisionar con el derecho a la integridad personal y la incolumidad del sujeto de investigación. Se considera entonces que, a los fines de este estudio, “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” (Tiscornia, 2008: 12).

15. En el sitio web del centro universitario se afirma: “Además de garantizar el derecho a recibir educación de las personas privadas de su libertad ambulatoria, el proyecto propone una transformación social de los sujetos y las instituciones (la universidad, la cárcel y el territorio), a partir de la formación académica y de investigación, artística, cultural y del trabajo” (Centro Universitario San Martín, 2024).

Vos analizá esto: La Plata es la universidad que tiene la mayor cantidad de centros de estudiantes porque abarca muchas unidades penales, sin embargo, no son el mismo proyecto que nosotros, no entra a la cárcel de la misma manera. No actúa con empresas recuperadas de la zona, no está articulada con organizaciones del territorio, o con otros actores, allá van, dan clases y se van. La articulación territorial y la voluntad política de la universidad son fundamentales. Nosotros tenemos una manera de laburar y de llevar adelante este proyecto con apoyo territorial. (Gonzalo, estudiante de Sociología y referente del espacio, comunicación personal, 08.06.2023)

Este proyecto comparte con otras iniciativas de formación superior intramuros de Argentina (Red Universitaria Nacional de Programas de Educación en Contextos de Encierro, s.f.) el objetivo de construir y sostener una experiencia educativa despojada de las prácticas de asistencia y tratamiento penitenciario, que suelen regular el resto de las actividades dentro de las prisiones organizadas en torno a la conformación de una ideología moralizante y de control sobre los sujetos (Scarfó *et al.*, 2015). El proceso de acceso a derechos es apropiado y resignificado por las y los protagonistas de un proyecto institucional en el que intervienen actores de los ámbitos educativo, penitenciario, territorial y todos los actantes (Latour, 2008) involucrados: las materias, los textos, los espacios de aprendizaje, los actos de entrega de diplomas, etc.

El sentido de pertenencia puede ser analizado como una condición de posibilidad tácita de un proyecto de inclusión socioeducativa intramuros, a partir de la apropiación de objetivos compartidos colectivamente en la comunidad de práctica universitaria. Quienes participaron de este espacio educativo construyeron una identidad a partir del desarrollo de su pertenencia al centro universitario, y este desarrollo fue favorecido y reforzado diariamente por la labor de los referentes (Pereyra, 2020) tanto estudiantiles como territoriales, y también del equipo de gestión, como señaló una estudiante del ciclo preparatorio de ingreso a carreras que, aunque hace menos de un año concurría al centro universitario, se identificó claramente con el espacio:

El año pasado vino Lucía, del equipo de gestión, pasó pabellón por pabellón preguntando quienes querían ingresar a la universidad y yo lo veía muy lejano. Me daba mucha curiosidad, desde que caí presa una señora me había dicho que para encontrar la libertad tenía que estudiar, y era la mejor manera que podía buscar mi calle. Y sí, es verdad, bien o mal, la universidad te saca un poco de la realidad del contexto de encierro.

Yo vengo acá y no me siento que estoy presa. La familiaridad que hay acá, tanto de hombres como de mujeres, es algo que somos, digo somos porque me siento parte de este grupo inmenso, que con algunos me llevo más, con otros menos, pero que podés hablar con todos y ninguno es más que otro: estamos de paso y somos todos presos. Y te ayudan, hay chicos que ya están en carrera, te dan una mano para que vos puedas seguir estudiando, te dicen: “ah, esa materia ya la cursé, vení que te explico”, y te explican, y vos decís: “guau, ¿no me conocés de ningún lado y me vas a explicar una materia?”. (Alba, estudiante ingresante, comunicación personal, 20.04.2023)

En el testimonio se evidenció el temprano sentido de pertenencia al espacio, casi desde su incorporación. También, dio cuenta de la forma de ingreso al centro a partir del recorrido de personal del equipo de gestión de la universidad por los pabellones de mujeres, a fin de brindar información que el servicio penitenciario no solía facilitar. Por su parte, estudiantes que llevaban más años construyendo el día a día del espacio educativo señalaron una distinción a nivel identitario, sobre todo en el caso de quienes se acercaron desde afuera:

Nosotros siempre marcamos la diferencia entre transitar el centro universitario y vivirlo. Vos podés transitar, pasar un rato e irte, pero vivir: tener en cuenta siempre lo que ocurre o lo que va a pasar, tener un grupo de compañeros que te acompañen y que tengan los mismos objetivos. Hay gente que viene acá y pone su amor y su tiempo, todo, y hay quienes vienen, dan clases y se van, pero es así. Nosotros siempre decimos que los que viven el centro son los mismos siempre, te das cuenta. (Gonzalo, estudiante de Sociología y referente del espacio, comunicación personal, 08.06.2023)

Según el presidente del centro de estudiantes era clave llevar adelante el proyecto en forma conjunta y bajo la conducción política del centro de estudiantes, a fin de *conquistar* derechos ampliamente vulnerados en contexto de encierro:

Nosotros pudimos hacer un montón de cosas como centro de estudiantes, que son conquistas. La revisión del convenio: que dentro del convenio exista una cláusula que diga que a partir de equis cantidad de materias se pueden gestionar salidas transitorias; algunos planteos que hicimos al Ministerio de Justicia, tener un pabellón universitario, porque dispersos es jodido que confluyan todos, en cambio si tenés un pabellón

que lleva adelante el proyecto, es distinto... esas fueron conquistas del centro. Para mí es súper importante porque acá no cumplís solamente un rol académico, el principal es la lucha por un montón de derechos que acá están vulnerados: el acceso a la educación, que te abran la puerta del pabellón a la hora que te la tienen que abrir, que estén dadas ciertas condiciones para que vos puedas estudiar, que no te *verduguee*¹⁶ la Policía, cierta autonomía que tenemos que la verdad tuvo que ver con cómo se plantó el centro de estudiantes frente a la autoridad. El SPB está todo el tiempo operando para romper eso y desgraciadamente a veces encuentra personas que son funcionales a eso. Nosotros igual ya estamos acostumbrados, pasamos por muchísimas cosas. (Presidente del centro de estudiantes, comunicación personal, 04.05.2023)

En el uso de la tercera persona: “como se plantó el centro de estudiantes frente a la autoridad”, se evidenció el carácter colectivo de las acciones. También, resaltó el estar juntos “porque dispersos es jodido que confluyan todos, en cambio si tenés un pabellón que lleva adelante el proyecto, es distinto”.

El convenio firmado en 2008 inauguró un vínculo novedoso entre las instituciones educativa y penitenciaria, allí se subrayó que ambas mantendrían la autonomía con sus respectivas actividades tanto estructurales como administrativas, es decir, que el espacio que la penitenciaría entregaba en ese acto a la universidad sería exclusivamente gestionado por esta última (Lombraña *et al.*, 2017). Esta autonomía universitaria se encontró espacialmente establecida en un predio y un pabellón universitario aledaño a este, que fue habilitado por el SPB en 2011, después de un reclamo de un grupo de estudiantes. Contar con un pabellón universitario permitió algo tan básico como estudiar, pues allí el clima es distinto: se pueden compartir lecturas, hablar de parciales, materias, etc., y, sobre todo, es distinto al clima de los pabellones de población, que tienen fama de ser los más violentos de las cárceles. El de los varones está, alambre tejido mediante, en el mismo predio de la universidad, esto facilitó, entre otras cosas, la llegada a horario a cursar.

En el caso de las mujeres, el pabellón universitario está ubicado en otra de las unidades penitenciarias del complejo donde ellas están alojadas. Si bien se trata de un lugar más tranquilo en comparación con otros, su disposición espacial trae aparejadas las tensiones cotidianas de la cárcel:

16. Término lunfardo que significa molestar a una persona diciéndole cosas para humillarla o burlarse de ella.

En la unidad hay un solo pabellón universitario y hay siete pabellones más: algunos son población, otros son trabajadores, otros autogestivos, literarios, capellanía y el pabellón común de chicas que no tienen noción de nada, algunos le dicen ensalada de fruta, y tenés los pabellones de causas especiales.

Yo creo que el ponerse metas uno mismo es progresar y, al sistema penitenciario no le gusta que nosotros como presos, reos, como le quieran llamar, estemos estudiando o sepamos de nuestras leyes. Porque pasa que muchas mujeres que estamos privadas de libertad no sabemos de nuestros derechos, que tenemos a pesar de estar en contexto de encierro. Pero muchas no lo saben porque no saben leer ni escribir, que están detenidas injustamente porque no hicieron nada, pero firmaron, pusieron el dedo y chau, fueron presas sin saber por qué. Entonces acá tenemos la posibilidad de estudiar: alfabetización, primaria, secundaria o la universidad, y si la gran mayoría de las que están presas pudiera tener ese acceso, yo creo que hoy más de una no vuela a reincidir. Porque mucha de la reincidencia que hay es el famoso perejil, que está detenido injustamente por no saber leer ni escribir. (Miriam, estudiante de diplomatura, comunicación personal, 23.032023)

La cercanía o lejanía con respecto a los espacios educativos que funcionan dentro del complejo es clave para transitar la vida intramuros. Para Miriam, el acceso a la educación en cualquiera de sus niveles puede evitar una reincidencia. A su vez, lo que ella expresó coincide con las situaciones descritas en la investigación de Camila Pérez (2020) sobre el taller de alfabetización, inserto en un espacio de absoluto dominio penitenciario: la distancia respecto de la profundidad carcelaria signa la cotidianeidad y las posibilidades de agenciarla, en definitiva, de llevar ese día a día con más o menos conflictos. El hecho de que un pabellón universitario estuviera emplazado en el predio universitario o en el centro de una unidad penitenciaria tiene implicancias directas en la cotidianeidad de estas personas. En el pabellón universitario de mujeres la vida carcelaria se imbricó con la estudiantil, a tal punto que Rocío se preguntó:

¿Hasta qué punto somos estudiantes y hasta qué punto somos presas? Y ahí estamos en una balanza que a veces se inclina para un lado y a veces para el otro. ¿Por ser estudiante tengo que dejar que me pisen la cabeza?, ¿por ser estudiante tengo que dejar que me humillen?, ¿por ser estudiante tengo que dejar que el sistema penitenciario haga bajezas

conmigo? Creo que no, porque soy un ser humano y estoy estudiando, pero también estoy presa. Pero ¿qué pasa? Tenemos reglas en lo que es el sistema universitario en el cual hay cosas que tenemos que dejar de lado, por ejemplo, esos famosos berretines que le dicen, el “ser preso berretinado”, tenemos que mirar de otra manera. (Rocío, estudiante de Trabajo Social, comunicación personal, 15.06.2023)

Construir colectivamente una comunidad de práctica educativa es un desafío en la cárcel y un trabajo constante, pero quienes *viven* el proyecto están decididos a afrontarlo. En el mencionado convenio firmado en 2008 se acordó que la autonomía universitaria no podría ser limitada bajo ningún aspecto por restricciones securitarias. Esta característica marcó de manera fundante el espíritu del centro universitario y sus estudiantes, quienes entendieron que, si no podía ingresar la norma de seguridad como forma operativa de la cárcel, tampoco podían ingresar los berretines a los que hizo referencia Rocío: modos tumberos de relación propios de la vida carcelaria, estableciendo de esta forma una frontera a la lógica de convivencia intramuros (Lombraña *et al.*, 2017) (ver Figura 1).

Ahora bien, contar con un pabellón en el mismo predio del centro universitario tampoco evitó las tensiones propias del contexto carcelario, los *berretines*, pero sí facilitó el despliegue de herramientas y tácticas colectivas:

Yo siempre digo que nosotros no podemos resolver las cosas ni con violencia ni con una lógica *tumbera*¹⁷. Nosotros estamos acá justamente para todo lo contrario, para romper la lógica tumbera y, a veces solucionamos, y a veces esa lógica supera y no siempre podés evitar el quilombo. Pero, por ahora, venimos bien, no hubo muchos quilombos, sí hubo cuestiones de territorialidad... hay personajes que están desenfocados. (...) A fin de año hay elecciones del centro de estudiantes, y hay situaciones del tipo: “yo quiero ser presidente porque quiero una oficina para mí y para mi novia” ... bueno, esa pelotudez sucede. Acá lo importante es que los compañeros entiendan que la situación es diferente. Y, a veces, tenemos que poner el freno, hablo de lo de los individualismos y los egos, porque nosotros tenemos una construcción relinda con todo lo que hicimos, no hay una experiencia igual. (Presidente del centro de estudiantes, comunicación personal, 04.05.2023)

17. Concepto nativo. De la jerga carcelaria (tumba refiere a cárcel), tumbear suele utilizarse para referirse a acciones muy diversas, pero con objetivos relacionados con ejecutar una venganza.

Figura • 1

Cartel ubicado en la entrada del centro universitario



Fuente: fotografía de la autora.

Una conquista pendiente en el ámbito del SPB era contar con un peculio, remuneración percibida por las personas privadas de libertad por el trabajo realizado dentro de las unidades penitenciarias, como existe en el Servicio Penitenciario Federal (SPF) a través del Ente de Cooperación Técnica y Financiera del Servicio Penitenciario (ENCOPE). El ENCOPE administra los talleres productivos que funcionan en las cárceles federales distribuidas en todo el país, de esas producciones surge la remuneración para quienes trabajan en esas tareas. Si las personas privadas de libertad cubren 200 horas mensuales de trabajo, el peculio equivale a un sueldo mínimo vital y móvil. Quienes trabajan en talleres productivos y de oficios en cárceles provinciales no percibían un pago. Esa es una conquista pendiente y una pelea para dar en forma colectiva:

Nosotros queremos armar varias cooperativas y así tener una federación de cooperativas, y tener una federación de cooperativas a nosotros nos

colocaría adentro de una mutual que nuclea cooperativas de liberados, etc. A mí me parece que no tiene que ser solo de liberados, entonces tenemos que dar esa discusión. Nosotros venimos laburando hace años sobre la remuneración, y este sería un paso importantísimo, lo de la mutual. Todavía nos falta hacer muchas cosas, siempre pensando en el colectivo. Amo el lugar y no quiero que se pierda eso, además, nosotros estamos en otra construcción política, tenemos otro objetivo político como centro y ahora empezamos a tener más relación con otros centros. (Presidente del centro de estudiantes, comunicación personal, 04.05.2023)

En los testimonios es claro el lugar central que ocupaba la agencia colectiva que se construía en el espacio educativo, en la comunidad de práctica, excediéndola y proyectándose en aspiraciones futuras y en la búsqueda de otras formas de existencia social alternativas más inclusivas:

Para mí es algo único. Yo que conozco otras experiencias de hace muchos años te puedo decir que esto es único. Yo me siento muy de acá, muy de este espacio, ¿viste cuando decís yo fui a tal colegio?, bueno, yo soy del centro universitario, me identifico mucho por los procesos de todos, no solo por el mío. Nosotros tenemos grandes referentes: Dante, Lucio, son gente en la cual nosotros nos miramos. También, tenemos otro tipo de referentes que se la pegaron ¿no? y también miramos eso. Y también es un lugar donde está la posibilidad de dar ciertas luchas que uno viene dando desde hace muchos de años y podemos decir que acá se puede de otra manera. Yo estoy muy contento con un montón de cosas que logramos. Yo me quiero recibir para hacer política, yo ya lo tengo claro. (Gonzalo, estudiante de Sociología y referente del espacio, comunicación personal, 08.06.2023)

La agencia de las y los detenidos fue rescatada y valorada por la misma comunidad de práctica que les dio lugar como parte activa en el proceso de aprendizaje, a partir de saberes y habilidades que brindó el contexto carcelario y se constituyó en trayectorias de vida particulares. El carácter abierto y provisorio de las asociaciones mediante las cuales estas y estos actores sociales articularon su mundo en colectivos se conformó en una suerte de sincretismo de conocimientos académicos y tumberos, siempre enmarcados en prácticas de supervivencia que apelaron a la creatividad táctica y a la astucia como acciones cotidianas que produjeron y adquirieron valor de significación dentro de ese entorno (Di Próspero, 2020c).

Comparación antropológica

La propuesta de este artículo fue encarar la comparación antropológica no solo como un método, sino como forma analítica y teórico-metodológica de abordaje exploratorio y creativo, a fin de profundizar la comprensión de las situaciones sociales, ya que sirven de contexto y marco dinámicos para producir la alteridad de manera relacional y situada, pero también por su potencial de plantear preguntas que pueden no surgir a través de una forma de comparación más estrictamente representativa (Goztañaga; Koberwein, 2021).

La comparación fue realizada sobre dos casos singulares: dos experiencias educativas desarrolladas en contextos de encierro, que habían sido previamente analizadas por separado y en distintos momentos, teniendo en cuenta las conexiones entre los procesos estudiados, la variación del tipo de actores involucrados y las formas institucionales puestas en juego.

A la hora de comparar, se privilegió un eje abstraído de los respectivos análisis, identificando relaciones homólogas para cada caso, pero de expresión diversa (Goztañaga; Koberwein, 2021). En el caso del taller de alfabetización, el Estado en su función de agencia penitenciaria fue interpelado como un obstáculo para el logro de los objetivos de las y los participantes, mientras que en el del centro universitario, el Estado, desde la institución educativa, constituyó el entorno de los logros de esa comunidad de práctica.

La coincidencia que posibilitó el avance de la comparación fue que, en ambas situaciones sociales, las personas pretendían modificar (aunque fuera mínimamente) la experiencia cotidiana de transitar el encierro, mediante la construcción de estrategias colectivas en el marco de la participación en espacios educativos intramuros, creando una nueva configuración espaciotemporal a modo de dispositivos alternativos de agencia colectiva: un taller de alfabetización y un centro universitario, respectivamente.

Luego, surgieron las preguntas en torno a las implicancias de la construcción colectiva de comunidades educativas intramuros: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de existencia de este tipo de proyectos y espacios educativos en contexto de encierro?, ¿qué sentidos adquiere esa construcción colectiva en cada caso?, ¿qué experiencias en torno a la participación en la vida estudiantil se desarrollan en cada caso?

En el intento de ponderar la similitud entre relaciones y procesos no necesariamente conectados (Goztañaga; Koberwein, 2021), se destaca que las dos experiencias compartieron el objetivo de operacionalizar saberes para tramitar la vida cotidiana y facilitar la gestión de la vida intramuros. Estos saberes fueron adquiridos en el ámbito educativo y reconfigurados en su apropiación para

ser operacionalizados en las trayectorias particulares a partir de una práctica tácita de cierta pedagogía del encuentro (Pérez, 2022), cocreada día a día por los actores involucrados (docentes, referentes, estudiantes, equipo de gestión), capaz de construir espacios de libertad dentro de la cárcel.

Tanto el taller de alfabetización como el centro universitario poseen referentes que funcionan como guías que motivan y brindan apoyo al grupo para superar situaciones complejas: la relación con los juzgados y con el propio servicio penitenciario, en el caso del taller de alfabetización; y los conflictos y tensiones cotidianas en el centro universitario suscitadas por el encuentro y discusión en talleres, asambleas y espacios educativos. Ambos constituyen comunidades de práctica catalizadoras de inquietudes individuales y colectivas, articuladoras de acciones orientadas a posibles soluciones de las problemáticas diarias.

En ese sentido, afirmamos que estos proyectos pedagógicos intramuros estimulan la reflexividad y la problematización de las experiencias tanto de estudiantes como de docentes y referentes, potenciando la formación de sujetos críticos. A su vez, enmarcamos estas prácticas en la noción de *inclusión gerenciada* (Bochio; Schwamberger; Armella; Grinberg, 2020) para dar cuenta de la complejidad de la vida intramuros alcanzada por procesos de inclusión en los que las mismas comunidades se vuelven locus de gobierno (Grinberg, 2008; Rose, 2007), convirtiéndose en responsables ejecutoras de sus alternativas cotidianas.

Respecto al taller de alfabetización, este carece de la estructura, el nombre y el aporte presupuestario de una entidad universitaria, aunque recibe cierto apoyo logístico por parte de la institución educativa. Como vimos, la cuestión espacial no es menor, ya que funcionar dentro de un ámbito de estricto dominio penitenciario resta autonomía y capacidad de acción. Esto trae como consecuencia que las asociaciones entre pares sean más precarias y sea más difícil conformar una identidad colectiva cuando el curso del taller sufre numerosas interrupciones injustificadas. Otra consecuencia de la falta de autonomía es que no solo ingresa la norma de seguridad como forma operativa de la cárcel, sino que también los berretines están a la orden del día, provocando interrupciones en el desarrollo de las clases, muchas veces de modo violento. Que en el centro universitario primen prácticas y sentidos propios de una institución educativa autónoma es, para la mayoría de quienes lo integran, una garantía de *paz social*, ya que el clima universitario permite aplacar los modos tumberos: si en el espacio universitario se pelea o se ingresa con *facas*¹⁸ la universidad está en riesgo, y el colectivo también lo estará (Lombraña *et al.*, 2017).

18. Elementos cortopunzantes.

Con relación al aspecto pedagógico, en comunidades de práctica afianzadas como la del centro universitario se dan debates al respecto. Por ejemplo, en 2017, docentes, talleristas, estudiantes y referentes territoriales del centro universitario organizaron un círculo de estudios¹⁹ llamado Enseñar y aprender en el encierro, coordinado por el equipo de gestión. A partir de ciertas problemáticas y bibliografía trabajadas, la propuesta era reflexionar y debatir sobre la experiencia de dicho centro con el fin de dejar pistas que contribuyeran a la producción de conocimiento pedagógico específico para la enseñanza y el aprendizaje en el encierro. Quienes participaron de las distintas reuniones abordaron las tensiones y los desafíos del espacio educativo, entendiéndolo como una experiencia política y pedagógica de construcción colectiva popular cuyo objetivo era moldear sujetos críticos (Lombraña *et al.*, 2017).

Además del aspecto territorial y el rol de las organizaciones sociales, se discutieron los vínculos con ciertos principios de la educación popular y la pedagogía crítica, ya que los proyectos que se enmarcan en estas propuestas “suponen el protagonismo con las clases populares, (...) el desarrollo de procesos pedagógicos capaces de desenvolver formas más lúcidas de comprender el mundo, formas más democráticas de relacionarnos” (Di Matteo; Michi; Vila, 2012: 91). Si bien esta experiencia no derivó en una definición cerrada respecto del tipo de pedagogía desarrollada por el centro universitario, en su momento, el círculo afianzó las relaciones entre el espacio educativo, su entorno y sus actores sociales.

A partir de las problematizaciones y los acuerdos entre los distintos actores respecto a que se trata de un tipo de enseñanza que se produce en un ámbito con un alto grado de incertidumbre —por ejemplo, no es poco común tener que abandonar el plan de clase por alguna coyuntura específica propia de la cotidianeidad carcelaria—, se comprende que el dinamismo, la falta de protocolos, pero también la reflexividad y la mirada crítica, caracterizan a estos proyectos pedagógicos intramuros. El vínculo entre educador y educando se construye de forma dinámica a partir del saber de ambas partes, y de los debates que surgen de las contingencias cotidianas.

Hay entonces más incertidumbres que recetas, pues estos proyectos se crean y recrean en la experiencia, en ese sentido, tanto en el caso del taller de alfabetización como en del centro universitario, se puede hablar de prácticas pedagógicas del hacer y de la acción (Ortiz-Ocaña *et al.*, 2018). Como señaló

19. Son espacios de participación abierta y voluntaria que promueven una forma colectiva de construcción de conocimiento en torno a una temática, un problema, un concepto, un autor, una obra, etc. En la Universidad Nacional de San Martín, para los estudiantes de grado, la participación en los círculos acredita como horas de investigación.

Luciana Strauss (2018), se trata de pedagogías construidas desde el desborde y las curvas, es decir, no lineales, sin protocolos, ni manuales:

la clase “la tenés que sacar de cualquier lado”, por ejemplo, en una conversación o en lo que estás sucediendo en el momento. “Montar escenas desde lo que ya está, no interrumpir lo que está pasando sino incluir”. Por eso hay docentes que algún día soleado, decidieron dictar la clase al aire libre. Rápidamente la escena del aula adentro, de desmonta y se monta afuera. Los estudiantes preparan el mate, sacan las sillas, trasladan el pizarrón. (Strauss, 2018: 11)

Podemos pensar en esta pedagogía del hacer y de la acción como la condición mínima para la existencia de proyectos pedagógicos inclusivos intramuros, incluyendo el taller de alfabetización. Si bien sus condiciones de existencia lo constituyen en una empresa precaria y siempre en riesgo de desaparecer, el afán que los referentes ponen en su permanencia permite su continuidad. Este espacio no posee la misma autonomía que el centro universitario ni muchas de sus características, sin embargo, propone y practica la reflexividad y la mirada crítica.

Con la misma antigüedad, el centro universitario alcanzó logros más significativos, para el adentro y también para el afuera²⁰, ahora bien, como se evidenció a lo largo del artículo, son muchas las características que se conjugan en este espacio educativo que lo constituyen en una comunidad de práctica afianzada. La presencia plena de una universidad implementando una política pública se evidencia no solo en forma de intervención pedagógica, sino también en el reconocimiento y la defensa de los derechos humanos y la inclusión social a través de diversas actividades: el acompañamiento a liberadas/os, la producción de publicaciones, la formación laboral o en oficios, la creación de centros de estudiantes, la conformación de cooperativas en contextos de encierro y en el afuera, entre otros efectos posibles de dicha presencia institucional.

En suma, más allá de los objetivos de cada espacio, sus aciertos y fracasos, ambas experiencias generan logros colectivos en el camino hacia la inclusión social de sectores históricamente excluidos.

20. Un ejemplo de logro en el afuera sin duda es el de la Biblioteca La Cárcova, asociación civil de base comunitaria sin fines de lucro, construida en el año 2012, fundada por un graduado del centro universitario con el objetivo de prevenir situaciones límite como puede ser la prisionalización o la adicción. Entre otras menciones, la biblioteca resultó ganadora nacional (2019) de la iii Edición del Premio de Educación en Derechos Humanos “Óscar Arnulfo Romero” de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Referencias

1. Actis, María Florencia (2015). Itinerario de una experiencia educativa en la cárcel. *Extensión en Red*, 1(6), 36-46. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred/article/view/2529>
2. Barolo, Gabriela; Gentile, Agustín; Sarsale, Clara; Villegas, Matías (2016). Experiencias y sentidos. Una reflexión sobre el taller de historia en el Devoto. *Espacios de Crítica y Producción*, 52. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2290>
3. Beaulieu, Anne (2010). From Co-location to Co-presence: Shifts in the Use of Ethnography for the Study of Knowledge. *Social Studies of Science*, 40(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/0306312709359219>
4. Belmont, Natalia (2005). Mujeres en situación de encierro. Prácticas discriminantes de las agencias del Estado. *Revista Pena y Estado*, 6(6), 61-69. Recuperado de <https://penayestado.org/carceles/mujeres-en-situacion-de-encierro-practicas-discriminantes-de-las-agencias-del-estado/>
5. Bochio, Cecilia; Schwamberger, Cintia; Armella, Julieta; Grinberg, Silvia (2020). Inclusión gerenciada y escolarizaciones low cost: una analítica de episodios en escuelas estatales del sur global. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 177-190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200177>
6. Bonilla-Muñoz, Marco Antonio; Grinberg, Silvia (2019). La escuela: entre la contingencia y la aporía. Ilegalismos populares y pobreza urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 197-221. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/118061>
7. Bustelo, Cynthia (2019). Qué puede un colectivo. Un análisis sobre la Diplomatura en Gestión Sociocultural para el Desarrollo Comunitario como experiencia de formación y organización en contextos de encierro. *Revista Alquimia Educativa*, 1(6), 86-108. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/129702?show=full>
8. Bustelo, Cynthia; Molina, Lucía (2016). La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico. *Espacios de Crítica y Producción*, 52, 79-90. Recuperado de <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/6268023>
9. Caimari, Lila (2004). *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880 - 1955*. Buenos Aires: Siglo XXI

10. Camaño, Solana (4 de diciembre de 2020). Egresó del CUSAM y ahora acompaña a adolescentes en contexto de encierro. *Noticias UNSAM*. Recuperado de <https://noticias.unsam.edu.ar/2020/12/02/egreso-del-cusam-y-ahora-acompana-a-adolescentes-en-contexto-de-encierro/>
11. Castel, Robert (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una Crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
12. Centro Universitario San Martín (2024). unsam.edu.ar. Recuperado de <https://unsam.edu.ar/cusam/>
13. Comfort, Megan (2002). "Papa's house". The prison as domestic and social satellite. *Ethnography*, 3(4), 467-499. <https://doi.org/10.1177/1466138102003004017>
14. Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
15. Corbellini, Carolina; Guiñazú, Trinidad (noviembre, 2013). *La educación como tratamiento en las cárceles de la Provincia de Buenos Aires*. Trabajo presentado en VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
16. Coulon, Alain (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
17. Da Cunha, Manuela (2004). El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria. *Reglones*, 58-59, 32-41. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5257/1/El%20tiempo%20que%20no%20cesa%20Reglones%2058%2059.pdf>
18. Daroqui, Alcira (2000). La cárcel en la universidad: el discurso penitenciario en la normativa interinstitucional. En *Voces de mujeres encarceladas* (pp. 101-159), coordinado por Marcela Nari; Andrea M. Fabre. Buenos Aires: Catálogos.
19. Daroqui, Alcira (2002). La cárcel del presente, su "sentido" como práctica de secuestro institucional. En *Violencias, delitos y justicias en la Argentina* (pp. 169-191), compilado por Sandra Gayol; Gabriel Kessler. Buenos Aires: Manantial.
20. Daroqui, Alcira; Fridman, Daniel; Maggio, Nicolás; Mouzo, Karina; Rangugni, Victoria; Anguillesi, Claudia; Cesaroni, Claudia (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina*. Buenos Aires: Omar Favale. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20161111044343/Voces.pdf>

21. Das, Veena; Poole, Deborah (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4328>
22. De Certeau, Michel (2007). *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
23. De Souza, Elizeu Clementino (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 115-134), compilado por Gabriel Jaime Murillo-Arango. Buenos Aires: UBA/CLACSO/UdeA.
24. Di Franco, María Graciela (2018). Resignificar los sentidos de la educación. *Praxis Educativa*, 2(22), 9-12. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/2670>
25. Di Matteo, Álvaro Javier; Michi, Norma; Vila, Diana (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, 2(3), 83-96. Recuperado de https://trabajosocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/13/2016/03/12_dimatteo.pdf
26. Di Próspero, Carolina (2019). “Pinchar la burbuja”. Saberes emergentes y estrategias de aprendizaje de estudiantes detenidas/os en una cárcel bonaerense. *Revista Alquimia Educativa*, 1(6), 109-124. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/175334>
27. Di Próspero, Carolina (2020a). “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. *Vox Juris*, 38(2)38, 55-68. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/168703>
28. Di Próspero, Carolina (2020b). Viejos y nuevos trajes: la espera de otra existencia social. *Avá Revista de Antropología*, 36, 17-42. Recuperado de <https://www.ava.unam.edu.ar/index.php/ava-36-junio-de-2020>
29. Di Próspero, Carolina (2020c). Políticas de supervivencia: el imperativo de subsistir en un centro universitario en una cárcel de la Provincia de Buenos Aires. *Revista de la Escuela de Antropología*, (XXVII), 1-19. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/171454#:~:text=El%20desarrollo%20cotidiano%20de%20las%20actividades%20en%20un,otras%20que%20pujan%20por%20la%20ampliaci%C3%B3n%20de%20derechos.https://doi.org/10.35305/revistadeantropologia.v0iXXVII.121>

30. Di Próspero, Carolina; Ojeda, Natalia; Lombraña, Andrea; Pepe, María Belén (2020). Entre la redención y la ruta de la inclusión. Intervenciones tratamentales de actores no estatales en cárceles bonaerenses. *Revista CS*, 32, 131-161. <https://doi.org/10.18046/recs.i32.4026>
31. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia. Tiscornia, Sofía (2008). *Activismo de los derechos humanos y burocracias estatales. El caso Walter Bulacio*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
32. Ferreccio, Vanina (2017). *La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*. Buenos Aires: Prometeo.
33. Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
34. Freire, Paulo (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
35. Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
36. Garland, David (1990). *Punishment and Modern Society. An study in social theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
37. Gaztañaga, Julieta; Koberwein, Adrián (2021). Comparar en antropología: esbozo de un mapa. *Intervención. Revista del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado*, 11(2), 93-113. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/164502/CONICET_Digital_Nro.8cb-dc3f8-6a94-4f4e-b496-2e58c6acb570_B.pdf?sequence=2
38. Giammatteo, Mabel; Trombetta, Augusto (2014). Una experiencia carcelaria hacia la integración social por el lenguaje. *Exlibris*, 3, 125-134. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/349>
39. Gluckman, Max (1975). Datos etnográficos en la antropología social inglesa. En *La antropología como ciencia* (pp. 141-152), compilado por José R. Llobera. Barcelona: Anagrama.
40. Goffman, Erving (1979). *Relaciones en público. Microestudios de orden público*. Madrid: Alianza.
41. Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
42. Grinberg, Silvia; Giovine, Renata (2020). Presentación. Políticas educativas y territorios. *Espacios en Blanco*, 2(30)2, 307-311. Recuperado de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/671>

43. Grinberg, Silvia; Porta, Luis (2018). Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s). *Praxis Educativa*, 22(2), 160-177. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/176312?show=full>
44. Gual, Ramiro; Batagelj, Federico; Claus, Waldemar; Taboga, Julieta; D'Aamelio, Carolina; Barukel, Guillermina (2018). Contradicción, cooptación e institucionalización. Las experiencias de intervención universitaria en contextos de encierro en Argentina. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas (RFDP)*, (4)1., s/p. Recuperado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/13662>
45. Guber, Rosana (2012). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
46. Gutiérrez, Emiliano; Reyes, Carlos (agosto, 2018). *Educación universitaria en contextos de encierro. Oportunidades y desafíos. El caso de la Unidad Penal núm. 4 de Villa Floresta*. Trabajo presentado en VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Facultad de Ciencias Económicas (UBA), Buenos Aires, Argentina.
47. Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista-Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
48. Kalinsky, Beatriz (2004). La Antropología social en contextos frágiles de investigación: un estudio de caso, las cárceles estatales, Provincia del Neuquén, Argentina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, UNESCO*, 179, 153-170. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135770_spa
49. Kalinsky, Beatriz (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*, 10, 181-204. Recuperado de <https://ar.vlex.com/vid/usos-cara-caso-mujeres-encarceladas-209822921>
50. Latour, Bruno (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
51. Lave, Jane (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, (19)2, 156-171. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749039.2012.666317>
52. Lave, Jane; Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
53. Ley 24 660 de 1996 (19 de junio), Ley de ejecución de la pena privativa de la libertad. Publicada en el Boletín Oficial del 16-jul-1996 Número: 28436 Página: 2. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24660-37872>

54. Ley 26 206 de 2006 (14 de diciembre), Ley de Educación Nacional. *Publicada en el Boletín Oficial del 28-dic-2006 Número: 31062 Página: 1*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/ley-nacional-de-educacion>
55. Ley 26 695 de 2011 (29 de agosto), Ejecución de la pena privativa. *Boletín Nacional núm. 32 222*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26695-186022/texto>
56. Lombraña, Andrea (2017). También es una cárcel ésto, aunque más tirando a lo terapéutico: prácticas, discursos y sentidos penitenciarios en torno a los servicios psiquiátricos del SPF. *Vox Juris*, 33(1), 53-68. Recuperado de <https://portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/VJ/article/view/964>
57. Lombraña, Andrea; Di Próspero, Carolina (2019). El Centro Universitario San Martín (CUSAM) como proyecto educativo y territorial. *Prólogos. Revista de Historia, Política y Sociedad*, (11(12)), 95-113. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159970>
58. Lombraña, Andrea; Di Próspero, Carolina; Ojeda, Natalia (2023). The prisons of democracy. Prison management experiences in contemporary Argentina. *Criminology - The Online Journal*, (5(1)), 79-103. Recuperado de <https://doi.org/10.18716/ojs/krimoj/2023.1.4>
59. Lombraña, Andrea; Tejerina, Diego; Strauss, Luciana (diciembre, 2017). *Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (CUSAM)*. Trabajo presentado en x Seminario Internacional Políticas de la Memoria: arte, memoria y política. Centro Cultural Haroldo Conti, Buenos Aires, Argentina.
60. Lube-Guizardi, Menara (2012). Conflicto, equilibrio y cambio social en la obra de Max Gluckman. *Papeles del CEIC*, 88, 1-47. Recuperado de <https://ojs.ehu.eus/index.php/papelesCEIC/article/view/12465>
61. Luque-Cubero, María José; Lalueza-Sazatornil, José Luis (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91ec6538-25e7-4b14-951a-d3e-5c05b8d18/re36215-pdf.pdf>
62. Machado, Mercedes; Grinberg, Silvia (2017). Educación, jóvenes y futuro en contextos de extrema pobreza. *Espacios en Blanco*, 27, 213-252. Recuperado de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/111>

63. Manchado, Mauricio; Chiponi, María Silvia; Castillo, Rodrigo (2017). Presentación. En *A pesar del encierro: prácticas políticas, culturales y educativas en prisión* (pp. 11-18), editado por María Chiponi; Rodrigo Castillo; Mauricio Manchado. Rosario: Espacio Santafesino.
64. Manchado, Mauricio; Routier, María Eva; Chiponi, María Silvia (2019). ¿Suspendidos y ejercidos?: Dilemas del acceso y ejercicio del derecho educativo en cárceles argentinas. *Revista Alquimia Educativa*, 1(6), 148-166. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/150880?show=full>
65. Mancini, Inés (2020). Las luchas contra el delito y sus efectos en la Argentina. Sobre la expansión del encarcelamiento y las dificultades de seguir a nuestros presos. *Revista CS*, 31, 139-158. Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/3717
66. Medan, Marina; Villalta, Carla; Llobet, Valeria (2019). Entre inercias burocráticas y evaluaciones sobre las familias: adolescentes privados de libertad en Buenos Aires, Argentina. *Estudios Socio-Jurídicos*, 21(1), 293-326. Recuperado de <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.6309>
67. Messina, Alicia (2015). Educación en contexto de encierro como pauta de resocialización. *Revista Pensamiento Penal*, 1-26. Recuperado de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/01/doctrina36449.pdf>
68. Míguez, Daniel (2007). Reciprocidad y poder en el sistema penal argentino. Del 'pitufeo' al motín de Sierra Chica. En *En los márgenes de la ley. Inseguridad y violencia en el Cono Sur* (pp. 23-46), compilado por Alejandro Isla. Buenos Aires: Paidós.
69. Morini, Luciana (2019). La experiencia del encierro y la libertad como tópicos de recurrencia en consignas de producción de escritura. Una aproximación a los sentidos, significaciones y valores. *Revista Alquimia Educativa*, 1(6), 22-39. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/370943732_La_experiencia_del_encierro_y_la_libertad_como_topicos_de_recurrencia_en_consignas_de_produccion_de_escritura_Una_aproximacion_a_los_sentidos_significaciones_y_valores
70. Mouzo, Karina (diciembre, 2010). *Actualidad del discurso resocializador en las cárceles argentinas*. Trabajo presentado en VI Jornadas de Sociología de la UNLP, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
71. Nieto, Mercedes; Zapata, Natalia (septiembre, 2012). *La Extensión Aúlica Unidad núm. 9: un recorrido por una experiencia de formación superior intra-*

- muros, sentidos de juego*. Trabajo presentado en Congreso de Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público (COMEDU), Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.
72. Ojeda, Natalia (2008). *Hacer conducta en la colonia penitenciaria. Ley y práctica* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
 73. Ojeda, Natalia (2015a). *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.
 74. Ojeda, Natalia (2015b). La administración del castigo: el sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino. *DILEMAS. Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, 8(4), 761-786. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37142>
 75. Ojeda, Natalia (2017). Las implicancias del castigo. Un estudio etnográfico en una cárcel de mujeres en Argentina. *Vox Juris*, 33(1), 69-78. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37145>
 76. Ortiz Ocaña, Alexander; Arias López, María Isabel; Pedrozo Conedo, Zaira Esther (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*, 6(12), 195-222. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/48697768?seq=6>
 77. Parchuc, Juan Pablo (2015). La universidad en la cárcel: teorías debates, actores. *Redes de Extensión*, 1, 18-36. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463>
 78. Pereyra, Lucía (2020). *El CUSAM es un sentimiento: un estudio antropológico sobre las emociones y las afectividades en un proyecto educativo en contexto de encierro* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.
 79. Pérez, Camila (2020). *¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, Argentina.
 80. Pérez, Camila (2022). “Acá la gente firma cualquier cosa”: La importancia del taller de alfabetización jurídica en una cárcel de la provincia de Buenos Aires. *Dilemas*, 15(2), 643-667. <https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n2.42051>

81. Ponciano, Elio; Castilla, Mónica (2018). Una reflexión sobre las prácticas educativas inclusivas en contexto de encierro con jóvenes adultos en Penitenciaría de Mendoza. *Cuestiones pedagógicas*, 26, 23-36. Recuperado de https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/26/02.%20MO%2002_26%20DEFINITIVO.pdf
82. Quintar, Estela (2005). En diálogo epistémico-didáctico. *Voces y textos*. Dirección de Escuelas Normales de México. Recuperado de https://issuu.com/isc.lee/docs/en_di_____logo_epist_____mico_did__
83. Red Universitaria Nacional de Programas de Educación en Contextos de Encierro (s.f.) Quienes somos. Recuperado de <http://redunece.ar/quienes-somos/#:~:text=La%20Red%20Universitaria%20Nacional%20de,y%20provincial%20de%20la%20Argentina.>
84. Robles, Claudio; Quiroga, Paola (agosto, 2016). *Implicancias en los procesos de enseñanza - aprendizaje en contextos de encierro: la formación universitaria como proyecto de inclusión social*. Trabajo presentado en III Foro Latinoamericano de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65348>
85. Roca-Pamich, María Belén (2018). Sociología general en cárceles: sistematización de la experiencia educativa en contexto de encierro. *Cuestiones de Sociología*, 19, 5-55. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9550/pr.9550.pdf
86. Rosas, Damián Jesús (2015). *El mundo evangélico en la cárcel. Un estudio etnográfico sobre un pabellón evangélico de la Unidad Penitenciaria núm. 48 de San Martín* [Trabajo de grado de pregrado]. Universidad Nacional de San Martín, San Martín, Argentina.
87. Rosato, Ana; Boivin, Mauricio (noviembre, 2013). *Los tipos de análisis: etnográfico, comparativo y procesual. Diferencias, semejanzas y cruces*. Trabajo presentado en VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
88. Rose, Nikolas (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty First Century*. Princeton: University Press.
89. Rubin, María José (2019). Quiénes somos y a quién le queremos hablar: el trabajo del Taller Colectivo de Edición. *Revista Alquimia Educativa*, 1(6), 54-67. Recuperado de <https://editorial.unca.edu.ar/Publicacione%20on%20line/Alquimia/PDF/Alquimia%20N%206%20I/Rubin.pdf>

90. Scarfó, Francisco (2008). *Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. La Plata: Universitaria de La Plata.
91. Scarfó, Francisco; Inda, María Albertina; Dappello, María Victoria (2015). Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos. *Revista de Pensamiento Penal*, 1-14. Recuperado de <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/37395-formacion-educacion-contextos-privacion-libertad-pers-pectiva-derechos-humanos>
92. Scarfó, Francisco; Pérez-Lalli, Florencia; Montserrat, Ivana (2013). Avances en la normativa del derecho a la educación en cárceles de la Argentina. *Educação & Realidade*, 38(1), 71-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227369006.pdf>
93. Segato, Rita (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: UNQ/Prometeo.
94. Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) Informe República Argentina 2022. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/09/informe_sneep_argentina_2022.pdf
95. Southwell, Myriam (2018). Enunciación, interpelación y producción de políticas educativas recientes. Preguntas desde la teorización del populismo. *Fermentario*, 12(1), 70-88. Recuperado de <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/fermen/article/view/902>
96. Strauss, Luciana (2018). A diez 10 años: Transitar y re(crear) el CUSAM. *Papeles de trabajo, La revista electrónica de la Escuela IDAES*, Dossier 20 años de la Escuela IDAES, (12), 7-12.
97. Suárez, Daniel (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 115-134), compilado por Gabriel Jaime Murillo-Arango. Buenos Aires: UBA/CLACSO/UdeA.
98. Vacani, Pablo (2012). El registro temporal de las distintas posiciones en el campo. En *La medida del castigo. El deber de compensación por penas ilegales* (pp. 105-122), dirigido por Eugenio Raúl Zaffaroni. Buenos Aires: Ediar.
99. Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
100. Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder, William (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Carolina Emilia Di Próspero

Investigadora asociada en la EIDAES de la UNSAM en Buenos Aires, Argentina. Integrante del Núcleo de Estudios Socioculturales sobre el Derecho y sus Instituciones (NESDI – EIDAES) y del Instituto de Criminología CONICET – SPF. Doctora en Antropología Social por la UNSAM y becaria postdoctoral UNSAM. Correo electrónico: cdiprospero@unsam.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9604-6155>