

**Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro.
Relatos de experiencia de formación para la construcción de alternativas pedagógicas
Pedagogical territories in the (against and despite) confinement.
Training experience stories for the construction of pedagogical alternatives**

Cynthia Bustelo¹

Resumen

El siguiente artículo tiene el propósito de reconstruir y sintetizar algunos aspectos de la tesis doctoral “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica”.

Pretende, sobre todo, focalizar, (des)componer y caracterizar los “territorios pedagógicos”, que se construyen en el encierro, a pesar de sus condiciones de posibilidades y en contra de los propósitos, prácticas y mandatos de la institución penitenciaria.

Intenta a su vez, reivindicar la construcción de los relatos de experiencias de formación, como otro modo de saber, conocer y habitar esos territorios. Con el propósito también, de mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la investigación pedagógica en general y el campo de la educación en contextos de encierro en particular.

Summary

The following article aims to reconstruct and synthesize some aspects of the doctoral thesis “Training experiences in confinement contexts: a pedagogical approach from the narrative and (auto)biographical perspective”.

It aims, above all, to focus, (de)compose and characterize the “pedagogical territories”, which are built in confinement, despite their conditions of possibilities and against the purposes, practices and mandates of the penitentiary institution.

Try, in turn, to claim the construction of training experience stories, as another way of knowing, knowing and inhabiting those territories. With the purpose, also, of moving static images or disrupting stigmatizing speeches where they nest senses, to give rise to a new production of writing, listening, analysis and intervention in the field of pedagogical research in general and the field of education in confinement contexts in particular.

Palabras clave: Territorios pedagógicos; Cárcel; Relatos de experiencias de formación
Keywords: Pedagogical territories; Prison; Training experience stories

Fecha de Recepción: 01/02/2020
Primera Evaluación: 15/02/2020
Segunda Evaluación: 20/03/2020
Fecha de Aceptación: 25/03/2020

Introducción

El siguiente artículo pretende reconstruir y sintetizar algunos aspectos de la tesis doctoral “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica”(2).

La investigación tuvo como propósito indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro, que hayan resultado significativas y hayan permitido algún quiebre en la vida de las personas detenidas, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos. La estrategia de indagación fue cualitativa, en una vertiente narrativa y (auto) biográfica que vincula educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de experiencia para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron a jugar las personas que lograron interrumpir, resignificar, resistir, el encierro.

Reconstruí cinco relatos de experiencia de formación en cárceles federales que presenté como historias de formación. El propósito fue que a través de ellas se logre acceder, comprender e interpretar los mundos narrados; que se tornen valiosas por el modo de conectarse con las historias y las personas, por lo que ellas traen, movilizan, dicen, denuncian, cuenta, relatan, arman y permiten desarmar. En ese sentido, otro de los propósitos de este modo de presentación fue que sea un documento pedagógico comunicable, que logre mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar lugar a una

nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro.

El sentido común opera muchas veces atribuyendo cierta idea de aventura y coraje para el trabajo en contextos de encierro; pero yo creo que aquí, lo más complejo y desafiante, fue atreverse a intervenir en la universidad, tocar el núcleo duro, acariciar lo áspero. Fue una apuesta la de intervenir en las formas canónicas de presentar una tesis, construir relatos accesibles con cierto tono de escritura, no reverenciar a los autores sino hacerlos conversar con la propia producción. Ese fue quizás uno de los arrebatos que la tesis (como producto final de un trabajo colectivo), sostuvo y defendió.

Pretendí a su vez que los relatos permitan comprender la configuración de determinados espacios pedagógicos en contextos de encierro y las comprensiones y estrategias que ponen en juego las personas cuando habitan ese territorio, tanto como aquellos sentidos inimaginables, diversos, heterogéneos que le confieren a la experiencia de formación.

Deseo así instalar y desplegar líneas de reflexión y acción teórica-política-pedagógica sobre el campo de la educación en contextos de encierro, sobre el campo académico y sobre la pedagogía en su conjunto.

Donde hubo miedo...

Yo vivo de preguntar, saber no puede ser lujo.

Silvio Rodríguez

Me propuse pensar y construir la tesis como una pregunta. Como un conjunto de interrogantes a los que me aproximo, desde cierta mirada, formación, inquietudes concretas. La pensé como una pregunta ya que así imaginé también el proceso de investigación. Como un proceso que se abre y luego toma forma espiralada, conducido por una o varias preguntas, que vuelven a abrir círculos y caminos batallando certezas. El proceso de investigación es y se nutre de preguntas: las que nos hacemos para escribir los proyectos de investigación, las que se materializan en la entrada al territorio, las que crecen y se potencian a la salida, las que emergen del proceso de escritura de la tesis. Hacernos preguntas en el territorio, en ese ir y venir, en ese “entre”, es una tarea a la que se enfrenta continuamente quien investiga e interviene en territorio. En definitiva, es dejar que los interrogantes atraviesen nuestra cotidianidad, nuestras conversaciones, nuestras lecturas para complejizar la intervención y la producción de conocimiento del territorio, eslabón fundamental a la hora de pensar en la investigación pedagógica. El territorio fue para mí la clave de la investigación. Allí pasó todo. Esta, la que ahora relato, fue una tesis fundamentalmente hecha de territorio y corazón.

Decía que la tesis es para mí una pregunta, y agrego: sobre un escenario que presenta una tensión, la que emerge

de la educación y la cárcel.

En la cárcel hay tortura, sufrimiento y dolor; hay violencia, sanciones arbitrarias, malas condiciones sanitarias y de alimentación, restricciones al derecho a la salud, el trabajo, la educación y otras graves violaciones a los derechos humanos. La cárcel es un lugar donde se cometen día a día las mayores atrocidades. Sin embargo, yo elegí estudiar qué sucede en la cárcel cuando la educación la interrumpe. Cómo conviven, se tensionan, se resignifican la pedagogía y el encierro.

Elegí rastrear, buscar en los intersticios, raspar la superficie, acariciar lo áspero.

En los espacios de encierro se impone la mirada punitiva, la violencia institucional, la arbitrariedad y la injusticia. La educación tiene deberes y tareas, quizás la principal allí, es disputar el sentido y dar la batalla. Eso es algo que aprendí de la experiencia de intervenir a través de la formación y el arte en contextos de encierro. Algo muy particular casi indescriptible que se manifestó desde el primer momento en que “abrí esa ventana” y entré a la cárcel como tallerista. Algo que veía en los gestos de agradecimiento de las personas con las que me encontraba; en su modo de vincularse conmigo y con las/los otros educadores, en lo que sucedía a las personas cuando entraban en contacto con una expresión artística; en lo que les ocurría a algunos de ellos, en lo que ocurría entre ellos, entre nosotros, en lo que ocurría en el espacio,

con y más allá de ellos. Es por eso que esta investigación empezó a tomar estos caminos, sencillamente los caminos que conocí, que transité y descubrí en ese “estar allí” (Geertz, 1997). A ese sendero que yo transité primero en la posición de tallerista y luego en simultáneo como investigadora en formación, quise ponerle palabras que me ayuden a pensarlo, construirlo y resignificarlo. Segato advierte que:

Nada hay en el mundo carcelario, con los errores y excesos de todos sus actores que no haga parte del mundo de aquí afuera. Pero lo que es tendencia difusa de este lado de la sociedad, del otro lado del muro prisional se encuentra en estado condensado, cristalizado y compacto, fácilmente objetivable. (2003: 2) La autora habla del fracaso reconocido de la cárcel. En el mismo sentido, Claudia Cesaroni afirma “se trata de analizar una institución que no deja de fracasar y a pesar de ello sigue creciendo, ofreciéndose una y otra vez como solución frente a diversos tipos de conflictos” (2009: 8). Lea y Young, lo dicen con implacable ironía: La experiencia en la cárcel es producir personas que no pueden reintegrarse y que dan lástima, o delincuentes endurecidos. Cualquier hospital que hiciera que las personas se enfermaran más que antes, donde cada visita de un paciente hiciera que la siguiente visita fuera más probable, hubiera sido cerrado hace años (2001:265).

Donde hubo miedo, donde hubo experiencia atravesada de dolor y violencia sistemática, es difícil imaginarse otra paleta de vivencias que resulten reparadoras. Sin embargo, siguiendo algunas pistas, reconstruí en mi tesis, qué fue significativo

para cinco personas que cruzaron la experiencia de encierro con la experiencia de formación, y como solo así, lograron resignificar, eludir, resistir, la cárcel.

Experiencia de encierro y experiencia de formación: un encuentro (im) posible

Sugerí en la tesis, comprender la experiencia de formación como una experiencia vital que excede el paso por una instancia educativa. La experiencia de formación implica una “experiencia de sí”, que será también el resultado de entrecruzamientos históricos, sociales y culturales. Adhiero a la idea de pensar “un actor que se apodera de sus territorios de pasaje, es afectado y afecta lo que acontece, produce marcas y se implica en su itinerancia” (de Souza, 2015:276). La experiencia de formación se comprende entonces como aquella que conmueve la propia historia, que logra una “construcción de sí” (Pineau, 1983), una reflexión autobiográfica, una apertura a otros mundos posibles, a otros lenguajes, a la creación de un espacio personal y simbólico (Petit, 2003). A su vez, como aquella que habilita la reconstrucción de sentidos, la producción de saber, la apropiación de herramientas y palabras para leer y decir el mundo, para leer el propio mundo, para decir la palabra propia (Freire, 2010).

Es experiencia de formación también, cuando se devuelve a la tarea educativa su sentido original, la que “deriva

de ex ducere de su etimología latina: conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del camino trazado de antemano” (Larrosa, 1996: 482). La experiencia de formación es una “experiencia de sí” (Larrosa, 1995, Foucault, 1994) en tanto “se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma” (Larrosa, 1995:6) que supone “construcción de sí”, y que se sabe experiencia “en tanto que me transforma” (Larrosa, 2003: 30). Pero a su vez compromete a la persona en un espacio de construcción colectiva. Es decir, la formación se aleja de la intención de transmitir contenido, de la mera reproducción de bibliografía, de la aplicación mecánica de una técnica, o el aprendizaje de un conocimiento externo. La formación compromete al sujeto en la reflexión de sí mismo, de quien es y de aquello que sabe; y lo compromete en un espacio colectivo. La persona que transita la experiencia de formación, logra apropiarse de la práctica reflexiva de uno mismo, de la praxis autobiográfica (Josso, 2014). Suárez se inclina a considerar la formación “como un encuentro con el otro, como construcción de relaciones de colaboración y como proceso de transformación subjetiva” (2015: 91). Lo que aquí planteo, es que la experiencia de formación abre otros canales subjetivos, colectivos, institucionales. Es decir, que moviliza en la persona nuevos pensamientos, nuevos sentimientos, nuevas formas de intervención discursiva, nuevas formas de leer y comprender el mundo (Freire, 2008, 2010), nuevos vínculos. En sintonía con la cita de Larrosa que recupera la etimología de la palabra: poder salir afuera de lo que

uno es, de lo que uno pudo ser; poder re-pensar su historia, reescribirla, y en tal caso resignificarla. Poder en términos de potencia, de empoderamiento. Un empoderamiento ligado a la formación, que implica siempre producción de saber: sobre un contenido concreto, sobre el espacio que uno habita, sobre el mundo, sobre uno mismo.

Desde ese lugar tienen una especial relevancia las narrativas pedagógicas, en tanto permiten aproximarse y apropiarse de la reflexión de la propia historia y así re-escribirla. Como me dijo Waikiki, uno de los protagonistas de la tesis, una vez que leyó su relato de experiencia de formación en su totalidad: “¿yo dije todo eso? no sabía, me emociona verlo en papel”

Esto me conduce a una pregunta: ¿Qué tipo de intervención, modos de subjetivación, formación e inteligibilidad del mundo habilitan las producciones de narrativas pedagógicas?

Delfino y Parchuc señalan cómo pueden estar afectando y produciendo nuevas condiciones de posibilidad e incluso transformando discursos, prácticas e instituciones (Delfino Parchuc, 2017: 130) y advierten que “la narración involucra el dolor no como marca individual sino como relación temporal que requiere una especificación de la violencia represiva y proscriptiva para actuar respecto de su continuidad en tanto perpetuación del dominio. Así la trama de esas escenas configura parte de las tácticas que trabajan con la escucha, entrenan la mirada y afilan las

palabras para revertir el daño: «Yo vengo aquí a robarle tiempo al juez», planteó una compañera trans en el taller de derechos humanos y escritura en el Módulo VI de Ezeiza (Delfino Parchuc, 2017: 127-128).

¿Dónde se situará el “aquí” que enuncia la compañera?. Me detendré en el apartado que sigue, en una categoría que puede darnos pistas. Presentaré los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, como plataforma y emplazamiento de sentidos y experiencias de formación en contextos de encierro. Intentaré relatar así mismo, por qué considero las narrativas pedagógicas como fundantes y fundamentales en la construcción de los distintos territorios de la pedagogía y por qué constituyen a su vez un acto de resistencia cultural e intelectual y un verdadero aporte para la formulación de propuestas pedagógicas alternativas.

Educar en la cárcel: diseñar estrategias, usar la astucia, ¿superar la encrucijada?

No caben dudas de que la emergencia de la escuela de la cárcel y las actividades educativas que se fueron desplegando a lo largo de este tiempo, son una condición de posibilidad para que se cumpla el derecho a la educación de la población que vive encerrada. Allí donde no había escuela, ahora hay primaria, secundaria, y Universidad. Hay más docentes y educadores, hay más oferta educativa, hay variedad de estrategias desplegadas; hay más estudiantes que “bajan” a la escuela, a la Universidad o a las diversas actividades educativas para tomar clases y, en algunos casos, para vivir una experiencia

educativa y obtener sus certificaciones y credenciales, aun cuando todavía la lógica del tratamiento resocializador impregne de manera dominante esos espacios y tiempos. Todo esto es una condición indispensable para imaginar la inclusión educativa de las personas privadas de su libertad. Para imaginarlo no en términos de fantasía, sino como horizonte de posibilidad.

De todas maneras, nada de eso es suficiente si no se inauguran de manera complementaria y sostenida espacios, tiempos, prácticas y dispositivos subjetivantes. Frejtman y Herrera se refieren al “encuentro subjetivante” como aquel que ofrece la “posibilidad de establecer relaciones pedagógicas que, sin abandonar las posiciones asimétricas, sean habilitantes para procesos de aprendizaje creativos y significativos en la vida de los sujetos, en el marco de una historia y un entramado en particular” (2010: 16).

Siguiendo esa idea, a la luz de las conceptualizaciones que emergieron de las historias narradas en la tesis doctoral, podríamos afirmar entonces que el hecho de que haya escuela, que haya práctica educativa, no necesariamente significa que haya experiencia significativa y subjetivante para sus actores. Tal como ocurre afuera, ir a la escuela, a la universidad, o transitar cualquier espacio educativo, no supone necesariamente una experiencia de formación. Tanto como afuera, adentro la formación adquiere y puede operar en múltiples sentidos y dimensiones. Las personas privadas

de la libertad, manifiestan motivos diversos para acceder a instancias educativas en la cárcel pero generalmente se encuentran atravesados por una serie de cuestiones y lógicas propias de la situación de encierro. Principalmente, la razón que ponderan como puerta de acceso son los certificados y el puntaje estipulado por la Ley para avanzar en la progresividad de la pena y adelantar “beneficios” (2); sin embargo, también entran en la lista argumentos como: salir del pabellón, rodearse de otras personas por un rato, generar herramientas a través de la educación para la autodefensa, aprender un oficio para el “afuera” y el “después”, incorporarse al mundo social, laboral, “«sentir que no estamos guardados» (Mario), «pasarla bien» (Pedro), «aprender algo nuevo» (Facundo), «aprender que soy alguien que no sabía que era» (Daniel), «salir de los remolinos de la mente que no paran en el pabellón» (Kevin) (4)” (Bustelo y Molina, 2016:79)

Más allá de los motivos que los estudiantes detenidos refieren, las propuestas educativas que

impulsa el Servicio Penitenciario suelen encontrarse con modos de hacer, de decir, de operar; con finalidades y presupuestos que están más cerca de las prácticas disciplinadoras, de control, de infantilización y despersonalización propias de la lógica carcelaria. Están impregnadas de un discurso explícitamente “re-socializador”, ligado al “tratamiento penitenciario”, a la “conducta” y el “concepto” como variables estructurantes, y a una lógica individualista y meritocrática.

A contrapunto de estas lógicas que impregnan las prácticas institucionales, me ocupé en la tesis de las propuestas que fortalecen una formación, una mirada y una práctica educativa de carácter emancipatorio, para la transformación de una realidad que nos incomoda, que no nos conforma. La tesis doctoral fue también un documento pedagógico para dar a conocer y defender experiencias significativas que, siguiendo el planteo de Frejtman y Herrera, comprendan que “el acto de educar está “más acá” de los contenidos, de la currícula; se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza para un encuentro subjetivante, tanto para el que aprende como para el que enseña” (2010:16). ¿Cómo ubicarse “más acá” de la mera transmisión o reproducción de un saber, de un conocimiento, de una técnica, otorgándole a esa transmisión un contenido subjetivante?

¿Cómo despegarse del modelo educativo carcelario y carcelero? En consonancia con las autoras y a partir de los relatos de experiencia de formación que reconstruí, sostengo que es posible y necesario construir propuestas permeables, que puedan ir acompañando la ejecución de la pena privativa de la libertad ofreciendo “espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral de restitución de derechos sociales, económicos y culturales” (Frejtman y Herrera, 2010: 16).

Y que es igual de fundamental que esas políticas se continúen en la “ruta

de salida”, en el camino hacia la “libertad”. Lo dicen los relatos singulares, las historias que escuchamos en territorio todos los días, las que quedaron al margen de las oportunidades de formación, cultura, trabajo; de los derechos entendidos como universales. El sentido del abordaje educativo que acompañe a las personas durante el tiempo de privación de la libertad, y luego durante el trayecto de vuelta al medio libre, es una clave estratégica. Lograr que aquellas personas que están o estuvieron detenidas se apropien de una herramienta técnica, artística, pero también reflexiva, colectiva y emancipadora, supone una radical diferencia a la hora de reconfigurar su historia: la individual y la colectiva.

Entonces: ¿qué tiene que tener una instancia educativa para que devenga en una experiencia formativa en el encierro? ¿Cómo un espacio educativo se constituye en un territorio pedagógico en el (contra el y a pesar del) encierro (5)? ¿Qué implica ofrecer un “espacio y un tiempo para otra cosa” (Frejtman, 2008)?

La categoría que propongo tiene la intención de propiciar algunas pistas para abonar a estas preguntas. Pistas, señuelos, que fui reconstruyendo desde los relatos de experiencia de formación.

Establecí por un lado tres núcleos de sentido en tanto “dimensiones formativas” (6) (Rockwell 1994) que permitieron conceptualizar qué fue significativo en el encierro, desde los relatos de experiencia de estas cinco personas, para que una instancia educativa pueda constituirse en una experiencia de formación. Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del)

encierro permiten reconstruir en qué consisten los emplazamientos que estas personas mencionan como marco de sus experiencias de formación.

Conté en la tesis, aquello que sí fue significativo, que hizo sentido en las personas que construyeron su relato, tanto como el marco que lo posibilitó. Estas cinco personas relataron determinados territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, aunque sus trayectos en el encierro también contemplen y se desplacen por instancias que no fueron significativas, o no hayan generado en ellos y ellas zonas disruptivas, colectivas, esperanzadoras y formativas.

El infierno está encantador: territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro

La definición de territorio que propuse en la tesis doctoral se sustenta no sólo en el soporte físico sino en la construcción histórica y social. Y, como tal, simbólica, situada, hecha, sentida y vivida (Santos, 2000; Porto-Gonçalves, 2009; Delory- Momberger, 2015).

Desde esa perspectiva, proponer un territorio pedagógico implica concebir un espacio-tiempo

producto de una construcción histórica y social situada en lo pedagógico. Es decir, construido en clave de formación, de construcción de vínculos pedagógicos que habiliten otros vínculos posibles: con el saber, con el deseo, con el mundo social, con uno mismo; en clave de formación

como reflexión sobre la propia historia singular, de relatos pedagógicos que le den existencia y sentido; de promoción de experiencias que logren conmovir las biografías individuales y colectivas; de producción de conocimiento emancipador. Por ello, en la construcción de estos territorios pedagógicos se incluye el rechazo a formas dogmáticas, de pensamiento único, tecnocrático, de disciplinamiento, de reducción del otro, de violencia institucional. Esta definición de territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro encuentra su fortaleza en estas características mencionadas, las que se detallarán a continuación; y las indicadas por las preposiciones: ser emplazamientos de coordenadas espacio- temporales surgidas *en el* encierro; constituirse como espacios productivos, formativos, fértiles y orientados a la acción transformadora *a pesar del* encierro; ser críticos, colectivos, posicionados y conjugarse explícitamente *contra el* encierro.

Qué caracteriza a los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro

De acuerdo a los cinco relatos de experiencia de formación que reconstruimos y editamos colectivamente, son cuatro los emplazamientos que los y las protagonistas de las historias referenciaron: el Proyecto Abrir Puertas, que realizó talleres socioculturales desde el año 2008 hasta el año 2014; la organización social YoNoFui(7), que realiza talleres de periodismo, poesía, fotografía y carpintería (entre otros) en las cárceles

de Mujeres y realiza un trabajo en el “afuera” a través de cooperativas textiles, armados de ferias, talleres para salidas transitorias y acompañamiento para mujeres que recuperan su libertad; el Centro Universitario Devoto y el Centro Universitario Ezeiza, dependientes del Programa UBA XXII y ubicados dentro de establecimientos penitenciarios federales.

En la tesis doctoral historicé cada espacio, y puse en evidencia las dimensiones institucionales, pedagógicas, epistémicas y subjetivas que los atraviesan. Aquí me detendré en la caracterización, focalizando en algunas de las características. Esta reconstrucción, también fue hilvanada de acuerdo a las narrativas pedagógicas de los estudiantes privados de su libertad. Tanto como las “dimensiones formativas”, la reconstrucción de cada espacio pudo realizarse a partir distintas pistas entramadas en los relatos de las cinco personas-personajes de la tesis.

Propuse ocho características para pensar los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encuentro. Sugerí que no hay territorio sin relato, que provocan procesos de reposicionamiento subjetivo, que combinan y ponen en juego elementos de la educación popular como práctica política, que emergen de experiencias de formación “en los bordes”, que pueden componer el mapa de experiencias de la praxis educativas “desde los bordes” y “desde el sur”, que proponen y dinamizan otra dimensión del tiempo y el espacio carcelario, que construyen zonas utópicas en

emplazamientos concretos constituyéndose en heterotopías de formación, que son productores de hechos, redes, puentes.

Me detendré para este capítulo solo en algunas de las características y una vez más, echaré mano de algunos fragmentos de los relatos de experiencia de los y las estudiantes, para aproximarnos a la comprensión y profundizar la descripción de los territorios desde la voces de los protagonistas que los construyen, habitan y movilizan

No hay territorio sin relato

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro por sus condiciones institucionales, sus actores y modos de vincularse, generan condiciones para que se produzca la experiencia formativa. En primer lugar, el territorio pedagógico propicia y habilita experiencias de formación. Esta experiencia que implica siempre producción de saber: sobre el espacio, sobre un contenido concreto y sobre uno mismo, se sostiene y se construye en el relato. Tal como afirma Delory-Momberger: “no hay territorio sin relato” (2015:63). Por ello, sostengo que estos territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro que promueven experiencias formativas, existen también porque se configuran en una trama discursiva. En tanto, según Delory-Momberger, “todas las formas de asociación humana se edifican en los relatos: relatos de fundación o de origen, mitos, leyendas, historias nacionales” (2015:63), las historias de formación que la tesis puso a disposición logran evidenciar la trama narrativa en cual se funda,

construyen y edifican estos territorios. Como plantea Bruner, quien hace de la “comprensión narrativa” una forma de pensamiento y de inteligibilidad del mundo, “a través del relato se aprende a analizar la realidad, a organizar y a comprender el mundo en el que se vive, el mundo natural tanto como el mundo social” (Bruner, 2002:1996). Crece esta idea con Delory -Momberger cuando considera que el relato constituye una capacidad humana fundamental según la cual el ser humano “percibe su vida y ordena la experiencia de sí mismo y del mundo” (2015: 61). Trae como concepto fundamental, la actividad de biografización como una “dimensión del pensar y del proceder humano, que bajo la forma de una hermenéutica práctica, permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (2015:62).

El relato da forma a la existencia humana, genera una intriga, ordena acontecimientos y los construye como causa, consecuencia y finalidad “dando un lugar y un sentido a lo ocasional, a lo fortuito, a lo heterogéneo. Con el relato, el hombre crea el propio personaje de su vida y le procura una historia” (Delory –Momberger, 2015: 59). El relato es entonces no solo el medio, sino el lugar donde las personas le dan sentido y forma a sus vivencias. Tal como enuncia Ricoeur “una historia debe ser más que una enunciación de acontecimientos en un orden serial, debe organizarlos en una

totalidad inteligible...el tramado de intrigas es la operación que hace de una simple sucesión una configuración” (Ricoeur, 1995:102). Esta configuración válida para la experiencia individual, también lo es para la experiencia colectiva, para todas aquellas formas de relato mediante las cuales los hombres cuentan su historia: de su ciudad, de su cultura, de sus grupos sociales, de sus luchas, de su forma de habitar los espacios. El relato individual es y se inscribe en un relato colectivo. Delory- Momberger diría entonces no sólo que no hay territorio sin relato, sino que no hay “lugar habitado” no hay “territorio sin relatos compartidos por aquellos que viven y habitan allí” (2015:63). Los territorios que detallé en la tesis, que emergen de los relatos de experiencia de las y los protagonistas, están fundados en historias que cuentan luchas, padecimientos, fragilidades, supervivencias, orígenes, situaciones, resistencias; que trazan un horizonte de posibilidad; que son también la negociación de los relatos de otros y otras; que configuran un relato y reconfiguran una historia personal y colectiva. En las caracterizaciones que siguen, podremos tejer algunas peculiaridades de los territorios, con las voces e interpretaciones de sus habitantes, dando cuenta del solidario e indisoluble vínculo entre el territorio y el relato.

Provocan canales expresivos, habilitan vínculos y reposicionamiento subjetivo

“Entonces puedo decir que la escritura se hizo parte de mi identidad. Yo soy poeta”

Relato de experiencia de Lili

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro son espacios donde se ponen en juego distintos vínculos pedagógicos: con el conocimiento, con el colectivo, con el espacio que habitan, con el tiempo y el espacio, consigo mismos. Como todo territorio, son espacios de prácticas y relaciones en los que se cruzan tramas de distinto tipo que habilitan o construyen vínculos y procesos individuales y colectivos. A su vez, son espacios de aprendizajes diversos, donde se dinamizan saberes heterogéneos: saberes subjetivos, saberes colectivos, saberes de lucha, saberes de derechos, saberes de arte, saberes de oficio, saberes de supervivencia en el encierro. En tanto espacios de intercambio y construcción de saberes

estas experiencias comparten la expectativa de provocar simultáneos procesos de subjetivación o de reconfiguración de “posiciones de sujeto” (Laclau, 1996). Re-definiendo la propia identidad de presos y presas y habilitando sujetos políticos, sujetos de derecho, sujetos de conocimiento, sujetos de formación, sujetos conscientes de su situación, sujetos que intentan zonas de libertad a pesar del encierro. En palabras de Cacho:

“yo descubrí que la docencia era el laburo que yo quería hacer en la vida; lo descubrí de grande y gracias a esta experiencia. Y eso también me hizo dar cuenta, junto con la lectura de los autores de la carrera, que el problema

no es laborar, el problema son las condiciones en las que se trabaja”

Estos territorios están empeñados en intervenir y conmover a las personas privadas de su libertad ambulatoria para dejar de ser sólo receptores de normas y acciones, y ser activos productores de saberes, incluso asumiendo en muchas ocasiones el rol docente con sus propios compañeros y compañeras de encierro. Esa construcción de saberes permite elaborar, entre otros, un saber pedagógico, elaborado desde el saber de experiencia, y capaz de ser incluido en las discusiones sobre educación en contextos de encierro; de incorporarse en la polifonía de voces que piensan, escriben, leen y planifican acciones tendientes a mejorar las políticas y acciones educativas en esos ámbitos.

Waikiki, lo expresa de este modo cuando se le pregunta por el estudio, el CUD, y la educación en el encierro;

“Mi enemigo es abstracto. Cambié la posición de mi mirada. Antes era tener a los otros pibes como tumberos, como mal, como enemigos míos. El que hace toda la maquinaria para que el otro reaccione en contra mío es un enemigo abstracto, en este caso es el aparato represivo del Estado”

Podemos establecer que estos territorios propician la posibilidad de reenfocar, de ampliar la perspectiva de una situación y proponer otra mirada, también porque provocan la reflexión sobre la propia historia, sobre uno mismo. José lo define de este modo cuando narra su vínculo con el proyecto Abrir Puertas:

“A veces una decisión errónea puede

transformar tu vida hasta límites que no podrías ni haber imaginado. En mi caso así fue, me llevó hasta una encrucijada donde no era capaz de vislumbrar un final. Donde lo más cómodo parecía dejarme caer en el abismo que se abría ante mí. Lleno de recuerdos que me golpeaban sin piedad, con el dolor que representaba todo lo perdido, estuve a punto de sucumbir en esa falsa paz del remordimiento que logra etiquetarte, únicamente como culpable y te resignas a ser solo en lo que te has convertido. Sin darme cuenta apenas de cómo sucedía, fui tomando conciencia de que si bien, efectivamente todo mi mundo se había derrumbado y desaparecido, los recuerdos que me torturaban consiguieron que pudiese encontrarme con alguien al que no veía desde hacía mucho tiempo y al que ya consideraba insignificante en mi vida. Yo mismo”

Lili, autora del epígrafe que abre esta caracterización, reflexiona aquello que la poesía le habilitó, y provocó en ella:

“Fui encontrando en la escritura la posibilidad de poder expresar cosas que me pasaban y que bueno, que no las compartía con nadie. Y que la gente me fuera conociendo también porque de repente cuando sos tan hermético la gente no te conoce, para ellos sos esa persona nerviosa que está ahí y ya está. Entonces eso es lo que me generó la escritura, que otros me conozcan de otra forma con las cosas que me pasaban y a su vez la posibilidad de hablar con

las chicas de manera distinta, conocernos diferente en el taller. A mí me ha pasado de convivir con alguien en el pabellón y tener un trato hasta ahí, y de repente en el taller hablar de otras cosas o conocernos de otra manera y por eso me fui convirtiendo un poco en poeta”

Ella menciona al taller de poesía de YoNoFui, en el que participó casi ocho años estando detenida y ahora en libertad la ubica en la posición de docente:

“En el taller aprendés a conocer a la persona y de repente ves cosas de por qué la persona es así, que eso también es interesante. Quizás ves que llegó hasta ese punto porque le pasaron un montón de cosas... y es así y de repente a esa persona le deben molestar cosas de mí y bueno, me van conociendo, por eso fue un poco como que se fue transformando en mi identidad. Y después sí, porque me dio las herramientas de poder hacer otra cosa con mi vida”.

Casi como ilustrando la posibilidad del re-posicionamiento subjetivo, Lili relata una anécdota de sus inicios como docente en la Unidad 31, cuando la acompañaba todavía María, la coordinadora de YoNoFui:

“En la unidad 31 tienen en la recepción un living, ese living y todo eso cuando vos trabajas en la dirección o en recepción lo limpiás pero ni de casualidad se te va a ocurrir sentarte ahí siendo interna. Entonces yo la miro a María y le digo: “¿te vas a sentar conmigo ahí? nos van a odiar”. Porque para algunos si bien yo estoy entrando sigo siendo una interna en el pensamiento de ellos”.

En definitiva, estos territorios generan

las condiciones para la constitución de un sujeto reflexivo, político, crítico, colectivo, cooperativo, de acción, que conozca sus derechos y pueda producir los marcos de acción para garantizarlos y hacerlos efectivos; que se apropie de las herramientas para intervenir en su comunidad y participe en el debate público que los convoca como protagonistas de la escena, aunque habitualmente aparezcan relegados a un rol pasivo, desacreditado, estereotipado y marginal.

Garantizan la producción de hechos, la generación de redes y la construcción de puentes

Muchos escribimos, todos tenemos el arte de expresarnos: de pintar, de escribir, de hacer música, y todas esas cosas no son más que expresiones del propio ser humano. Lo bueno de la escritura, como yo lo planteo, es tirar una botellita con un mensaje al mar, no importa quién lo lee, pero siempre va a haber alguno que lo va a leer. Es un mensaje”

Relato de experiencia de Waikiki

Los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, como mundos de formación de las personas que construyeron su relato, abren paso, están atravesados por y encuentran su fortaleza en tramitar y producir hechos, redes y puentes. Las “dimensiones formativas” en tanto núcleos de sentido que organizan los procesos formativos, y que pretendo iluminar en cada historia reconstruida a partir del relato de

experiencia, se cruzan con los territorios anclados en organizaciones, instituciones, colectivos, es decir, con los mundos de formación. Estos espacios, los territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, que suponen “espacios otros”, heterotopías de formación, “contra instituciones”, también se reconstruyen desde el “saber de experiencia” que al hilvanarse y re-elaborarse en la narración, puede resultar un saber pedagógico fundamental para este contexto tan particular. Haré una breve mención para aproximarnos a la comprensión de cada dimensión y para ir tejiendo, una vez más, las voces de los protagonistas que ayudaron a construir estos núcleos de sentido:

Un primer núcleo de sentido lo denominamos *Hechos*: refieren a las experiencias artístico-pedagógicas traducidas en talleres y espacios de formación específicos. También, y sobre todo, al hecho artístico-cultural; a los objetos, producciones culturales y situaciones educativas tendientes a imaginar otros mundos posibles, metaforizar la propia vida, re inventar-la a través del arte. Son productores de acontecimientos y de sentido: los talleres de formación y acontecimientos concretos, materializados, como la producción de un libro, una revista, un mural.

Pongo a disposición algunas palabras que ayudaron a construir esta categoría. José decía en relación a su experiencia como escritor y editor de una revista realizada en el Pabellón noveno de adultos mayores:

“La confección de una revista literaria Como Sardina en Lata me empujó a escribir con regularidad como medio de expresar sentimientos que escondía en mi interior y mediante algunos relatos me atreví a afrontar temas que me concernían directamente y que no dejaba que aflorasen bajo ninguna circunstancia. Cuando me quise dar cuenta me empecé a sentir distinto y con cada tarea encargada tenía la sensación de ser útil de alguna manera. De repente la condena tenía un sentido”.

Lili en relación a la palabra como herramienta de acción e intervención:

“Quizás la seguridad que yo tenía antes con otras cuestiones, con una pistola en la mano, con otras cosas que me llevaron a la cárcel, ahora no la necesito porque pude desarrollar una herramienta con la palabra. Cuando caí detenida, incluso cuando tenía que ser yo, sin esa muleta tartamudeaba y ahora no”.

Un segundo núcleo de sentido lo denominamos *Redes*: refieren a los procesos de organización interna, la gestión participativa o la autogestión, la formación política y la experiencia de constitución de colectivos. A la circulación e intercambio donde fluye sentido y saber de experiencia del encierro.

Las palabras de Lidia lo ilustran:

“Empezamos a ver que la organización era la que nos sacaba adelante. Para nosotras el centro universitario fue eso, la organización política...y se rompía la

lógica del encierro”

Y también Cacho lo relata de este modo:

“Yo si una cosa aprendí de toda esta experiencia es que: así como en ese momento yo descarté la fuga individual y me asumí como actor de un colectivo por ahí sin tenerlo claro del todo, con el paso de los años y de las experiencias, para mí lo más significativo en lo personal es haber asumido y haber aprendido que sólo no se salva nadie. Que si hay alguna forma de avanzar en la vida, cuando uno se hace preguntas de verdad, sobre la realidad, sobre su vida, sobre el entorno, sobre la política y demás. Si hay alguna forma de avanzar es en el colectivo”.

Lili colabora a construir el concepto de red que se teja en el acompañamiento y la confianza:

“Creo que una persona cuando llega a la cárcel llega después de haber sido vulnerada muchas veces. La persona que llega ahí es porque se le fue el tren con las oportunidades, a veces no decide estar ahí y a mí se me fue el tren muchas veces. Creo que ahora lo agarré y lo que pienso hacer es ayudar a que todas tengan el pasaje, hacer lo posible”

Un tercer núcleo de sentido lo denominamos *Puentes*: refieren a la experiencia de visibilización, a la articulación entre el “adentro” y el “afuera”. También a la experiencia vincular, afectiva, de un otro “puente” que confía y en quien confiar. A la integración de los mundos, a la posibilidad de desdibujar las fronteras. Algunas palabras que ayudaron a reconstruir este núcleo como dimensión

formativa. Lidia comentaba:

“Como salís con ese prejuicio es muy difícil conectarte con alguien salvo que vos lo conozcas adentro. Entonces como lo conocés adentro, hiciste tu relación. Si yo a Juan Pablo Parchuc no lo hubiera conocido en la cárcel, yo me lo cruzo en la calle y no le voy a decir que soy liberada, que tenía hambre, que no tenía la más pálida idea para dónde ir. Eso se lo pude decir porque tuve contacto con él adentro. Nosotras tuvimos un apoyo de afuera, sino, no sé si lo hubiéramos podido lograr porque el Servicio, al momento de entender que nosotras queríamos la educación como derecho, obviamente nos ponía palos y trabas”

Lili ubica la importancia de la articulación :

“Tuve la suerte de haber sido acompañada durante ese trayecto y creo que eso hace la diferencia también en que una persona vuelva o no: el acompañamiento tanto adentro como afuera”

En este análisis que cruza la experiencia de formación atravesada por la experiencia del encierro, emergen estas categorías como núcleos de sentido para comprender las experiencias de formación como tres dimensiones fundamentales para las cinco historias que reconstruí. Para las personas que las protagonizan fue formativa la posibilidad de vincularse con la experiencia artística, fue formativo vincularse con la experiencia colectiva-militante, fue formativo vincularse con la experiencia de articulación entre el

“adentro” y el “afuera”. Resulta pertinente traer en esta instancia a Michel Petit cuyas ideas resuenan cuando nos referimos a lo que ocurre con la experiencia de lectura en contextos violentos o de crisis. Sus

palabras reúnen aspectos que nos siguen aproximando a la comprensión acerca de los núcleos de sentido y aportan elementos para pensar en aquella experiencia singular generadora de “tácticas” que subviertan espacios, relaciones y “posiciones de sujeto” (Lauclau, 1996) y que permitan sobrevivir, en este caso, a la experiencia del encierro:

Un libro, una biblioteca, ayudan sobre todo a crear un espacio, y más aún, allí donde ningún margen de maniobra, ningún territorio personal parece ser permitido. Si hay mediadores que saben bregar para que los libros produzcan menos miedo, si saben lanzar un puente que vincule una biblioteca con un barrio, con un pueblo, los niños, los adolescentes, los adultos querrán agarrarse a alguna cosa. A palabras que uno les diga, a trozos de saber, a una historia que se les lea, o que van a descubrir por ellos mismos, si no les cuesta demasiado trabajo descifrarla. Y esto abrirá un espacio donde las relaciones serán menos salvajes, como mitigadas, mediatizadas por la presencia de estos objetos culturales. En contextos violentos, una parte de ellos ya no será rehén, una parte de ellos escapará a la ley del lugar, a los conflictos cotidianos. (2003:7-8).

Los libros, objetos culturales, escenarios educativos, son hechos que crean espacios personales en territorios donde no está permitido, que reconfiguran identidades,

colaboran a re-escribir historias, a desmontar discursos cristalizados.

Los colectivos de personas donde circulan saberes, experiencias, tácticas, atajos, para sobrevivir al encierro, donde se habilitan relaciones menos salvajes; son redes que se crean para sostenerse, organizarse, mitigar la violencia y auto-gestionarse mejores condiciones de vida en el encierro.

Los mediadores, las organizaciones, que ponen a disposición el saber y el cuerpo para integrar el adentro y el afuera, para pensar y re-definir la salida de las personas detenidas, acompañar la vida en el afuera y el después, son puentes por donde caminar, vincular y abrir espacios, integrar mundos, desdibujar fronteras.

El tiempo está después

La reja se cierra, deja surcos invisibles en el mosaico; marcas que permanecen como heridas abiertas, en las muñecas, cortes verticales en las venas, de esos que no se pueden suturar. Ustedes allí, nosotras acá.

En el medio, un torrente de vida que se escapa.

Es imposible unir lo que separa

Liliana Cabrera

¿Qué tienen para decir los protagonistas de los relatos de experiencia de formación acerca de estos territorios en el (contra el y a pesar del) encierro? ¿Qué nuevas palabras y qué otros sentidos construyen, recrean

y movilizan?

¿Cómo estas experiencias transforman las prácticas pedagógicas, las políticas públicas educativas, universitarias y penitenciarias?

Insisto en revisar la pedagogía desde esta matriz peculiar y sugiero tomar apuntes sobre cómo estas experiencias incluyen y ponderan las voces de sus protagonistas, para incidir en la agenda pública de la universidad y la política. ¿Qué se forma, qué se transforma, qué se conforma en estas experiencias de formación? ¿Qué pasa después?

Aún quedan preguntas, debates no saldados, nociones arraigadas; y sobre todo, aún continúan tejiéndose los relatos de una cárcel de tortura, violencia y dolor. Sin embargo, la apuesta ya está en marcha: ya están puestas en diálogo las lógicas para desdibujar de a poco las fronteras; para fortalecer los colectivos

formadores, creativos y productores capaces de armar redes políticas-afectivas-artísticas-cooperativas, de intercambio y sentido; para generar herramientas y oportunidades a través del arte que permitan producir hechos; integrar los mundos -afuera/adentro, ahora/después-, construir relatos y ampliar la polifonía de voces; delinear territorio pedagógico en contra y a pesar del encierro. La oportunidad de seguir por ese camino y fortalecer todo lo construido hasta ahora está a nuestro alcance y resulta urgente. Porque mientras tanto, como indica Lili en el epígrafe: hay “un torrente de vida que se escapa”.

¿Es imposible unir lo que separa?

Notas

(1) Doctora en educación por la Universidad de Buenos Aires. Tesis: “Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica”. Directores: Dr. Daniel Suárez. Co-director: Dr. Juan Pablo Parchuc. Licenciada en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires. Integrante como investigadora formada del Proyecto de investigación UBACyT “Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización” (Programación Científica 2018), dirigido por el Dr. Juan Pablo Parchuc. busteloc@gmail.com

(2) Dirigida por el Dr. Daniel Suárez y co-dirigida por el Dr. Juan Pablo Parchuc. Defendida en Abril de 2017.

(3) La Ley 26.695, también conocida como de “estímulo educativo” equipara las regulaciones propias de la ejecución de la pena con el derecho a la educación, traduciendo al lenguaje jurídico las cuestiones educativas, y estableciendo el “140” (conocido de esta manera dentro de la cárcel, en referencia al número de artículo modificado), que permite condiciones de egreso anticipado para las personas que realicen actividades educativas o de formación. Concretamente, establece que los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y periodos de la progresividad de la pena puedan reducirse para quienes completen total

o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes. Por eso se habla de gozar de “beneficios”, es decir, de egresos anticipados de acuerdo al avance en el trayecto educativo.

(4) Resulta pertinente traer algo que me dijo un estudiante en el marco de una “puesta en común” al cierre de cursada del Taller de educación popular en el CUD. Kevin, un joven alojado en un pabellón de Devoto denominado en el contexto carcelario “pabellón villa”, manifestó que su mayor aprendizaje había sido “dejar de mover tanto las manos cuando hablo”. Nos contó que había estado observando cómo hablábamos las docentes y había notado que él tenía una manera de hablar propia de su barrio, de la calle, de su “afuera” que no le gustaba. Ese, había sido según él, su gran aprendizaje. Ese, había sido para él el sentido del Taller.

(5) La que se expone es una categoría propia, inspirada y elaborada a partir de las discusiones y acciones sostenidas en el Programa de Extensión en Cárceles. Puede ampliarse esta y otras conceptualizaciones y reflexiones en el Número 52 de la revista Espacios, que publica la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras. Ver especialmente:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2285>

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2289>

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2288>

(6) Los hechos, las redes, los puentes. La línea argumental de estas categorías será desplegada más adelante, en una de las caracterizaciones.

(7) Para visitar su experiencia se puede acceder a distintos sitios web. Uno de ellos: <http://www.yonofui.org.ar/>

Referencias bibliográficas

Anderson, G y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (Comp.). La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Buenos Aires: Noveduc.

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

Bruner, J. (2002). Pourquoi nous racontons-nous des histoires?. Le recit au fondement de la culture et de l'identité individuelle. Paris: Retz.

Bustelo, C. y Molina, L. (2016). “La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico”. En Revista Espacios. N°52. P.79-90

Cesaroni, C. (2010) La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Cesaroni, C. (2009). El Dolor como política de Tratamiento. El caso de los Jóvenes adultos presos en cárceles federales. Buenos Aires: Fabián Di Plácido Editores.

- Contretas, J. Pérez de Lara, N. (2013). "La experiencia y la investigación educativa". En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Daroqui, A. (2000). "La cárcel en la Universidad. El discurso penitenciario en la normativa interinstitucional". En Nari, M. y Fabre, A. (coomp). *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires: Catálogos.
- De souza, E. C. (2015). "Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar". En Murillo (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm 4, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Delfino, S. y Parchuc, JP. (2017) *Narrar para re escribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro*. en: Gerbaudo et Tosti (eds.) *Nano-Intervenciones con la literatura y otras formas del arte*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. pp 109-142.
- Delory-Momberger, C. (2015). "El relato de sí como hecho antropológico" en Murillo (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. N° 4. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (2014). *El poder, una bestia magnífica, Sobre el poder la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. ((1975) 2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1984). *Dits et écrits IV*. Paris: Gallimard
- Foucault, M. (1999). "Espacios otros". *Revista Versión. Estudios de comunicación y política*. N°9. Pp:15-26. http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1932&archi
vo=7-132-1932qmd.pdf&titulo=Espacios%20otros (consulta: 8 /11/ 2016)
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta
- Frejtman, V. (2008). "Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar". *Revista Novedades educativas*. N°209. Mayo 2008
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Mod. 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- García BoreS, J (2003) "El impacto de lo carcelario" Recuperado en: <http://www.ub.edu/penal/libro/garcia-bores.rtf>
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Goffman, E. (2009). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gutierrez, M. (2012). "Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir". En Gutiérrez, M. (coomp)

Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro. Buenos Aires: Del Puerto

Josso, M.C. (2014), "Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí", Revista mexicana de investigación educativa, N° 62, Volumen XIX. Julio-Septiembre 2014

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.

Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del Yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En Larrosa, J. (ed) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La piqueta.

Lea, J y Young, J. (2001). ¿Qué hacer con la ley y el orden?, Buenos Aires: Editores del Puerto.

Parchuc, J.P. (2014). "Dar Margen: teoría literaria, crítica e instituciones". En El taco en la Brea Revista anual del Centro de Investigaciones Teóricas Literarias CEDINTEL, Santa Fe, N°1, 2014-08-01.

Pineau, G. (2010). "A autoformacao no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformacao", en Novoa, Antonia y Finger Matthias (org.), O método (auto)biográfico e a formacao. Sao Paulo: Paulus.

Porto-Goncalves, C.W. (2009). "De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana". Revista de la Universidad Bolivariana. Volumen 8, N° 22, p. 121-136

Rockwell, E. (1994). Las dimensiones formativas de la escolarización primaria en México. México: DIE

Santos, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

Salgado, A.L. (2016). "Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel". En Revista Espacios. N°52. P.91-101

Santos de Sousa, B. (2008). Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. La Paz: CLACSO.

Segato, R. (2015). "La pedagogía de la crueldad". <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html> (consulta: 19/9/17)

Segato, R. (2007). "El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción". En Nuevo Sociedad, n° 208, 142-161.

Segato, R. (2003). El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel". Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia, 2003. En línea:<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf> (Consulta: 8/11/16).

Suarez, D. (2015). "Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial" en Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria", núm 4, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.

Suarez, D. (2014) "Espacio (auto) biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina" *Revista mexicana de investigación educativa*, N° 62, Volumen XIX, julio-septiembre 2014.

Van Lagenhove, L., y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. En: *Revista de Educación*, 7(9), 77–96.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En: *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*, 0 (4), 1. Recuperado de <http://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>

Wenger, E. C. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Yedaide, M. M. (2019) Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En *Praxis Educativa* 22(1) 1-12