



Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social

Título del documento: La libertad de escribir en privación de libertad: cuando la participación artística entra en el proceso de construcción identitaria

Autores (en el caso de tesis y directores):

Eliseo Carrillo

Camila Misuraca

Liliana Cucut, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL
ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN

*“La libertad de escribir en privación de libertad:
Cuando la participación artística entra en el proceso de construcción identitaria”*

Trabajo de Investigación Final

AUTORXS:

Carrillo, Eliseo; DNI 37098674; eliseocarrillo@gmail.com
Misuraca, Camila; DNI 37944797; camilamisuraca20@gmail.com

Tutora Temática:

Cucut, Liliana; clilianaandrea@yahoo.com.ar

Seminario TIF/Tesina: 2017

Fecha de presentación: 1° de noviembre de 2018

RESUMEN

El presente trabajo de investigación cualitativa tiene como objetivo analizar los procesos de construcción identitaria de las personas privadas de su libertad en las Unidades Penitenciarias 47 y 48 de San Martín, en relación con su participación en un espacio grupal y artístico. Para ello, se realizó observación participante de tres clases del taller de poesía “Rodolfo Walsh” que se dicta en la Unidad 48, así como entrevistas a siete participantes de este. Con el fin de analizar la información recabada, se utilizaron aportes teóricos de la criminología crítica, del arte considerado como herramienta de transformación social, de la educación popular, de la participación grupal y artística, de la libertad y de la construcción identitaria como proceso intersubjetivo. Las conclusiones a las que arribamos son que, a partir de la significación del taller literario como un *escape* de la cárcel y de la práctica de escribir como una actividad liberadora, las personas que participan logran expresarse, *encontrarse*, rever sus vidas y su comportamiento, y/o descubrir aspectos de sí que no conocían. Desde que empezaron a asistir al espacio, experimentaron cambios en su cotidianidad, en las relaciones con sus familiares y compañerxs del penal, en las cualidades reconocidas por otrxs y por ellxs mismxs y en sus proyectos. Si bien no se puede establecer una relación causal lineal entre estos fenómenos, se desprende de los testimonios que el taller de poesía (en conjunto con otras actividades artísticas y educativas de las cuales participan) tuvo una importante vinculación con las transformaciones mencionadas. También se puso de manifiesto que la práctica de escribir poemas trasciende el taller literario y comienza a desarrollarse en los pabellones, convirtiéndose, de esta forma, en parte de su vida cotidiana signada por el encierro.

Título: “La libertad de escribir en privación de libertad: Cuando la participación artística entra en el proceso de construcción identitaria”

Autorxs: Carrillo, Eliseo (eliseocarrillop@gmail.com); Misuraca, Camila (camilamisuraca20@gmail.com)

Fecha de presentación: 1 de noviembre de 2018

Palabras claves: Contexto de encierro - Libertad de escribir - Participación grupal y artística - Identidad

Recomendación inicial

El presente trabajo se sitúa desde una mirada crítica a las relaciones de poder hegemónicas que imperan hoy en día y, en concordancia, creemos necesaria la utilización de lenguaje no sexista a lo largo del desarrollo de la investigación. Es así que utilizaremos la letra “x” para no dar valor genérico a las personas referidas, respetando el derecho de la autopercepción. De esta manera, invitamos a las personas a acompañar la lectura con una mirada inclusiva que intente dar lugar a las mujeres y géneros disidentes por fuera del que se les asignó históricamente, combatiendo desde este escrito las normas discursivas impuestas por el heteropatriarcado.

Índice

Introducción	1
◆ Pregunta problema de investigación, Hipótesis y Objetivos	2
◆ Metodología	2
◆ Resguardos éticos	4
◆ Facilitadores y obstaculizadores	4
◆ Estructura del informe	5
Capítulo I: Algunas definiciones necesarias	7
◆ Marco Normativo	7
● <i>Marco legal internacional</i>	7
● <i>Marco legal nacional</i>	9
● <i>Marco legal provincial</i>	10
◆ Aproximaciones acerca del sistema carcelario	10
◆ Hacia una definición de arte	15
● <i>Arte y creación</i>	17
● <i>Escritura y poesía</i>	18
Capítulo II: Participar en un espacio grupal y artístico dentro de la cárcel	19
◆ Participación social y artística	19
◆ Historia del taller	20
◆ Una mirada del espacio físico	21
◆ El taller de poesía “Rodolfo Walsh”	22
◆ El contexto como condicionante	24
◆ Vínculos entre participantes	27
◆ El taller de poesía: un espacio educativo	28
Capítulo III: Encontrar libertad en la escritura	31
◆ Acerca de la libertad	31
◆ ¿Qué es para lxs participantes escribir?	32
◆ Escribir en el encierro	34
◆ Una oportunidad en la cárcel	38
Capítulo IV: Relatos contruidos de sí	40
◆ Cambios en la vida cotidiana	40
◆ Cambios en la relación con otrxs	42
◆ Cambios en las cualidades propias	43
◆ Percepción de sí: ¿Nuevxs poetas?	45
◆ Cambios en los relatos contruidos de sí: “ <i>Soy un animal al que se le van cayendo los pelos</i> ”	46
Conclusión	51
Bibliografía	54
Legislación consultada	57
Videografía	57
Anexos	58
◆ Anexo N°1: Guía de entrevista a estudiantes del taller de poesía	58
◆ Anexo N°2: Guía de observación del taller de poesía	59
◆ Anexo N°3: Nota de consentimiento de entrevista	60

Introducción

La presente investigación se desarrolló durante la segunda mitad del año 2018, habiendo sido realizado su diseño en el segundo cuatrimestre del 2017 y aprobado en marzo del corriente año. El tema elegido es **el arte como herramienta de transformación social en un contexto de encierro carcelario**, el cual surgió al preguntarnos cómo pensar la vida en contextos de encierro en relación con el poder de transformación que creemos que posee el arte. Nos cuestionábamos qué aspectos rescatar de ese entramado complejo para poder mirar, relacionar, analizar. Considerando que el arte como herramienta de intervención social es un tema que actualmente se encuentra en discusión y que está ganando relevancia en el campo de las ciencias sociales, elegimos vincular los dos campos temáticos mencionados, observando especialmente los procesos individuales y grupales de representación simbólica de sí mismxs y de escritura en el taller de poesía “Rodolfo Walsh” que se dicta en la Unidad Penal 48 de San Martín. Además, es importante destacar que no es una temática sobre la cual existen muchas investigaciones previas, por lo que resulta interesante indagar al respecto desde el campo del Trabajo Social.

Consideramos a los talleres artísticos como espacios de pensamiento, de intercambio, de encuentro y de creación, en los cuales se establecen vínculos entre las personas, y se permite la libre expresión, en donde el arte es una herramienta y en donde se fomentan los espacios de inclusión social y de creatividad (García Sandoval, 2014: 13). A la hora de intervenir, el arte adopta un carácter tanto técnico como social, planteándose como uno de sus objetivos la transformación y el empoderamiento de los sujetos. En contextos de encierro, el potencial del arte se revaloriza y adquiere un significado particular. Coincidimos con García Sandoval en que es necesario “(...) construir espacios más inclusivos y consolidar líneas de acción social, donde el arte actúe como recurso, como herramienta, y se puedan generar comunidades inclusivas, a personas que consumen un tiempo de su vida en un ambiente lleno de multiculturalidad y en un espacio donde preside la hostilidad, presentes en los pequeños cubículos, de escasos metros cuadrados de habitación como espacio disponible, con restricciones de movilidad, camas toscas, los colores de los rastrillos, puertas y ventanas, la arquitectura y el diseño condicionado a la seguridad, las rejas, el argot carcelario, los gritos en la noche, el olor y la sensación de humanidad desgarrada, la sensación de aislamiento y de inutilidad a las personas que están dispuestas a abrir otras puertas”. (2014: 14).

Cuando ingresan a instituciones de encierro carcelario, las personas pierden el derecho a la libre circulación, pero no así al desarrollo cultural, educativo y recreativo, por lo que se torna importante construir espacios alternativos que contemplen sus necesidades y demandas. Es en este contexto donde Trabajo Social entra en juego, buscando garantizar derechos que son negados a parte de la población.

Pregunta problema de investigación, Hipótesis y Objetivos

Habiendo experimentado un largo proceso de reflexión, atravesado por búsqueda bibliográfica y por intercambios en el aula, planteamos la siguiente pregunta problema de investigación: **¿Cómo se relacionan los cambios en la percepción de sí mismas de las personas detenidas en las Unidades Penitenciarias 47 y 48 de San Martín respecto de su participación en el taller de poesía “Rodolfo Walsh”, con la experiencia de escribir libremente en ese espacio grupal y artístico?** Partimos de la hipótesis de que **en un contexto de encierro carcelario, la escritura poética funciona como herramienta de transformación social y participa en el proceso de construcción identitaria.**

A su vez, nos propusimos como objetivo general:

- Analizar los procesos de construcción identitaria de las personas privadas de su libertad en las Unidades Penitenciarias 47 y 48 de San Martín en relación con su participación en un espacio grupal y artístico.

Y planteamos tres objetivos específicos:

- Identificar cómo perciben lxs presxs de las Unidades 47 y 48 el proceso de participación en un espacio artístico grupal, el taller de poesía, a partir de sus propios relatos.
- Conocer las significaciones que lxs presxs de las Unidades 47 y 48 le otorgan a la práctica de escribir poesía, a partir de sus relatos.
- Conocer los relatos contruidos de sí mismxs de lxs presxs de las Unidades 47 y 48 en relación con su participación en el taller de poesía, desde la perspectiva de lxs actorxs.

Es así como nos enfrentamos al desafío de hacer oír voces tantas veces acalladas: las voces de las personas privadas de su libertad.

Metodología

En primer lugar, es importante aclarar que se desarrolló una investigación con base empírica. Es de carácter cualitativo debido a que este enfoque “(...) se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad”. (Hernández Sampieri, 1991: 364). En la presente investigación, se ponen en juego las subjetividades, percepciones, construcciones identitarias, experiencias y sensaciones vivenciadas por los sujetos sobre quienes indagamos.

En este sentido, tomamos los aportes de Mendizábal (2006), quien sostiene que los datos producidos con el diseño flexible de la investigación cualitativa son descriptivos, ricos, puesto que

surgen de las palabras de lxs entrevistadxs y/o de la conducta observable. Según la autora, el análisis se desarrolla intentando captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del individuo o grupo estudiado.

Además, a través de la utilización de métodos cualitativos, se obtiene un conocimiento directo de la vida social (Taylor y Bogdan, 1984). “Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad”. (Taylor y Bogdan, 1984: 21)

Tanto la unidad de análisis como la unidad de recolección de información están formadas por las personas privadas de su libertad participantes del taller de poesía “Rodolfo Walsh” de las Unidades Penales N°47 y 48 de San Martín.

En lo que respecta a las técnicas de recolección de información, se realizaron entrevistas semi-estructuradas (cuya guía se encuentra en el Anexo N°1) a siete presxs integrantes del taller de poesía. También se realizó observación participante de tres clases de dicho taller (ver Anexo N°2).

Concordamos con Guber (2004) en que la entrevista es una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de lxs actorxs. Sin embargo, consideramos, teniendo en cuenta la pregunta problema y los objetivos planteados, que la utilización de esta técnica debe ser complementada con los datos recabados a través de observación participante, ya que “la presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones -del incontrolado sentido común de terceros- ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad” (Guber, 2001: 61).

Es importante aclarar que la comparación entre el antes y el después del comienzo de la participación en el taller se realizó, en parte, a partir de la reconstrucción realizada por lxs entrevistadxs de su pasado. Es por esto que se trata de una representación o, en términos de Bourdieu, de una “ilusión biográfica”; “Producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir como la narración coherente de una secuencia significativa y orientada de acontecimientos, tal vez sea someterse a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia (...)” (Bourdieu, 1997: 76).

Por otro lado, para llevar a cabo el análisis de los datos recabados mediante las entrevistas, se utilizó la codificación a través del Método de Comparaciones Constantes. Esto se desarrolló tomando como base los siguientes pasos: a) en la codificación abierta se atribuyeron categorías conceptuales a diferentes partes relevantes de las observaciones y entrevistas, que implicaron “romper” los datos textuales; de ese análisis surgieron primero los conceptos y, luego de un trabajo de abstracción, las categorías conceptuales con sus propiedades -atributos- y sus variaciones -dimensiones-; b) en la codificación axial, se ubicaron las categorías principales en un modelo paradigmático, en el cual se identificaron las condiciones causales, intervinientes y contextuales, el

fenómeno principal, sus estrategias de acción y las consecuencias; y c) en la codificación selectiva se comenzó realmente a pensar en una teoría (Mendizábal, 2006).

Resguardos éticos

La presente investigación fue autorizada por Cristina Domenech, ex coordinadora del taller de escritura poética “Rodolfo Walsh”; por el actual docente del espacio; y por Gonzalo Nogueira, coordinador del área de investigación del Centro Universitario San Martín (en adelante, CUSAM), centro de enseñanza en contexto de encierro creado por la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de San Martín.

En cada entrevista, fue entregado un documento (ver Anexo N°3) que certificó el objetivo de la investigación, el consentimiento de participación por parte de lxs entrevistadxs y el anonimato. Siendo la participación voluntaria, quedó a disposición de lxs entrevistadxs abstenerse de responder cualquier pregunta, sin tener que dar explicaciones de ningún tipo. Bajo la misma premisa, se solicitó el registro auditivo de lo relatado con el fin de contar con documentación para uso exclusivo del trabajo de investigación.

Los datos fueron protegidos teniendo en cuenta el principio ético de confidencialidad, a partir del cual, además, se resguardó la identidad de lxs participantes entrevistadxs, mediante la utilización de los siguientes pseudónimos: “Cinthia”, “Mariano”, “Darío”; “Soledad”, “Mauro”, “Rodrigo” y “Horacio”.

Facilitadores y obstaculizadores

A lo largo de este camino investigativo, nos fuimos encontrando con algunos emergentes. En principio, cuando nos comunicamos con Cristina Domenech para coordinar nuestra visita al taller, nos enteramos de que ella ya no asistía y de que una de las personas privadas de su libertad había tomado su lugar. Cristina nos contactó con una trabajadora del CUSAM que, a su vez, nos puso en comunicación con Gonzalo Nogueira, quien se reunió con nosotrxs y gestionó nuestro ingreso al penal. El último paso antes de asistir al taller fue concretar una entrevista con el actual profesor del espacio, cuyo contacto fue brindado también por Gonzalo. A pesar de que todo esto llevó algunos meses, es importante reconocer la amabilidad y la predisposición que mostraron todas las personas nombradas sin cuya colaboración esta investigación no habría sido posible.

Es importante aclarar que el actual coordinador del taller había sido anteriormente participante del mismo, por lo cual tomaremos sus discursos para realizar el análisis, tanto desde su rol de docente como de integrante, según consideremos pertinente.

Otro cambio que surgió entre la realización del diseño de investigación y la salida a campo fue la inclusión en el taller de personas que están privadas de su libertad en la Unidad 47; tanto varones

como mujeres. Si bien esto no fue un obstáculo, sí supuso una leve modificación en el planteamiento de la unidad de análisis.

Un aspecto que consideramos necesario mencionar es que la tercera vez que nos acercamos al penal nos informaron que habían suspendido las actividades y se nos impidió el ingreso, lo cual retrasó la escritura del presente informe.

Por último, como gran facilitador, podemos mencionar la buena predisposición con la que fuimos recibidxs por el docente y por lxs participantes. Esto hizo que el trabajo de campo fuera ameno, que nos sintiéramos bienvenidxs y que las entrevistas fueran sinceras (según nuestra percepción) y se desarrollaran sin inconvenientes.

Estructura del informe

A fin de ordenar el análisis, el trabajo se encuentra estructurado en cuatro capítulos.

En el primero, se desarrollan el marco legal y los aspectos teóricos fundamentales acerca del sistema carcelario y del arte, incluyendo aportes específicos sobre la escritura poética. También se relacionan algunas líneas teóricas sobre la cárcel con lo expresado por lxs entrevistadxs acerca de cómo viven el tránsito por ella, generando una primera aproximación analítica y dando lugar a su desarrollo en los siguientes capítulos.

En el segundo, se describe el espacio en donde se lleva adelante el taller de poesía “Rodolfo Walsh” y se realiza un análisis de la participación grupal y artística que tiene lugar en él, colocando especial atención al condicionamiento que implica el desarrollo del mismo en contexto de encierro.

Luego, se lleva adelante un tercer capítulo que expone las significaciones otorgadas por lxs presxs a la práctica de escribir poemas libremente dentro de la cárcel.

Por último, en el cuarto capítulo se pueden encontrar aquellos cambios fundamentales que experimentaron lxs participantes a partir de su incorporación al taller (en la cotidianeidad, en la relación con otrxs, en las cualidades propias), haciendo énfasis en los relatos construidos de sí mismxs en tanto escritores.

La investigación culmina con una conclusión que integra los puntos principales desarrollados a la vez que abre nuevos interrogantes.

Capítulo 1: Algunas definiciones necesarias

*Lengua asesinada
María Malusardi
“La saliva hecha arena
señala sus últimas exhalaciones
Punciones de latidos absorben sombras
prisioneras
Palabras esposadas señalan miseria
Las cadenas ahorcan letras
Acarician la oscuridad aplastando
generaciones
sin raza definida
Hay ojos sentenciando fusiles
controlan la libertad de los libros”
Martín Bustamante - “Agua Quemada”*

En el presente capítulo, se desarrollan el marco normativo y los conceptos fundamentales a fin de dar cuenta de la posición teórica de la cual se parte para lograr una aproximación a comprender el arte como herramienta de transformación social dentro de un contexto de encierro carcelario. Para ello, creemos necesaria la formación de una mirada crítica del sistema carcelario, educativo y social imperantes, que se han construido históricamente en constante tensión. En este sentido, será necesario además dar cuenta de distintas relaciones de poder que perpetúan la dominación de un sector de la sociedad por sobre otro.

A fines de facilitar la lectura y el análisis, el capítulo se presentará en tres apartados: marco normativo, sistema carcelario y arte.

Marco normativo

En el presente apartado, se dará cuenta de la legislación vigente que garantiza los derechos de las personas detenidas, tanto en el ámbito internacional como nacional y provincial.

Marco legal internacional

- Declaración Universal de Derechos Humanos:

En el artículo 26, declara que "**toda persona tiene derecho a la educación**". Implícitamente, este derecho no solo incluye la educación básica técnica y profesional, sino también el derecho a desarrollar la propia personalidad en la mayor medida posible.

- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales:

Fue aprobado por la Asamblea General en su resolución 2200A (XXI), emitida el 16 de diciembre

de 1966 y en vigor desde el 3 de enero de 1976. En los artículos 13 y 14 del Pacto, se proclama específicamente el derecho de toda persona a la educación. El artículo 13 enfatiza lo ya mencionado en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el que todxs lxs signatarixs reconocen **"el derecho de toda persona a la educación"**, y que la educación debe orientarse hacia **"el pleno desarrollo de la personalidad humana"**. Además, en el artículo 15 del Pacto, se reconoce **"el derecho de toda persona a participar en la vida cultural y gozar de sus beneficios"**.

Esta educación debe centrarse en el desarrollo de lxs presxs en todos los aspectos: mental, físico, social y espiritual. Las Naciones Unidas han aprobado asimismo diversos conjuntos de normas que son pertinentes para la educación de las personas detenidas.

El 24 de mayo de 1990, el Consejo Económico y Social aprobó resoluciones sobre la educación en las instituciones penitenciarias (resolución 1990/20) y sobre educación, capacitación y conciencia pública en la esfera de la prevención del delito (resolución 1990/24). En la primera, el Consejo afirmó el derecho de toda persona a la educación, consagrado en los instrumentos de derechos humanos mencionados antes, y recordó también la regla 77 de las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos. Las recomendaciones más importantes de estas resoluciones, entre otras, establecen que los Estados Miembros:

a) Proporcionen diversos tipos de educación que contribuyan de manera apreciable a la prevención del delito, la reinserción social de lxs reclusxs y la reducción de los casos de reincidencia.

b) Consideren la posibilidad de acrecentar el uso de medidas sustitutivas del encarcelamiento y de medidas para reinserción social de las personas detenidas.

- Por Resolución 45/111 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se adoptó el principio N° 6, que declara que todxs lxs reclusxs **"tendrán derecho a participar en actividades culturales y educativas encaminadas a desarrollar plenamente la personalidad humana"**. Los principios estipulan asimismo que todxs lxs reclusxs deberán ser tratadxs con el respeto debido a su dignidad y que el tratamiento de ellxs debe coincidir con los demás objetivos sociales de un estado y con sus responsabilidades fundamentales de promover el bienestar y desarrollo de todxs lxs integrantes de la sociedad.
- Por la resolución 45/122, la Asamblea General de las Naciones Unidas confirmó que la educación debía desempeñar una importante función en materia de prevención del delito y justicia penal a través de la educación y sensibilización del público, la educación de lxs jóvenes con miras a la prevención del delito, la educación encaminada al desarrollo personal total de las personas detenidas y la educación continua del personal de justicia penal.
- En la regla 104 de las Reglas Mínimas para el Tratamiento de los Reclusos, adoptadas en el

Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, celebrado en Ginebra en 1955, se establece que se tomarán disposiciones para fomentar la instrucción de todos los presos que se encuentren en condiciones aptas. Además, en la regla 105 se sostiene que **“en todos los establecimientos penitenciarios se organizarán actividades recreativas y culturales que favorezcan el bienestar físico y mental de los reclusos”**.

Marco legal nacional

- Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad N°24.660 (1996), cuyo capítulo VIII, referido a la Educación, fue sustituido por el artículo 1° de la Ley N°26.695 (2011).

En el artículo 133, se aclara que “todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias”. En su artículo 137, expresa que se adoptarán las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar las capacidades e instrucción de las personas detenidas. Asimismo, en todos los establecimientos carcelarios deberá funcionar una biblioteca y se deberá promover su utilización.

- Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006).

En el capítulo XII, se detallan los derechos de las personas privadas de su libertad en materia de educación. Según el artículo 55, “la Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución”. Propone en el artículo 56 una serie de objetivos, de los cuales tomaremos los que se relacionan directamente con nuestra investigación: asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad, desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes, contribuir a la inclusión social de las personas privadas de su libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

En ambas leyes, se aclara que tanto el Ministerio de Educación como el Ministerio de Justicia y Desarrollo Humano deberán realizar las acciones pertinentes para garantizar que se cumplan los derechos a la educación de las personas privadas de su libertad.

Marco legal provincial

- Ley de Ejecución Penal Bonaerense N°12.256 (modificada en 2011)

En el artículo 9, se explicita, entre otras cuestiones, que las personas detenidas tienen derecho a la educación, a la lectura de diarios, revistas y libros, y al goce de tiempo libre. En el artículo 31, se expone que “el Servicio Penitenciario adoptará las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar la educación facilitando instalaciones, bibliotecas, salas de lectura y materiales necesarios para la implementación de los planes de educación”. Según el artículo 33, para la educación no sistemática, se coordinarán acciones con otros agentes educativos que cumplan funciones complementarias.

Aproximaciones acerca del sistema carcelario

La cárcel puede conceptualizarse, en primera instancia, como una institución total en términos de Goffman, es decir, “como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad -por un período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (1972: 13). El autor destaca las tendencias absorbentes y totalizadoras que caracterizan a estas instituciones.

Por otro lado, según Foucault, “La prisión, pieza esencial en el arsenal punitivo, marca seguramente un momento importante en la historia de la justicia penal: su acceso a la ‘humanidad’. Pero también un momento importante en la historia de esos mecanismos disciplinarios que el nuevo poder de clase estaba desarrollando: aquel en que colonizan la institución judicial” (1975: 138). Es así como, según el autor, surge una nueva legislación que define el poder de castigar como una función general de la sociedad que se ejerce de la misma manera sobre todos sus integrantes. Al hacer de la detención la pena por excelencia, esa nueva legislación introduce procedimientos de dominación característicos de un tipo particular de poder. “Una justicia que se dice ‘igual’, un aparato judicial que se pretende ‘autónomo’, pero que padece las asimetrías de las sujeciones disciplinarias, tal es la conjunción de nacimiento de la prisión, ‘pena de las sociedades civilizadas’” (Foucault, 1975: 138). Además, Foucault (1975) plantea que el sistema carcelario funciona como la institución última de control para aquellas personas que fueron expulsadas y marginadas de todas las organizaciones coercitivas que tiene el sistema, como la escuela, la familia, el trabajo. Está destinada para aquellos que no lograron adaptarse a las normas rígidas. A su vez, con el encarcelamiento se mantiene una lógica clasista de dominación, ya que la mayoría de los presos son personas con bajos recursos

económicos. El sistema carcelario es la última herramienta para adoctrinar a las clases subalternas. En la misma línea, Lewkowicz (2004) sostiene que la función de las cárceles ha sufrido una alteración estructural; ya no son mecanismos de corrección orientados a la reinserción en la sociedad, sino que estas se convirtieron en “depósitos de pobres”. “Es lícito imaginar que la masiva expulsión de individuos del mercado puede estar, si no en la causa eficiente por lo menos en la causa estadística del aumento de la población carcelaria. Es lícito imaginar que la misma imposibilidad de acceso al consumo por la que los expulsados caen en la cárcel es la que impide a su vez que salgan cuando son jurídicamente excarcelables, pero comercialmente insolventes para afrontar la operación” (Lewkowicz, 2004: 130). La desigualdad opera también en la cárcel: algunos pueden pagar fianzas y abogados mientras que otros, no. Pero además, agrega el autor que para quienes son “buenos consumidores” pero no han podido evitar la permanencia carcelaria, existen los “pabellones VIP”, en los cuales no se padece la humillación característica de los pabellones comunes. Se trata de otro tipo de cárcel; “(...) su función remite en algo a la antigua función carcelaria: establecimiento de corrección que permite el reingreso en el mercado del que se ha sido meramente suspendido, más no expulsado. Para unos, los depósitos definitivos de retiro o cancelación; para otros, los establecimientos de suspensión temporaria” (Lewkowicz, 2004: 137 y 138). En relación con esto, un entrevistado puso en cuestión el sistema carcelario al afirmar: *“acá hay gente que está totalmente apta para la sociedad, pero qué querés si como gobierno vos les diste ese ejemplo de robo en todos los gobiernos, ¿qué va a hacer un pibe? (...) yo no entendía cómo ellos se la robaban y yo estaba en cana. Y hacés esa matemática”* (Mauro). De esta forma explica el delito juvenil a través del accionar de los gobernantes, marcando además un binarismo entre clases, en el que un grupo ejerce poder sobre otro y es poseedor de privilegios; a la vez que plantea un interrogante acerca de la supuesta función de readaptación social que tiene la cárcel.

De lo antedicho, se desprende que existe una contradicción entre lo discursivo acerca del sistema carcelario y la realidad observable. “Por lo tanto, tenemos una institución que actúa en una doble dimensión: por un lado, la discursiva-explicita, donde sostiene todavía que sus objetivos apuntan a la resocialización del individuo y por el otro, la práctica-implícita, donde las deficientes condiciones materiales de las cárceles, la escasez de herramientas brindadas al preso para cumplir con el ‘tratamiento’ indicado en la ley de ejecución de la pena privativa de la libertad (nº 24.660), la redefinición de derechos en términos de beneficios (la educación es uno de ellos) y la violencia física y simbólica producida en la cotidianeidad de la prisión, son claros indicios de un desfasaje entre lo que la institución ‘dice’ y aquello que ‘hace’” (Manchado, 2012: 129). Estas reflexiones se ponen de manifiesto en las palabras de Cinthia: *“Cuando se cierra el chapón y quedás adentro de esa caja absurda... Porque yo que estoy en cana pienso que el sistema perverso este, obsoleto que no sirve, no reconstruye la vida de nadie, sino que al contrario. No forma, no es constructivo, se*

carece de lo que se pregona. Dicen que vos si vas a la cárcel vas a salir resocializado y es todo mentira. Es una obsecuencia, es no querer ver que las personas que estamos en contexto de encierro no necesitamos esas cajas sino otras cosas. Porque estamos vivos, no estamos muertos”.

En esta última oración se muestra que la segregación social es vivida por lxs presxs a tal punto que resulta necesario reafirmar que están vivxs, en un intento por resistirse desde lo discursivo a la reclusión en los depósitos de retiro o cancelación de los que habla Lewkowicz.

Además, es interesante en este punto traer la mirada de Elias Neuman, quien, en una entrevista concedida al diario Clarín el 30/04/2000, sostuvo que: “(...) readaptar quiere decir que alguna vez fueron adaptados. Readaptación social implicaría que el individuo, una vez adaptado, vuelve a su núcleo social, que es -curiosamente- el que hizo de él un delincuente. Y después delincuente preso” (2000: 20, en Fernández Prieto, 2001: 74). Con estas palabras se expone otro argumento que desmantela el discurso carcelario.

Otra característica de la cárcel es que allí el control es permanente y total. Para explicar esto, en su escrito “Vigilar y Castigar”, Foucault analiza el Panoptismo como un sistema de vigilancia constante que ejerce sobre los individuos la sensación de estar bajo la mirada de un ente que ordena y regula sus vidas. “Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos —todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario” (Foucault, 1975: 182). A estas características, Cinthia agrega: “*todo es sistemático, todo tiene gris porque el gris deprime, todo es muy psicológico, la cárcel es psicológica. Si te dejás agarrar con eso, estás muerto*”.

Nos interesa tomar otro aporte de Foucault (1975) en lo que refiere a que la prisión es un aparato disciplinario exhaustivo en varios sentidos: debe ocuparse de todos los aspectos de la persona: de su educación física, de su aptitud para el trabajo, de su conducta cotidiana, de su actitud moral, de sus disposiciones. Esta institución, mucho más que la escuela, el taller o el ejército, que implica siempre cierta especialización, es "omnidisciplinaria". Además, no tiene exterior ni vacío; no se interrumpe, excepto una vez acabada totalmente su tarea; su acción sobre el individuo debe ser ininterrumpida: disciplina incesante. Asimismo, da un poder casi total sobre lxs detenidxs; tiene sus mecanismos internos de represión -y de castigo: disciplina despótica. Lleva a su intensidad el más fuerte de todos los procedimientos que se encuentra en los demás dispositivos de disciplina. Tiene que ser la maquinaria más poderosa para imponer una nueva forma al individuo “pervertido”; su modo de acción es la coacción de una educación total: "En la prisión, el gobierno puede disponer de la

libertad de la persona y del tiempo del detenido; entonces se concibe el poder de la educación que, no sólo en un día sino en la sucesión de los días y hasta de los años, puede regular para el hombre el tiempo de vigilia y de sueño, de la actividad y del reposo, el número y la duración de las comidas, la calidad y la ración de los alimentos, la índole y el producto del trabajo, el tiempo de la oración, el uso de la palabra, y por decirlo así hasta el del pensamiento, esa educación que, en los simples y breves trayectos del refectorio al taller, del taller a la celda, regula los movimientos del cuerpo e incluso en los momentos de reposo determina el empleo del tiempo, esa educación, en una palabra, que entra en posesión del hombre entero, de todas las facultades físicas y morales que hay en él y del tiempo en que él mismo está inserto" (Foucault, 1975: 216). En relación con esto, la noción de institución total introducida por Goffman implica también una pérdida del mundo personal. Se les niega a lxs presxs su propio yo, la disponibilidad de su ser (Wainszok, 2009).

En cuanto a los efectos que trae el sistema penitenciario, tanto en las personas detenidas como en sus familias, un entrevistado relató: *"la libertad te duele en el cuerpo, no es que... te duele en el cuerpo, te daña, te mata. Y no solamente que te mata a vos, la cárcel no te mata a vos, mata a los tuyos. Porque vos sos fuerte, vos sobrevivís, pero los tuyos quedan hechos pelota (...). Si el castigo es para uno, es para uno, no tiene por qué sufrir tu familia. Tu familia sufre horrores por vos y cada cosa que va a hacer, cada trámite que hace, sufre la violencia institucional, los maltratos, o sea, es muy fuerte"* (Mariano, docente del taller de poesía "Rodolfo Walsh").

Generalmente quienes fueron atravesadxs por agencias de control social duro (sistemas policiales y/o instituciones penales) suelen portar una marca institucional que lxs ubica en el lugar de "extrañxs" (Becker, 1971). Tal estigma se ve atravesado por un "atributo profundamente desacreditador" para el medio social en donde se construyen las identidades (Goffman, 1963). De esta manera se limita cualquier tipo de inclusión social al punto de que los efectos del encierro carcelario perduran en el tiempo más allá de haber concluido la pena de reclusión (Goffman, 1961; en Messuti, 2008). En lo que respecta al estigma social, surgieron algunos comentarios por parte de lxs entrevistadxs haciendo referencia a la forma despectiva en que son vistxs por la sociedad. Por ejemplo, Cinthia, tras asombrarse y agradecer que hayamos elegido la cárcel como espacio para realizar la investigación, sostuvo: *"somos personas también, no somos categoría B"*. Frente a ese lugar de "extrañxs" en que son ubicadxs, se vuelve necesario reafirmarse como personas, reivindicar la igualdad a la que tienen derecho por su condición de seres humanos.

Siguiendo a García y Pacheco, "la adaptación al medio carcelario comporta en el preso despersonalización –definida por Bermúdez-Fernández (2006) como la pérdida de la propia individualidad causada por las agresiones ambientales a las que el preso está expuesto–, además de presentar oposicionismo y conversión al rol cooperador (Yela, 1998)" (2012: 22). Las autoras afirman que estos efectos de despersonalización que sufren lxs presxs son de importante gravedad al

considerarse parte numérica de un colectivo, que además, está fuertemente rechazado por la sociedad. Ante esto, sostienen que dichas consecuencias pueden ser aliviadas mediante “(...) un régimen más flexible, humano y abierto, posibilitando sistemas de participación de los internos en las diversas áreas de la vida del centro y formando todo tipo de actividades, así como facilitando las relaciones con el exterior para que se mantengan los vínculos afectivos y sociales y el sentimiento de pertenencia a la sociedad” (García y Pacheco, 2012: 23).

En relación con esto, utilizando como ejemplo el Centro Universitario de Devoto, Lewkowicz (2004) resalta algunas cuestiones que pueden aplicarse a nuestra investigación: la entrada y salida de docentes, la posibilidad de entablar vínculos con ellxs, el surgimiento de un modo activo de habitar la prisión, y la constitución de un núcleo de experiencia. **“La condición de estudiante, inconcebible en el espacio panóptico, generada por los prisioneros mismos, les proporcionaba una humanidad que el depósito en general tiende a cancelar”**. (2004: 141 [resaltado nuestro]).

El hecho de ocupar otro rol, de constituirse como participante de un nuevo espacio, puede provocar una variación en el proceso de construcción identitaria, debido a que **“El preso-estudiante, si bien está preso, no es preso -voluntad única del actual sistema carcelario- sino estudiante”** (Lewkowicz, 2004: 145). “El estatuto de las prisiones ha variado sustancialmente; los procedimientos de subjetivación, también. La prisión estatal rehabilitaba ciudadanos para una posterior vida en sociedad; el depósito inhabilita expulsados consumando la clausura de una posibilidad de vida social; el preso-estudiante se habilita para una actual vida en prisión” (Lewkowicz, 2004: 146).

En lo que respecta a la estrategia artística, resulta de gran importancia en estos contextos debido a que se constituyen experiencias que **“(...) impulsan la acción vital, aliviando su encierro y descubriendo nuevas posibilidades de superación, para desarrollar un camino posible a la inclusión, una nueva forma de valorarse a sí mismos/as y a los/as otros/as”** (García Sandoval, 2014: 16). Coincidimos con el autor en que a través de las actividades artísticas se generan espacios de expresión y creatividad, con gran potencial para enriquecer personalmente a lxs presxs y modificar su entorno carcelario, además de que, siendo espacios grupales, fortalecen y crean vínculos, y promueven la participación.

Hacia una definición del arte

El arte es una construcción social que supone procesos de intervención y construcción por parte de los sujetos (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2012). Estas prácticas se desarrollan en determinados espacios sociales construidos para ser, crear y transformar; se trata de contextos que generan múltiples oportunidades. Por otro lado, según Trotsky, **“el arte refleja, de forma directa o indirecta, la vida de los hombres que realizan o viven los acontecimientos”** (1924: 6 [resaltado nuestro]).

También nos interesa tomar los aportes de Carnacea Cruz, quien sostiene que la creatividad es un factor de inclusión social y desarrollo comunitario, a la vez que a través de propuestas artísticas se genera dinamización comunitaria; todo lo cual lleva a “la construcción de nuevas arquitecturas y geografías sociales en las que nacen discursos nuevos y se descubren miradas que dejan de ser invisibles” (2012: 2). La autora propone ver el arte como un territorio lleno de posibilidades, como un vehículo para la inclusión social; además de que permite librar una batalla contra la homogeneización, en la lucha por construir una nueva percepción de nosotrxs mismxs. “A través del arte podemos generar nuevas narrativas para las sociedades contemporáneas, colocando en el centro el lenguaje de la ciudadanía y los derechos humanos” (2012: 6).

Por su parte, Pansera define el arte comunitario como uno de los movimientos sociales que emergieron a partir de la crisis del año 2001 en Argentina. Enumera como sus principales características: la creación colectiva, la participación intergeneracional y el rescate de la historia local o regional. Para el autor, **“el arte comunitario reafirma la identidad de los individuos que están excluidos o al borde del sistema y, por otro lado, permite crear, imaginar nuevos modelos y soñar un futuro distinto. Es casi un acto revolucionario”** (2005).

Al igual que Pansera; Elisondo, Donolo y Rinaudo relacionan las prácticas artísticas con las construcciones identitarias y, tal como Carnacea Cruz, ven en el arte un potencial de ofrecer posibilidades, oportunidades. **“El arte aparece como oportunidad para desarrollar procesos creativos vinculados a creación de espacios sociales instituyentes, la construcción de nuevas identidades y la promoción de la salud en sentido amplio. Grupos diversos en espacios heterogéneos usan el arte para transformarse y transformar, para ser, crear y construir alternativas”** (2012). Un aspecto que agregan estxs últimxs autorxs es la capacidad del arte de promover la salud de los sujetos. “Complejas relaciones entre creatividad, arte, identidad, salud y transformación social emergen de los estudios que desarrollamos con personas comunes que participan en actividades artísticas en diferentes espacios sociales y comunitarios” (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2012).

Coincidimos con Carnacea Cruz (2012) en que existe gran cantidad de experiencias de trabajo y de acción comunitaria en España y en América Latina que están transformando los modos de ver, generando corrientes de confianza en un “nosotrxs” poderoso, a través del arte y la creatividad; y que sin duda están alimentando un nuevo paradigma: nuevos tiempos que exigen cambios en la forma ser, pensar, sentir y actuar.

La autora afirma que “el ejercicio de la ciudadanía es un espacio para la **construcción colectiva de libertad** (...) Así pues transitamos hacia un diálogo de saberes comprendido como el encuentro de seres culturales diferenciados, como identidades colectivas que se miran frente a frente; que dialogan, intercambian experiencias, construyen alianzas y dirimen conflictos desde modos de vida

diversos, desde sus identidades irreductibles e intransferibles, por la fecundidad de sus diferencias. Exploremos la creatividad transformadora, capaz de transformar no ya los objetos o los materiales, sino las personas, las comunidades, la cultura, el modo de ver y verse en la realidad, y a esta misma. **Un proceso que transforma a las personas que intervienen en él y modifica las relaciones, y que es el auténtico logro creativo**” (Carnacea Cruz, 2012: 5 [resaltado nuestro]).

Arte y creación

Concordamos con Elisondo, Donolo y Rinaudo (2012) con que las actividades artísticas constituyen oportunidades para el despliegue de la creatividad, ya que les permiten a los sujetos crear objetos, productos, interacciones y procesos originales. Vigotzky define a la tarea creadora como “(...) toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (1986: 2). Sostiene que el cerebro es un órgano capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos, y que es precisamente la actividad creadora del individuo la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente. La relación de la creación con el futuro también es planteada por Pansera, quien afirma que “en los contextos de crisis que estamos atravesando, una de las necesidades más básicas es la de poder volver a imaginar futuros posibles (...) Indudablemente los artistas tienen un entrenamiento muy útil al respecto: audacia para pensar lo que no existe (todavía), el conocimiento de los pasos a seguir, la energía para poner en marcha esa idea y la pasión para sostenerla contra los embates que sufren las propuestas innovadoras. El multiplicar la existencia de artistas, entonces, no puede ser entendido como un lujo” (Pansera, 2006; en Carnacea Cruz, 2012: 14).

Carnacea Cruz (2012) plantea que la creación tiene que ver con la búsqueda y la producción de sentido. En relación con esto, Elisondo, Donolo y Rinaudo (2012) sostienen que la creatividad social permite a los sujetos y a los grupos crear contextos sociales y territoriales nuevos construyendo procesos transformadores, emergentes e innovadores. Además, estxs autorxs ven en la creación artística un medio para generar inclusión social y sensaciones de bienestar, a la vez que promueven la salud en sentido amplio.

Un aspecto fundamental en materia de creación artística es la libertad. Según Trotsky, “(...) importa esencialmente que la imaginación escape a toda coacción (...) **La libertad total en el plano artístico**. Sin restricciones” (citado en Pavlovsky, 2015: 95 [resaltado nuestro]).

Escritura y poesía

En primer lugar, Delgado conceptualiza a la escritura como una forma de comunicación, y afirma que en ella se puede encontrar la identidad de las personas, el diálogo con el contexto inmediato en el que están insertas y la manera en que la historia es vivida, interpretada y narrada (2012). Levi Strauss (1968) agrega que mediante la escritura no solo se puede significar el mundo exterior, sino también aprehenderlo, tomar posesión de él.

Consideramos que la escritura es una práctica con gran potencial para expresarse y recuperar voces silenciadas por los grupos dominantes. Coincidimos con Chimamanda Adichie en que “las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han usado para despojar y calumniar pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo pero también pueden reparar esa dignidad rota” (2009).

En lo que respecta específicamente a la poesía, es definida por Octavio Paz (1956) como conocimiento, poder, **método de liberación interior**, diálogo con la ausencia: **el tedio, la angustia y la desesperación la alimentan**. Sostiene que la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; **revela este mundo a la vez que crea otro**. También la define como experiencia, sentimiento, emoción, intuición, pensamiento no dirigido, arte de hablar en una forma superior, **expresiones de algo vivido y padecido**. Su misma autenticidad muestra que la experiencia que justifica a cada uno de estos conceptos, los trasciende. Según el autor, la poesía se polariza, se congrega y se aísla en un producto humano. Un poema es una obra, una creación. En él, la poesía se aísla y se revela plenamente. Concibe al poema no como una forma literaria sino como el lugar de encuentro entre la poesía y el individuo; se trata de un organismo verbal que contiene, suscita o emite poesía. El docente del taller de poesía “Rodolfo Walsh” explicó esto mismo en una de las clases observadas diciendo que aquello que escriben son poemas, y la imagen que sale de ellos es la poesía.

Habiendo esbozado aquellos conceptos que enmarcan el análisis de la presente investigación, estamos preparados para adentrarnos en lo referido a la participación grupal y artística que se desarrolla en el taller de poesía “Rodolfo Walsh”.

Capítulo 2: Participar en un espacio grupal y artístico dentro de la cárcel

Cierto aire de gloria

A los poetas de la Unidad 48

A Pedro Nazar

“Nos juntábamos para mordernos las letras

Uno a uno cumplíamos el rito de la sangre

Íbamos en fila como quien abriera una ventana

y el aire fuera ráfagas de tinta envenenada

Éramos los poetas de la 48

los poetas presos

Nuestra reja era la palabra reja

Abríamos grande la boca y diente a diente

comíamos los versos con la mano

No había cubierto para cortar ese manjar prohibido

Éramos los poetas de la 48

hasta que se abrió una fisura

y zambulló el tiempo dentro del lenguaje

para que jamás hubiere atropello

dentro o fuera del cuerpo

y las palabras disparen como balas

en ese espacio privado que es el corazón”

Cristina Domenech - “Sintaxis del nudo”

En este apartado, describiremos el taller de poesía “Rodolfo Walsh” y daremos cuenta de las características que adquiere la participación en él, incluyendo la perspectiva de sus integrantes. También se analizará la forma en que el contexto de encierro se convierte en un condicionante, la construcción de vínculos entre lxs participantes y la manera en que se llevan a cabo las clases.

Participación social y artística

Carnacea Cruz (2012) afirma que hablar de transformación social y de arte comunitario es también hablar de participación porque sin ella no es posible avanzar en la construcción del nosotrxs. “El viaje del yo al nosotros es una travesía llena de complejidades en la que el respeto, la convivencia y la mirada inclusiva son equipaje imprescindible” (2012: 15). El arte convoca y organiza en prácticas artísticas colectivas, combatiendo la fragmentación social, en donde es clave la participación. Más allá del producto resultado de la acción creativa, es importante el proceso comunitario que se haya generado hasta llegar a él. A través de la suma de creatividades individuales, se genera sentido de comunidad.

Según la autora, la participación constituye un instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social y permite avanzar en el camino hacia la convivencia, la ciudadanía y la inclusión

basada en la interacción entre las personas que ocupan, habitan y dan sentido a un territorio. Además, debe ser entendida como un concepto dinámico. Participar es incidir, influir, responsabilizarse. Es un proceso que enlaza necesariamente a los sujetos y a los grupos; la participación de alguien en algo, relaciona a esa persona con las demás involucradas. De esta forma, así entendida, siempre conlleva intrínsecamente una acción transformadora, y si se le suma la condición transformadora del arte, que está basada en parte en la capacidad de generar pensamiento a partir de la emoción, nos sitúa en otras lógicas sociales. “Con todo lo dicho, la participación social a través del arte define una práctica y una producción social entre personas y organizaciones construyendo relaciones simétricas que contribuyen a la generación de condiciones de igualdad” (Carnacea Cruz, 2012: 4).

Es importante animar a las personas a “(...) mirar más allá del yo, de la individualidad, de lo que tiene ante sus ojos, de su realidad inmediata, a buscar las potencialidades de lo que todavía no es, pero puede ser, a confiar, a generar redes de confianza. Cuando tenemos esa mirada amplia nos sentimos más libres, más conectados con nuestra comunidad, con nuestro entorno social y con la perspectiva de construcción colectiva que considero tan necesaria” (Carnacea Cruz, 2012: 4 y 5).

Historia del taller

El taller de poesía “Rodolfo Walsh” surgió en el año 2009, cuando la escritora Cristina Domenech fue convocada para coordinar un taller literario en la Unidad Penal N°48 de San Martín. La iniciativa provino de integrantes del Centro de Estudiantes Azucena Villaflor del CUSAM.

Cuando Domenech llegó a la cárcel, les preguntó a sus nuevos estudiantes si sabían lo que era la poesía. La mayoría no lo sabía. Con el transcurso de las clases, fueron aprendiendo a utilizar la metáfora, no sólo mediante la escritura, sino también a través de la lectura de varios poemas.

En el año 2010, el taller de poesía generó un sello editorial independiente que, con el apoyo de la Universidad de San Martín, pudo montar La Fraternidad, un taller de encuadernación que además repara libros de la Universidad.

Con los escritos producidos en el taller, publicaron dos libros: *Ondas de Hiroshima* (2010) y *Puertas Salvajes* (2012). Además, algunxs estudiantes publicaron libros de forma individual, tal como *Pólvora* (2017), de José Antonio Gómez.

Una mirada del espacio físico

Puesto que “(...) el espacio nunca es neutral. Establece divisiones sociales. Define y redefine el comportamiento. Envía mensajes. Proporciona las bases para la construcción y difusión de ideologías” (Matthews, 2003: 53), es pertinente realizar una descripción del espacio en el que el taller de poesía tiene lugar.

Las clases se desarrollan en una sala ubicada en el Centro Universitario de San Martín. Esta se encuentra anexada al edificio principal pero es la única ala con entrada propia. Allí lxs participantes cuentan con elementos para cocinar, un televisor, una radio, un pizarrón y principalmente una mesa grande rectangular ubicada en el centro donde se llevan adelante las actividades asignadas. Los elementos mencionados permiten que el espacio pueda ser utilizado como un ámbito de distensión y como comedor en los momentos en que no se desarrolla ningún taller. A su vez, la existencia de una mesa grande con sillas alrededor facilita que lxs participantes se miren y reconozcan mutuamente. Creemos que el hecho de que el taller tenga lugar en dicha sala, y no en una de las aulas, marca una diferenciación entre la educación formal y la no formal. Es un espacio en el cual no son calificadxs en base a resultados esperados sino que el objetivo es aprender y que cada unx tenga la capacidad de corregir sus propios trabajos así como los de sus compañerxs. El ubicarse en una sala por fuera de donde se desarrollan espacios académicos formales creemos que estimula la formación de reglas con lógicas propias, sumado a que en el taller de escritura poética no participan -al menos de manera regular- personas que no se encuentren privadas de su libertad.

Resulta interesante señalar que las paredes de la sala se encuentran intervenidas artísticamente. Allí se pueden observar escritos los nombres de diversxs militantes sociales que, a nuestro entender, han luchado por hacer de este mundo un lugar más justo, entre los que se destacan: Carlos Mujica, asesinado durante la dictadura militar; “Pocho” Lepratti, Teresa Rodríguez, Darío Santillán y Maximiliano Kosteki, militantes asesinadxs por las fuerzas represivas del Estado. Asimismo, figura el nombre de la hija de Cristina Domenech: Delfina Goldaracena, una joven poeta que perdió la vida en un accidente de tránsito, cuyas producciones fueron publicadas años más tarde. En adición, se puede ver un dibujo del pañuelo de las Madres de Plaza de Mayo con las palabras “Azucena Villaflor” debajo; nombre que fue tomado por el Centro de Estudiantes del CUSAM. También aparecen en una pared fotografías de Néstor Kirchner y de Ernesto “Che” Guevara, quedando a la vista cómo se plasma un fuerte contenido político-ideológico. Estas intervenciones artísticas consideramos que son un símbolo de apropiación del espacio por parte de quienes lo habitan o habitaron, dotando explícitamente de una carga política tanto al arte como a la educación.

Por último, consideramos importante señalar que en todas las ocasiones en las que asistimos observamos cómo lxs integrantes ordenaron y limpiaron la sala al finalizar el taller, lo que, a nuestro entender, demuestra su sentido de pertenencia al espacio. Al respecto, es pertinente rescatar las ideas de Carnacea Cruz (2012) en cuanto a que a través de la suma de creatividades individuales, se genera sentido de comunidad y que la participación constituye un instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social y permite avanzar en el camino hacia la convivencia, la ciudadanía y la inclusión basada en la interacción entre las personas que ocupan, habitan y dan sentido a un territorio.

El taller de poesía “Rodolfo Walsh”

A partir de nuestra participación, pudimos observar que el taller comienza con una presentación de lxs integrantes nuevxs, en caso de que haya. Luego, el profesor reparte fotocopias que contienen un poema, el cual procederá a leer en voz alta. Una vez compartido, se mencionan las diferentes interpretaciones que van surgiendo de lxs participantes y el docente resalta el poder de la metáfora: *"la esencia del taller es buscar modos de decir las cosas muy singulares", "vean la metáfora"*. Les propone elegir una frase o una palabra del poema leído que les sirva como disparador para realizar escritos propios. Enseguida empiezan a aparecer las primeras manos levantadas o los *"¿te puedo leer?"*. De a uno van siendo leídos los poemas y se invita a todxs a brindar opiniones acerca de lo que están escuchando, de forma tal que la corrección y las sugerencias son colectivas. Las clases se desarrollan en un ambiente ameno, entre mate, galletitas, cuadernos y lapiceras. Se observa en lxs participantes una predisposición activa a la tarea.

El trabajo sobre la metáfora viene a traer consigo una propuesta diferente a la hora de leer la realidad. Así como sostiene el docente a cargo: *"Lo que laburamos en el taller básicamente es mucho la metáfora, porque a nosotros prácticamente nos enseñaron que la vida era literal, y la vida es metáfora, una metáfora continua, con diferentes puntos de vista y con diferentes matices, y diferentes 'por qué' en todo. Entonces, nosotros con un poquito de metáfora literaria también empezamos a ayudarlos, o ayudarnos, mejor dicho, a que vean la vida desde distintos puntos de vista"*. De esta forma, el taller no solo aporta conocimiento de una herramienta literaria sino que convoca a lxs participantes a repensar circunstancias de la vida desde otro ángulo.

Tal como se vio reflejado en las entrevistas, el taller de escritura poética representa para ellxs *"una gran puerta hacia la realidad"* (Mauro), *"Otro mundo. Porque es re ajeno al lugar donde nos encontramos"* (Darío), *"me saca de mi encierro, me entrega herramientas para aprender (...) es como que me siento libre"* (Horacio), entre otras opiniones. Esto vislumbra una cualidad de ruptura que presenta el espacio para con la dinámica diaria que llevan adelante. Esta característica se refleja en el aporte tanto académico como artístico/expresivo que conlleva el taller. El contexto de encierro en el que se encuentran, sometidxs constantemente a castigos y a un control exhaustivo sobre sus cuerpos, queda relegado momentáneamente al ingresar al espacio de taller. Como menciona el docente: *"Yo creo que el taller es un espacio donde los muchachos vienen sin saber a dónde y se encuentran con un mundo de palabras que empiezan a combinar y en algún momento empiezan a hacer sentido, empieza a mostrar algo (...) es su momento de libertad, el momento en que están en otro lado que no es la cárcel"*. De esta forma, lxs participantes se permiten la expresión y descubrir dentro de una institución tan particular un lugar que brinda una propuesta diferente. En paralelo, es interesante destacar esta singularidad intrínseca al taller donde todxs sus participantes se encuentran

privadxs de su libertad. Tal como lo refleja Cinthia: *“Lo defino como una reunión donde hay un plano claramente obvio que es que todos estamos presos. Y eso nos hace parecidos, nos da confianza. Es increíble que si haces un curso afuera como que no hay eso, pero acá sí, acá hay libre albedrío. Si hay algo que está claro es que no hay desigualdad porque acá estamos presos. Esa estigmatización que duele, que te señala la sociedad, que te marca y quiebra, acá nos alivia. No está el lindo, el feo, el asesino, acá estamos todos presos. No se habla de causas, se habla de situaciones, estamos todos presos. Nadie ignora lo que le pasa al otro. Es maravilloso aunque seamos todos distintos”*. Creemos que esta igualdad se profundiza por el hecho de que el docente también está privado de su libertad, lo que implica un entendimiento y conocimiento de la situación que no poseen en la misma medida las personas que vienen “de la calle”.

Según lo expresado por el docente, se trata de un grupo heterogéneo en cuanto al nivel educativo alcanzado: *“Tenés mucha variedad, o sea, pibes que están en la secundaria, pibes que apenas saben leer y escribir; hay chicos que están yendo a la universidad”*. Sin embargo, esto no parece representar un problema a la hora de crear poemas.

Un aspecto que merece ser destacado es que el último día que nos acercamos al CUSAM, el profesor no asistió porque se encontraba enfermo, pero envió fotocopias con un poema y ciertas consignas, y pidió que luego le enviaran las producciones que realizaran para corregirlas; lo que habla de su compromiso. Así, el taller, aunque fue más breve que en las otras ocasiones, se realizó de todas maneras. Un integrante se ofreció a coordinarlo, lo cual fue aceptado por lxs demás sin problema. Esto muestra un alto nivel organizativo por parte de lxs participantes, así como su interés en la escritura.

El contexto como condicionante

Como se mencionó anteriormente, el taller se da en el marco universitario dentro de una institución penal. De esta forma, se encuentra atravesado y condicionado íntegramente su desarrollo.

En primer lugar, un condicionante lo encontramos en la continuidad de la asistencia. Al entrevistar al docente, este expresó que la cantidad de estudiantes era veintiséis. Sin embargo, en las observaciones realizadas, nos encontramos con un grupo de alrededor de doce personas. Sobre esto, el profesor relató que *“la cárcel es la cárcel, hay días que están los veintiséis y hay días que hay cuatro, porque hubo problemas en el penal y no los dejaron salir a hacer el taller, viste, o están castigados... Todo ese quilombo... Es un mundo muy particular”*. Otro de los principales motivos de la ausencia por parte de algunxs participantes, que fue expresado en el taller, es el régimen de visitas. Aunque hay personas que cambian el día asignado, otras no pueden por disponibilidad de sus familiares. Un ejemplo del primer caso, que muestra la relevancia adjudicada al taller, es el relato de Cinthia: *“no faltó jamás. La visita la moví, tengo solo con mis hijas y la corrí al fin de*

semana porque ellos entienden que esto también es importante para mí”.

Además, se puede mencionar como singularidad que el grupo de personas que asiste, varía de acuerdo, en parte, a los tiempos en que entran y salen de la cárcel, ya sea por su condena o por traslados a otras unidades penales.

Por otro lado, a partir de la información obtenida mediante la realización de entrevistas, se pudo vislumbrar que la razón principal por la cual las personas detenidas se acercaron al taller fue sus intereses personales para con la literatura: algunxs manifestaron que siempre les gustó leer; otrxs, que les interesó la práctica de escribir. A diferencia de lo que surgió en las entrevistas, el docente del taller afirmó: *"Los chicos van ahí porque necesitan el certificado de que hicieron un taller. Para presentarlo en el tribunal, o sea, nadie quiere ser poeta, nadie quiere ser escritor dentro de la cárcel. O sea, lo que necesitás es el comprobante para decir 'estoy haciendo esto' y por ahí te baja un poco la pena en algún momento"*. El sistema penal en su carácter controlador y coercitivo se construyó sobre una estrategia punitiva-premial donde lxs presxs se ven recompensadxs a partir de lo que se considera un “buen comportamiento”, lo cual a su vez reproduce una lógica meritocrática. En este sentido, Matthews (2003) sostiene que el ejercicio del poder en el sistema carcelario necesita estar basado en una autoridad legítima, por lo que el uso de la fuerza física resulta inapropiado. “De este modo, más que depender de severas formas de coerción, la cárcel emplea sistemas de recompensas y castigos, aunque las ‘recompensas’ disponibles en su segregativo mundo están necesariamente limitadas” (Matthews, 2003: 84). Consideramos que mediante la puntuación al comportamiento se busca reprimir el accionar de las personas, condicionando y limitando su marco de acción, antes que garantizar derechos o cumplir con la función supuesta de resocialización que conllevan las instituciones penales. A partir de su participación en los espacios educativos, lxs presxs logran formar un buen concepto disciplinario y así son otorgadas ciertas concesiones como salidas transitorias y reducción de condenas. Asimismo, la ubicación geográfica del penal resulta importante ya que para evitar ser trasladadxs a otras unidades, quienes están privadxs de su libertad sostienen un “buen comportamiento”, siendo otra herramienta de control sobre sus cuerpos. De esta manera, disminuyen las posibilidades concretas de reclamar contra las constantes violaciones a sus derechos; se lxs intenta convertir en actorxs pasivxs, condicionadxs en sus libertades, imposibilitando así su expresión y desarrollo pleno.

Este marco distintivo trae consigo otras consecuencias que se pudieron observar a lo largo de la investigación y resultan pertinentes al análisis. La segunda vez que asistimos al taller, nos encontramos con el desarrollo de una asamblea de estudiantes a la cual concurrieron alrededor de cuarenta personas, convocada de manera espontánea a partir de un inconveniente surgido con el personal de seguridad y dos detenidos. Producto de tal conflicto, se puso en cuestión la permanencia en el CUSAM de uno de los involucrados, trayendo así diversas opiniones entre las que resaltamos:

“a vos no te puede cerrar las puertas la Universidad porque tuviste un problema en la cárcel. La cárcel es la cárcel”, dando cuenta de la significación que tiene el espacio para lxs presxs, debido a que funciona como un lugar ajeno a la cárcel, donde imperan otras reglas, diferentes relaciones de poder y una manera distinta de vincularse entre pares, por fuera de la dinámica diaria que sostiene la lógica carcelaria; con el agregado de que es un sitio mixto, a diferencia de los pabellones. Esto no quiere decir que el contexto de encierro no influya en el espacio educativo, sino que dentro del sistema penal donde se legitima la violencia y la administración del castigo por parte de una institución estatal, se logra construir de manera disruptiva distintos espacios donde las personas detenidas pueden desenvolverse. Amparados en la Ley de Educación Superior 24.521, las fuerzas armadas no pueden ingresar a los establecimientos educativos si no media una orden judicial previa, por lo que el espacio de escritura poética, entre otros, es un lugar donde no solo lxs presxs manifiestan libertad en términos abstractos, sino que en concreto es un lugar donde no se ven condicionadxs directamente por la presencia de las fuerzas de seguridad, así como lo resalta un entrevistado: *“Eso es un re alivio. Porque uno está tranquilo. Nosotros venimos, nos cocinamos acá, comemos acá, qué sé yo, hablamos por teléfono con nuestra familia tranquilos que no está el encargado. Por eso digo que es como un escape, esto es un escape de la cárcel”* (Darío). Se trata del único sector de la penitenciaría al cual la policía tiene restringido el acceso, tiñendo al espacio de un transcurrir distinto en el cual las actividades se llevan adelante por fuera de la lógica carcelaria imperante. Por más que el contexto de encierro condiciona, el taller sirve como un espacio de refugio para quienes deciden transitarlo.

De la observación de la asamblea, nos interesa destacar, por relacionarse con el contexto en que se desarrolla el taller, los intercambios acerca de la convivencia. Se planteó la necesidad de estipular códigos de permanencia en el espacio, destacándose la importancia de tratarse siempre con respeto, de igual a igual, *“cuidar las formas (...), respetar y cuidar las herramientas”* (coordinador de la asamblea). Al ser un espacio mixto, también se habló de la importancia de aprender a construir en conjunto dinámicas de igualdad entre géneros, interpelando así las relaciones de poder propias. Por otro lado, se manifestó: *“todos venimos a lo mismo: estudiar y relacionarnos con nuestros compañeros”*. Una integrante que participa del taller de poesía comentó: *“yo me siento contenida, hay educación, hay un piso de igualdad que no vi en otra parte. Me parece maravilloso”* (Cinthia), a lo que luego agregó *“acá estamos porque es un derecho”*. La asamblea ocupó tiempo del taller de escritura poética y este no se pudo desarrollar con normalidad, comenzando una hora más tarde de lo previsto y lxs participantes, en un principio, hablaron sobre lo discutido allí. Sin embargo, con el transcurrir de los minutos, se logró concretar la tarea prevista por el docente a cargo.

Asimismo, como mencionamos en la Introducción, en otra oportunidad se nos impidió el acceso al penal a causa de inconvenientes entre personas detenidas que, aún no siendo miembros de la

comunidad educativa, originó el cierre de todas las actividades durante ese día. Esto ocurrió a pesar de que la asistencia a espacios educativos constituya un elemento para demostrar buena conducta (es decir, es considerada positiva) y, a su vez, sea un derecho; lo que resulta contradictorio y paradójico. Un entrevistado dio cuenta de una situación similar acaecida, refiriendo: *“la militancia que tenemos acá es para mantener el bastión de resistencia de que nos quieren quitar horarios, menos educación, espacio, ayer no querían hacer ningún tipo de actividad. Y vino uno de los pibes que es uno de los coordinadores, un tipo que viene de la calle y nosotros estábamos allá esperando que nos abran la puerta. Les ganamos por cansancio”* (Mauro). Es importante destacar su lucha por acceder a la educación, la resistencia ante lo impuesto cuando son negados sus derechos.

Todo lo expuesto demuestra cómo el desarrollo del taller se encuentra condicionado por cuestiones contextuales propias del encierro.

Vínculos entre participantes

El clima en que se desarrolla el taller y la relación entre compañerxs son ejes fundamentales, ya que al generarse confianza y confianza entre pares, se hace posible el intercambio y la exposición de diferentes sentimientos que surgen con la escritura poética. Esto se puede observar en el relato de Cinthia: *“Hay una simbiosis impresionante. Vos te sentás acá y es como si nos conociéramos todos y no nos conocemos. Yo los veo acá nomás pero sin embargo nos sentamos y ya nos reímos porque ya sabemos a dónde vamos, nos gusta, es como sacarse la ropa, una forma de expresar lo que a uno le pasa. Cuando entrás al taller de literatura es eso, es ser cómplices todos. Ya nos miramos, el profe lee, tira el disparador y ya como que nos empezamos a mirar y ya sabemos que vamos a escribir”*.

La convivencia en el espacio es significativa y la totalidad de lxs entrevistadxs coincidió en que no es un espacio de amigxs, sino de compañerismo que convoca al aprendizaje. Según lo relatado por Soledad, *“La gente de acá no es mi amiga, yo tengo que hacer las cosas bien acá porque mi gente está afuera. Yo busco mejorar y mis compañeros me ayudan”*. Esto, sumado a lo mencionado por Cinthia sobre la singularidad de estar todxs presxs, colabora a la hora de escribir y expresar lo que sienten. A su vez, Horacio manifestó: *“estamos en lo mismo y nos ayudamos entre nosotros”* y Rodrigo expuso: *“Me encanta que las personas, aunque a veces no saben leer, tienen esa iniciativa de poder escribir. Eso es bueno. Te motiva y te da ganas de ayudarles. Muy bueno compartir eso con personas”*. A partir de la participación en un espacio grupal, se promueve el desarrollo o aumento de la capacidad y actividad organizadora; el desarrollo de las formas participativas de acción (Montero, 2009). Además, “son estas estrategias y acciones las que pueden permitir que se produzca lo que Kieffer (1982) llama ‘sentido de ser-en-relación con el mundo’, esto es, la ruptura de la sensación y percepción de aislamiento, de soledad, de abandono y falta de sentido del yo y el

nosotros, en el mundo; así como el desarrollo de una posición cada vez más crítica y consciente de las fuerzas sociales y políticas que actúan en nuestro mundo de vida” (Montero, 2009: 618).

Asimismo, es un espacio convocante producto de su apertura ante nuevxs participantes y la flexibilidad que mantiene en relación con la asistencia y con los resultados buscados dentro del taller.

De lo observado en las clases en las que participamos, nos interesa destacar el respeto que hay entre participantes. Por ejemplo, si unx está leyendo y es interrumpidx, muchas veces es unx compañerx quien pide que lx escuchen, lo cual luego es reforzado por el docente. Otra cuestión a resaltar es cómo entre ellxs se animan; lo que se manifiesta, por ejemplo, cuando un poema que le gusta mucho al profesor es aplaudido por todxs.

El taller de poesía: un espacio educativo

La educación, siguiendo a D'Angelo Hernández (2004), es formación de sentido y, sobre todo, formación de un sentido personal, anticipación y acción meditada y responsable sobre el lugar y tareas del individuo en la sociedad y su autorrealización personal. Debe contribuir, por tanto, a la formación coherente de la identidad personal y social plenas.

Acordamos con la perspectiva desarrollada por Paulo Freire (1969), quien propone una educación problematizadora, para la libertad, en la cual lxs educadorxs crean en el poder creador de lxs educandos, promuevan en ellxs un pensamiento crítico y auténtico y, además, reconozcan que poseen un saber. Es decir, se parte de la idea de que no son vasos vacíos en los cuales depositar conocimientos, sino personas pensantes, con saberes y con potencialidades. En este tipo de aprendizaje, la relación entre lxs educadorxs y lxs educandxs sería de compañerismo, de horizontalidad, de enseñanza mutua a través del diálogo, de intercambio de saberes. Si bien en el taller de poesía se observa la relación de poder docente-estudiantes, ya que el primero es quien dicta las consignas, explica sus saberes, define cuándo empieza y cuándo termina el encuentro, hace sugerencias sobre los poemas que son aceptadas por lxs autorxs y es respetado por ellxs; también se da lugar a que lxs participantes opinen, sugieran, digan. Se reconoce que traen saberes previos y se intenta potencializarlos. *“No les voy a enseñar a escribir, les voy a enseñar a corregir. Escribir sabemos todos”*, afirma Mariano, el profesor. Además, él mismo sostiene que está aprendiendo mucho más ahora, en el rol de coordinador, que siendo estudiante.

El docente estimula a lxs participantes diciendo: *“laburá, explotate, permitite encontrarte en ese lugar de creatividad, de imaginación”*. Al respecto, Freire (1969) sostiene que solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los sujetos realizan en el mundo, con el mundo y con lxs otrxs. De esta forma, relaciona la educación con la creación, la cual a su vez está vinculada con el arte y particularmente con la producción literaria.

Este tipo de educación se contrapone a la que llama *bancaria*, la cual sirve a la dominación.

“La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1969: 88). Se concibe a las personas como *cuerpos conscientes* y a la conciencia como *intencionada* al mundo, la cual no se constituye como un depósito de contenidos sino que propicia la problematización de los sujetos en sus relaciones con el mundo. Este es un ejercicio que se propone en el taller literario: “*tratamos de mirar el mundo y ver cómo lo podemos denunciar desde la parte poética*”, relata Mariano.

“En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir ‘conocimientos’ y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación ‘bancaria’, sino ser un acto cognoscente” (Freire, 1969: 89). La educación problematizadora posee un auténtico carácter reflexivo e implica un acto permanente de desvelamiento de la realidad. Además, trae aparejada la negación del hombre abstracto, aislado, desligado del mundo. La reflexión que propone es sobre los sujetos en sus relaciones con el mundo, en las cuales conciencia y mundo se dan simultáneamente. Las personas van aumentando el campo de su percepción, reflexionando al mismo tiempo sobre sí y sobre el mundo. Van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta como una realidad en transformación, en proceso. La tendencia es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y de acción. “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo en que y con que están” (Freire, 1969: 94).

Este tipo de pedagogía “(...) se fundamenta en la creatividad y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y la transformación creadora” (Freire, 1969: 95). Además, parte de la historicidad de las personas, por lo cual las reconoce como seres que *están siendo*, como seres inacabados, inconclusos; que tienen conocimiento de esta condición. Es por esto que la educación es un quehacer permanente, en razón de la inconclusión de los sujetos y del devenir de la realidad. De esta forma, la educación se rehace constantemente en la praxis. La concepción problematizadora refuerza el cambio; “(...) al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria” (Freire, 1969: 96) También, propone a las personas su situación como problema. Es capaz de objetivar la realidad. “De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, los hombres se ‘apropian’ de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada por ellos” (Freire, 1969: 98). Se da lugar de esta forma al ímpetu de transformación y de búsqueda, del cual ellxs se sienten sujetos.

“En un régimen de dominación de conciencias (...), los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es 'la pedagogía del oprimido'” (Ernani, 1969: 20).

“Ustedes no son alumnos porque nacieron iluminados. Todos nacimos iluminados”, el profesor anima a lxs participantes a que se superen taller tras taller y a que crean (sepan) que pueden escribir. *“Nosotros estamos formándonos para ser escritores (...) No es 'ay que lindo lo que hacen los presitos', si es una cagada te lo voy a decir”*. Si bien podría pensarse que esta última frase se acerca más a una lógica de educación bancaria y que se contradice con otras frases dichas por él: *“no hay nada que esté bien ni nada que esté mal”* y *“nadie sabe nada y todos sabemos todo”*; creemos que tiene sentido si se considera el objetivo del taller en cuanto aprendizaje, superación personal y formación como poetas. Al desarrollarse en una cárcel, se hace necesario reivindicar su poder y capacidad, y luchar contra estigmas sociales; demostrar que “lxs presxs” también pueden escribir, crear, ser artistas.

Teniendo en cuenta cómo se desarrolla el taller de poesía y las significaciones que adquiere la participación de lxs entrevistadxs en él, ahora resulta necesario ahondar en la práctica de escribir poemas libremente.

Capítulo 3: Encontrar libertad en la escritura

*“El aroma de tu alma tangible
me transporta desde el muro al universo
huelo el sabor de tu ser incansable
que da color en mi espera absoluta
mientras la esquila sangra
el grito de tus ojos mirando el silencio”*
Carolina (participante del taller de poesía)

*“Ser apasionadamente humano. Este es el milagro de permitirse vivir más allá de toda
circunstancia. Una capacidad de sentir, más allá de las rejas, de las reglas, de las requisas, las
vejeciones y humillaciones”*
Carlos Eroles - “La vivencia de los afectos”

La noción de libertad relacionada ya sea con la práctica de escribir o con el taller literario, surgió en la totalidad de las entrevistas. La imposibilidad de las fuerzas de seguridad de entrar al espacio universitario es un aliciente aunque se resalta principalmente la posibilidad de expresión que el espacio brinda. Se analizarán en este capítulo las distintas significaciones otorgadas por lxs entrevistadxs a la práctica de escribir poesía.

Acerca de la libertad

Berlin (1988) distingue dos libertades: la negativa y la positiva. Sobre la primera, sostiene que la libertad política es el espacio en el que una persona puede actuar sin ser obstaculizada por otras, es decir, consiste en estar libre de interferencia a la hora de buscar el propio bien por el propio camino. Por otro lado, la libertad positiva refiere al deseo del individuo de decidir por sí mismo, de autogobernarse y autocontrolarse.

El autor afirma que “el ser humano está dotado de razón y voluntad, concibe fines y desea alcanzarlos, pero se pueden ver obstaculizados por múltiples circunstancias, impuestas por la naturaleza o por los hombres, de forma premeditada o involuntaria. Pero existe un lugar intangible a las fuerzas exteriores y a la malicia humana, cuando el individuo se repliega a la ciudadela interior, a su más íntima morada” (Berlin, 1988: 103). Este tipo de libertad, presente en la *ciudadela interior*, *íntima morada*, se puede pensar como una *sensación* de libertad que aparece en las subjetividades de las personas a partir de determinadas experiencias; tiene que ver con lo que sienten y piensan.

Las concepciones mencionadas se materializan en el siguiente fragmento, escrito desde el encierro carcelario: “¿No es verdad que la libertad es abstracta y relativa? Y siendo así, ¿dónde se encuentra? Quizá se materializa en las decisiones, decisión de comer, decisión de levantarse, decisiones de crear dibujos, de crear poesías, y de tantas otras decisiones que acepta como vida el

condenado a muerte... Entonces, ¿qué es la libertad? ¿No es acaso un conjunto de acciones? ¿De determinaciones? ¿De actitudes? (...) nadie te puede sacar la libertad porque lo que uno tiene en la mente nadie más puede ser dueño... Son lecciones de la vida que cada ser humano conserva y eso lo hace libre” (Waiki, 2014: 15). De esta forma, quienes se encuentran en contexto de encierro, revalorizan cada decisión que pueden tomar, así como el propio pensamiento, como prácticas en las que son libres de elegir, en las que no son condicionadxs por otrxs.

¿Qué es para lxs participantes escribir?

Tras preguntarles a lxs participantes qué es para ellxs escribir, surgieron diversas definiciones, aunque con algunos puntos en común: lo ven como una forma de *expresarse, descargar, hacer catarsis, canalizar, decir, transmitir, desahogarse*. “Poder sacar cosas que quizás tengo adentro guardadas, reservadas” (Horacio). ¿Qué es lo que expresan? Lo que piensan o sienten en ese momento, lo que viven o vivieron, lo que quieren decirles a lxs demás, al mundo, o a quienes ya no están: “Escribo lo que siento, textualmente lo que pienso. Me permito hablar. Yo no me permitía hablar de esto y desde que vengo acá yo escribo de mi marido. Escribo cosas que nunca le pude decir porque él se mató y después vos hacés con esa tragedia, con todo lo que va pasando, cuando podés aflojar eso, te surgen tantas cosas. Decís: ‘¡Pucha! Yo le podría haber dicho tal cosa...’ y de esta manera se lo seguís diciendo” (Cinthia).

La escritura también fue definida por tres entrevistadxs como una *herramienta*: “(...) sacar de alguna forma, ya sea lindo, malo, ira, lo que sea pero te permite la palabra. ¡Qué maravilla! Qué herramienta magnífica, impresionante. Mirá lo que hace, el poder hablar, es mucho. Podemos decir que en política, en el orden social, psicológico, emocional, la palabra está ahí. ¡Que importante la palabra!” (Cinthia). Este aporte acerca del poder de la palabra se puede complementar con lo expresado por Ernani: “En ese comportamiento, las cosas son objetivadas, esto es, significadas y expresadas -el hombre las dice. La palabra instauro el mundo del hombre. La palabra, como comportamiento humano, significante del mundo, no solo designa a las cosas, las transforma; no es solo pensamiento, es 'praxis'. Así considerada, la palabra es existencia y la palabra viva se plenifica en el trabajo” (1969: 16 y 17). De esta forma, al poder decir, se significan las vivencias, se objetiva y transforma el mundo y se hace posible que las ideas se traduzcan en praxis.

Por otro lado, más de la mitad definió la acción de escribir poesía como un *momento*, “en que entrás en esa burbuja de creación sublime” (Mariano), “es un momento íntimo muy personal, donde hago catarsis de algunas cosas y pienso, viste” (Mauro).

Dos integrantes afirmaron que encuentran en la escritura una *terapia*, un *alivio*, mientras otrxs dos la ven como una *ayuda*, una *contención*. Acerca de la caracterización como una terapia, en un caso se explica por la posibilidad de descargarse, de decir lo que estaba guardado; mientras que en el otro

tiene que ver con la sensación de estar en otro lugar: *“lo uso también como una terapia, vendría a ser, porque en el momento en que escribís es como que viajás, como que te vas. Me pasa eso, me pasa como que me voy de acá, entendés, me meto en el papel ese, en lo que estamos escribiendo o con la copia que trae [el profesor] a veces, viste, y como que es un escape, es un escape de todo esto”* (Darío). En relación con esta vivencia, Cinthia afirmó que esta práctica la *transporta*, mientras Soledad comentó *“yo acá puedo viajar. Con un disparador me puedo ir”*. Estas sensaciones son sintetizadas y explicadas por Schuster: *“El lenguaje no disuelve las rejas; ellas y el conjunto de las condiciones materiales, simbólicas y políticas del encierro se mantienen más allá de la capacidad y la posibilidad de la escritura. Sin embargo, tal escritura, ejercicio estricto de la libertad de pensar, herramienta de la reflexión profunda, asunción contundente de la existencia, constituye un ejercicio que por un momento deja de lado las terribles condiciones de lo dado y ponen al sujeto en posesión de la plenitud de sí mismo (...) El texto escrito fija las palabras y las sitúa en un espacio - tiempo ajeno a las restricciones del momento y el lugar en que se produjeron”* (Schuster, 2008: 13).

Por otra parte, en dos entrevistas se plasmó que a través de la escritura se pudo recordar, recuperar hechos que estaban guardados en la memoria. Asimismo, otrxs dos entrevistadxs afirmaron que escribiendo, expresaron pensamientos, ideas o sentimientos que no sabían que tenían: *“Escribir es un gran conector con la vida, aparte te da ideas que ni sabés que las tenés”* (Mauro). Esto se puede explicar mediante los aportes de Kohan (2013), quien afirma que al escribir se está al servicio de las propias ideas y pensamientos. La autora afirma que escribir sin limitaciones y sin frenos revela lo que unx no sabía de su propia biografía y permite encontrar la propia voz. Además, Horacio afirmó acerca de la escritura: *“me permite encontrarme conmigo mismo”*. En relación con esto, Rodrigo comentó que esta práctica le posibilita: *“rever mi vida, esa reflexión de quién fui y quién soy y qué es lo que quiero hacer”*.

Un aspecto recurrente que apareció en las entrevistas fue la significación de la escritura poética como *algo nuevo*. Por ejemplo, Darío refirió: *“hoy escribir poesía es algo nuevo que encontré, que yo ni sabía que estaba en mí (...), no sabía que podía llegar a escribir algo”*, así como Soledad afirmó: *“acá se puede escribir cosas que en la calle ni sabía que existían (...), acá crecí, me liberé”*. A su vez, Cinthia manifestó: *“descubrí que puedo hacer radio, escribir, también participo de canto, hago de todo”*.

En concordancia con lo mencionado, el docente del taller relató: *“cuando empiezan a escribir se empiezan a descubrir, se ven en lo que escriben, y se la empiezan a creer, empiezan a decir ‘loco, yo pue... vos podés hacer esto, vos lo podés hacer’”*. De lo antedicho se puede inferir que al desarrollar por primera vez la capacidad de escribir poesía, puede aumentar en cierta medida su autoestima.

Otro aporte del docente radica en una caracterización de lo que les ocurre a lxs participantes cuando se sumergen en la escritura: *“Y después en el tránsito, que empiezan a jugar con las letras y empiezan a conocer otro mundo se van interesando y es como que empiezan a descubrir un mundo nuevo”*. Esto no es más que un reflejo de lo que él mismo vivió como estudiante, antes de ser profesor: *“Descubrí un mundo en la escritura y la literatura”*.

Respecto de lo que sienten cuando escriben, la totalidad de lxs entrevistadxs hizo alusión a la libertad. Al hablar del grupo de participantes, Horacio remarcó que se trata de *“personas que buscan una libertad en la escritura, o en un lugar en sí, creo que escapan a lo mismo que escapo yo”*. Consideramos que esta sensación se encuentra reforzada por la siguiente frase dicha por el docente en una de las clases: *“la única regla es que no hay reglas, péguense un viaje”*. En un contexto signado por las normas, encontrar un momento que parece carecer de ellas adquiere gran relevancia. Además, Cinthia compartió acerca de sus sentimientos: *“Me emociona escribir, saca afuera una sensibilidad, una cosa que yo no sabía que tenía, es maravilloso escribir. (...) El arte de por sí es expresivo pero escribir es la mejor forma, conectar las palabras, articularlas, el sentido, la oración”*.

“Las palabras son más poderosas que las armas porque hacen temblar al gigante”, expuso Mariano. El “gigante” es el Estado o, mejor dicho, quienes lo llevan adelante. De esta forma, se remarca el valor de la práctica de escribir y el sentido que ella adquiere.

Escribir en el encierro

Siguiendo a Foucault (1975), las instituciones carcelarias funcionan como el último eslabón de castigo del sistema coercitivo imperante; las mismas aplican con rigor incesante mecanismos de control y disciplinamiento sobre los cuerpos de lxs detenidxs, sometiendo a humillaciones y degradación llegando a niveles tortuosos. Es por esto que al consultar sobre las particularidades que se encuentran al escribir en contexto de encierro se resaltó el sufrimiento constante que viven quienes son marginadxs a cumplir una condena dentro de la cárcel. Como expresó el docente del taller: *“Cristina Domenech dijo que en algún momento, para ser poeta alguna vez hay que descender al infierno. Yo creo que más infierno que la cárcel no hay (...). Los únicos que pueden hablar de la cárcel son ustedes, y ustedes tienen que buscar las palabras para empezar a mostrar imágenes sin dañar a otro y sin dañarse a sí mismos. Yo creo que en esa búsqueda estamos básicamente”*. A su vez, Cinthia contó: *“Uno acá no disfruta; se extraña, sufre, duele la injusticia, el porqué, pero dentro de eso el lado bueno es venir acá. Acá se comparte con gente que sufre porque todos sufrimos”*. En concordancia con esto, se vislumbra que la posibilidad de generar producciones literarias y de participar en espacios artísticos permite hacer más ameno el transcurrir de su estadía en el penal.

La noción de la escritura como una herramienta adquiere especial relevancia en un contexto de encierro, debido a que *“para el preso, el papel y el lápiz es un documento, la escritura es un documento importantísimo. Afuera tenés otras herramientas, pero acá no. Para el preso es fundamental escribir.”* (Cinthia).

Algunxs afirmaron que escribir es la única manera que encuentran de expresarse. Y aquellxs que no, la hallan también en otras expresiones artísticas, como la música, la cerámica, el teatro. Además, hay quienes asisten al taller de radio y logran allí transmitir lo que piensan o sienten.

En cuanto a lo que suelen expresar cuando escriben, priman las sensaciones que experimentan encontrándose en la cárcel, que en su mayoría son tristeza, bronca, soledad, nostalgia; aunque también amor. Mariano compartió que para él se trata de expresar estados de ánimo, y agregó: *“uno escribe y vuelca en el papel todo el odio, la bronca, el amor y el desamor, la soledad”*. Por su parte, Rodrigo contó que *“Ahí es donde sale todo lo que tu alma, tus pensamientos tienen: soledad, vacío, alegría, esperanza de en algún momento salir”*. También surgió en las entrevistas la necesidad de expresar la ausencia de sus familias y el dolor que eso les genera. Quizás sea por esto que la soledad aparezca como un tema recurrente, a pesar de que convivan con personas todo el tiempo y participen de espacios grupales. Mariano comentó: *“en la cárcel lees para paliar la soledad, para no sentirte tan solo”*. A simple vista puede resultar paradójico, pero adquiere sentido si consideramos la segregación a la que son sometidxs, del total de la sociedad pero principalmente de sus seres queridos. Por su parte, una entrevistada refirió que escribir en el taller la ayuda a sobrevivir al encierro, añadiendo: *“a mí me dio sabiduría poder poner en palabras lo que es esto”* (Soledad).

Por otro lado, en más de la mitad de las entrevistas se expuso que los efectos del taller y de la poesía perduran al volver a la celda. Por ejemplo, Cinthia comentó: *“Estoy haciendo poesía, cerámica, radio, muchas cosas. Ojalá me vaya a mi casa, pero mientras tanto todo esto, ¿sabés qué hermoso?, me hace feliz. Me ayuda, me contiene una barbaridad, yo no sufro cuando vuelvo a la celda porque todo esto es como que lo respiro y me queda en el pecho, me queda adentro. Llego con la cabeza completa, así que ojalá todos tuviesen la posibilidad que tengo yo de venir acá”*. En este fragmento se vislumbra cómo las sensaciones generadas por la poesía son complementadas con otras expresiones artísticas.

Todas las personas entrevistadas coinciden en que no es lo mismo escribir poemas dentro de la cárcel que afuera. Y la razón principal está justamente en todos los sentimientos que aparecen estando en contexto de encierro y que actúan como disparadores: *“acá estoy continuamente con un pensamiento vivo de un conjunto de cosas que voy pasando”* (Horacio), *“acá hay tanta carga emocional, estar es duro. Es una cosa, un quiebre emocional terrible y desde el sufrimiento yo creo que se puede más que de la alegría”* (Cinthia), *“El encierro es el puntapié para poder escribir (...)*

a veces hay noches en que el propio encierro, estar privado de tu libertad, te da escribir cosas así, de tristeza, de soledad, un poco de bronca, pero también me dan ganas de escribir cosas de que esto es como una experiencia de vida acá” (Rodrigo). Mariano concuerda con estas ideas, pero desde una perspectiva diferente: considera que en algún punto desde la cárcel se está en una posición privilegiada para poder generar producciones literarias: “Escribir desde ese lugar te pone por ahí en una situación privilegiada para muchos, porque vos podés hablar de todos los mundos menos de la cárcel, de la cárcel podemos hablar nosotros (...) se aprende a escribir desde ahí, desde ese lugar de injusticia”.

En relación con la tristeza y la soledad, entre los sentimientos que afloran a la hora de escribir en contexto de encierro, creemos pertinente tomar lo propuesto por Alcira Daroqui sobre la cárcel como institución: “(...) se instituyó como una maquinaria de producción de sufrimiento que produce a su vez, sujetos degradados que poco tienen que perder a la hora de construir verdaderas carreras delincuenciales en donde la muerte y el encierro son los futuros más certeros” (2012: 1). De esta manera, escribir en el taller permite, según lo manifestado en las distintas clases que pudimos observar y en las entrevistas, exteriorizar ese sufrimiento y dar cuenta de la experiencia de encontrarse privadxs de su libertad desde su mirada como actorxs principales, siendo imposible la percepción si dicha realidad le es ajena a unx. Dicha característica no es exclusiva de este taller, mas sí es una cualidad determinante para quienes forman parte y se dan lugar a la producción poética literaria.

A su vez, otra singularidad que fue mencionada en una entrevista, tras sostener que el taller continúa en el pabellón, tiene que ver con las características de dicho espacio: *“La celda es de acá a acá, somos cuatro, así chiquitita, un equipo de música así, volumen a sesenta. ¿Entendés? Nada que ver el ambiente como para estar escribiendo un poema en este momento, pero sin embargo agarro el coso y escribo”*. A diferencia del espacio en el que se desarrolla el taller de poesía, las celdas no parecen ser lugares propicios para escribir. No obstante, muchxs realizan igualmente sus producciones, desafiando las condiciones del contexto.

También se hizo mención del tiempo. Dos entrevistados dijeron que en la cárcel le pueden dedicar tiempo a la escritura al no tener otras actividades u obligaciones para hacer, a diferencia de lo que ocurre afuera. En concordancia con esto, en una de las clases observadas, una participante comentó: *“Acá transformamos el tiempo muerto en tiempo útil”*. En relación con lo mencionado, Vázquez y Moscona, en su artículo acerca de la tarea docente en el Centro Universitario Devoto, sostienen que “(...) la experiencia educativa subvierte una de las dimensiones más escalofrantes que presenta el encierro. Es significativo mencionar cómo los estudiantes destacan la importancia de resignificar el tiempo, un tiempo ‘inútil’ que la cárcel destina a quienes se ven obligados a suspender sus vidas durante -en el mejor de los casos- el tiempo que dura la condena. En este sentido, como sostienen

algunos de ellos, la experiencia educativa aparece como posibilidad de hacer del tiempo disponible un proyecto propio, que contrasta con la experiencia de algunos otros internos, quienes pasan su condena bajo los efectos de un tiempo muerto, alienante, no creativo” (2009: 80 y 81). Al someter a una persona al encierro carcelario, de alguna forma se le está limitando la disponibilidad de su tiempo. Sin embargo, cuando desde allí dentro ella tiene la posibilidad de llevar adelante proyectos personales, se construye una resistencia y se resignifica el castigo.

Por otra parte, en una de las clases observadas se caracterizó a los poemas que producen como un *logro*, aludiendo: *"Acá estamos muertos en vida (...) pero acá escribís y lo que escribís vive, va a vivir"*. Se hace referencia a la perdurabilidad de lo escrito en relación con la situación que atraviesan al estar privados de su libertad, a la sensación de estar *muertos en vida*. Si bien la poesía no elimina ese sentimiento, sí puede actuar como paliativo. Las palabras citadas constituyen una muestra empírica de las líneas teóricas expuestas por Octavio Paz (1956), en cuanto a que a través de la actividad poética el individuo adquiere conciencia de ser algo más que tránsito.

En una charla Ted, Cristina Domenech compartió: “Entonces apareció un nuevo sistema, unas nuevas reglas que los hizo entender muy rápidamente, pero muy rápidamente, que con el lenguaje poético iban a decir absolutamente lo que ellos quisieran”. Al correrse de lo literal, la metáfora les permite decir lo que deseen, sientan, piensen; en un sitio en el que muchas frases están prohibidas.

Una oportunidad en la cárcel

La totalidad de las personas entrevistadas coincidieron en que no tuvieron la posibilidad de concurrir a talleres artísticos o de recibir educación cuando estaban en libertad, lo cual se sintetiza en las palabras de Cinthia: *"Esto me permite hacer lo que afuera nadie me va a decir: 'Bueno che, vení, sentate, escribí...' Nadie, afuera nadie te da esa posibilidad"*, así como en las de Soledad: *"Hoy acá encontré un espacio que me abrió las puertas que nunca tuve"*. La primera contó que empezó una carrera universitaria pero no pudo continuar a causa del rol de cuidado y de ama de casa que le fue adjudicado en la familia.

Otra razón que fue mencionada por la cual no pudieron acceder a espacios de este tipo radica en la falta de tiempo al tener obligaciones laborales que llevar adelante: *"(...) prefería estudiar, estar en contacto con esto, con la literatura, con el arte, la música, cosa que afuera no tenía tiempo, tenía que trabajar, yo vivía trabajando"* (Horacio). El entrevistado hizo alusión a que está aprovechando, estando preso, a realizar aquellas actividades que había dejado inconclusas anteriormente.

Por otro lado, Horacio afirmó: *"Yo fui una persona que no tuvo oportunidades. Y esta oportunidad para mí es increíble. Porque me ayuda mucho, porque encontré lo que quiero y lo aprovecho día a día"*. Refiriéndose a su inscripción en la carrera de Psicología, agregó: *"Quizás me vaya dentro de poquito, por ahí antes de fin de año estoy afuera, pero me gustaría quedarme un tiempo para poder*

terminarlo acá. ¿Sabés lo que pasa? Que si salgo, quizás no lo haga. Quizás trate de ponerle toda la garra, todas las ganas y me compre todo y me vaya a la universidad y presente todo, y diga 'bueno, vamos a darle para adelante'. Pero no es lo mismo, voy a tener muchas trabas. Quizás me pierda en el camino". Si bien esta cita hace referencia a la educación formal, consideramos relevante traerla al pensar en la falta de oportunidades por la cual está signada la vida de muchísimas personas, y lo curioso de que estas posibilidades se encuentren estando dentro de una cárcel. Resulta paradójico cómo se resignifica lo punitivo en potenciador. El interrogante que nos queda es cómo se continúa luego de recuperar la libertad.

En este sentido, resulta relevante traer los aportes de Schuster acerca de la falta de oportunidades: "Toda persona tiene el derecho inalienable de ser, de producirse a sí mismo, esto es, de diseñar un proyecto de vida y contar con las posibilidades objetivas de realizarlo. Sin embargo, nuestra sociedad segrega, diferencia, separa, facilita a algunos de sus miembros las condiciones más amplias para ejercer ese derecho y se las quita de plano a otros" (Schuster, 2008: 13). En esta línea, el docente del taller afirmó que no todas las personas que participan del espacio van a ser poetas porque no existe la igualdad de oportunidades: "(...) *Le iba diciendo a una amiga mía: 'Yo sé que soy un privilegiado, que los tengo a ustedes que me están dando una mano' (...) un montón de gente alrededor mío, que se puso alrededor mío para darme una mano. Pero hay un montón de pibes ahí adentro que van a salir siendo sociólogos, que van a salir siendo actores, van a salir siendo escritores, van a salir siendo dibujantes, cantores... ¿Van a tener la oportunidad que tuve yo? Yo sé muy bien, no nos mintamos, al contrario les van a dar vuelta la cara*". Más allá de la voluntad y de los intereses personales, lo primordial es poder contar con las posibilidades concretas, cuestión que sabemos que muchísimas veces no ocurre, a pesar de los derechos formales estipulados.

Los aspectos desarrollados en este capítulo sobre las significaciones que lxs entrevistadxs otorgan a la práctica de escribir resultan útiles para introducir el tema siguiente: los relatos que ellxs construyen de sí en relación con su participación en el taller literario.

Capítulo 4: Relatos contruidos de sí

*“Miro el piso y me sonrojo al darme cuenta que soy mejor que antes; perdí libertad, pero sé que
salí del infierno fortalecido”*

Marcelo (participante del taller de poesía)

*“Intento descifrar el mundo
espero ver a ese otro que llevo dentro
contar signos que manchan en el vacío
algo de él o de mí
Romper la razón del paradigma”*

Martín Bustamante - “Agua Quemada”

En el presente capítulo, se describirán y analizarán los relatos que lxs entrevistadxs construyen de sí mismxs en relación con su participación en el taller de poesía. Retomaremos algunos aspectos del capítulo anterior en lo que respecta a la educación como práctica transformadora e incluiremos líneas teóricas acerca de la construcción identitaria con el fin de dar cuenta de cómo la práctica de escribir y el transcurrir en un espacio artístico, orientado desde una perspectiva de educación popular, generaron una transformación en la subjetividad de los sujetos.

Cambios en la vida cotidiana

La vida cotidiana es definida por Pichon Rivière (1985) como un conjunto de condiciones concretas de existencia, a partir del cual es posible entender a las personas en su complejidad.

“(…) Lograr un conocimiento objetivo de la unidad bio-psico-social que es el hombre requiere que nuestro punto de partida en el análisis sean los sujetos en su realidad inmediata, en sus condiciones concretas de existencia, en su cotidianidad. Solo este tipo de indagación nos permitirá el acceso a la complejidad de relaciones que determinan la emergencia y el desarrollo de la subjetividad como fenómeno social e histórico” (Pichon Rivière, 1985: 9). Además, agrega que las personas producen y reproducen su vida en una doble relación: con la naturaleza y con lxs otrxs.

Acerca de la subjetividad, plantea que se constituye en la vida cotidiana, ya que es determinada por las experiencias concretas, las acciones y las prácticas. Es decir que es un producto histórico; no existe separada de los sujetos insertos en un entramado de relaciones sociales que se dan en un contexto social, económico, cultural y político específico.

Como se puede observar, en el desarrollo teórico de Pichon Rivière, los conceptos *sujeto*, *vida cotidiana* y *subjetividad* se encuentran en íntima relación, y a su vez se vinculan con el contexto y con las relaciones sociales establecidas con lxs otrxs. "La vida cotidiana nos muestra un mundo subjetivo, que yo experimento. Pero a la vez ese mundo es intersubjetivo, social, compartido. Para

cada uno de nosotros, la idea de mi mundo es la de un mundo que vivo con otros" (Pichon Rivière, 1985: 13).

Una característica de la vida cotidiana que resalta el autor es que en ella los hechos aparecen como evidentes, se aceptan sin que medie la reflexión. Frente a esto, propone que se le realice una crítica. "En la medida en que la realidad social e histórica se muestra y oculta a la vez en lo cotidiano, que un sistema social de representaciones da cuenta de la vida cotidiana justificándola, mostrándola a la vez como lo banal, lo autoevidente, lo natural, lo real por excelencia, la vida cotidiana reclama una crítica, es decir una indagación que arribe al conocimiento objetivo de las leyes que rigen su desarrollo" (Pichon Rivière, 1985: 35). Es decir, propone desnaturalizar esas condiciones de existencia, conocer las leyes que rigen la emergencia de las necesidades de las personas, así como la organización y las modalidades de respuesta social frente a ellas, que se despliegan en una sociedad. Estos aportes sirven como base para reflexionar sobre la vida cotidiana en contexto de encierro, haciendo hincapié en los cambios que tuvieron lugar en ella a partir de la participación en el taller de poesía "Rodolfo Walsh".

La totalidad de las personas entrevistadas reconoció cambios en su vida cotidiana desde la incorporación al taller. Algunos de los aspectos que mencionaron al respecto son: "*Yo leía el diario, no leía libros. Veía que los grandes leían el diario, y yo leía el diario. Y hoy empecé a leer un montón de gente, de escritores*" (Mariano); "*Un cambio en mi vida fue poder levantarme temprano, cosa que nunca lo hacía. Levantarme temprano, preparar mis cuadernos, revisar si tengo tarea, pensar en los cursos, pensar en si tengo algo pendiente para hacer. En la biblioteca buscar un libro, estudiar. El otro día estaba estudiando y venían mis compañeros y me decían 'Dejá eso, ¿cuándo agarraste eso vos?', y yo los miré así y les dije: 'Sabés qué, después hablamos, en serio, estoy estudiando'. Y se fueron. Pero ya tomar determinaciones así en mi vida es importante porque quizás en otro momento hubiera tirado todo y hubiera ido*" (Horacio); "*No tengo tiempo. Vivo en el aire, salgo del pabellón, me baño, vengo para acá. Estoy acá, ahora llego al pabellón, a las seis tengo que estar en mi celda. Así que imaginate que es poco el tiempo que tengo. Y ya arranco el día muy temprano, y así*" (Darío); "*Antes de llegar mi rutina era levantarme a la mañana y hacer deporte. Estar metido digamos en lo que es el ambiente*" (Mauro). Como se puede ver, existe gran variedad en las respuestas acerca de cuáles fueron los cambios en la cotidianeidad; desde la alusión a la ocupación del tiempo, hasta incorporar la literatura a la rutina.

Con respecto a la frecuencia con la que escriben poemas, tres entrevistadxs contestaron que lo hacen diariamente; dos, más de una vez por semana; y lxs dos restantes, semanalmente. Por ejemplo, Mariano relató: "*No escribo siempre. Pero cuando escribo, bueno, por ahí estoy quince días escribiendo todos los días, porque no quiero que se me vaya la idea*". Esta frase da cuenta de una cuestión un tanto esporádica en relación a cuando siente inspiración, más que de una tarea

diaria o costumbre. Sin embargo, esto varía según cada integrante; no es un dato menor que la cantidad de personas que escribe diariamente represente casi la mitad.

La mayoría de lxs entrevistadxs expresó tener algún proyecto relacionado con la escritura. Si bien en algunos casos la respuesta fue más concreta y segura que en otros, se trata de una proporción significativa, que invita a pensar que a partir de la participación en el taller, la literatura entra en sus vidas y trasciende dicho espacio. Se convierte en parte no solo de la cotidianidad sino también de los proyectos de vida que lxs presxs diseñan.

El único entrevistado que afirmó no tener proyectos vinculados con la escritura, lo hizo aludiendo a la necesidad de trabajar y de ocuparse de su familia y a la falta de posibilidades: *“Y no sé, porque tengo tres nenas y tengo que salir a trabajar. No sé si voy a poder estar escribiendo. Pero qué sé yo, por ahí un tiempito. Un tiempo por ahí siempre hay para todo. (...) No, afuera no tengo muchas cosas así... Relaciones que tienen ese tema como para salir y meterme ahí, no tengo esas afinidades. Pero si tuviera la posibilidad y el tiempo me meto de una porque no es algo que no me guste, sino es algo que me interesa. Lo primero que voy a hacer cuando salga... No te voy a decir que me voy a poner a escribir porque te voy a estar mintiendo, lo primero que voy a hacer es tratar de salir, buscarme un trabajo para poder darles a mis hijas lo que no les pude dar en todos estos años, poder disfrutar ver caminar a mi hija que nunca la vi caminar”* (Darío). Es así como, aunque manifestó tener otras prioridades en su vida, no descartó la opción de seguir escribiendo en algún momento si tiene la posibilidad.

De lo relatado en este apartado se desprende que es significativo el modo en que cambió la cotidianidad en contexto de encierro luego de comenzar a participar del taller de poesía. Dos entrevistadxs incluso manifestaron que la literatura y la escritura les *“cambiaron la vida”*.

Cambios en la relación con otrxs

Debido a que el reconocimiento personal y la autoimagen no se construyen en un proceso autorreflexivo sino en ejercicio colectivo, donde lxs otrxs cumplen la función de reconocer, atribuir y reafirmar (Bello, 2001), resulta menester preguntarse por los cambios de las personas detenidas en la relación con sus familiares y compañerxs del penal a partir de su participación en el taller.

En lo que respecta a la relación con compañerxs del penal, la mayoría reconoció cambios: *“He tenido diálogos de otras maneras y he podido ayudar a otros chicos que la cárcel misma los estaba atrapando. Y les inculco ‘por qué no van, por qué no hacen un curso, por qué no van y leen, aprendan que está bueno, estudien’. Y algunos vinieron y les gustó”* (Horacio); *“El solo hecho de venir a la universidad, los chicos me dicen ‘ah, qué bueno’. Me ven distinto, y yo aprovecho de esa manera llegar a ellos, con respeto”* (Rodrigo); *“Cambié mis tratos y aprendí a relacionarme porque cambió mi forma de pensar. Ahora la pienso dos veces antes de pudrirla”* (Soledad); *“les*

hablo y explico, les leo un libro, les tiro proyectos, las incentivo para ir a la escuela, 'hacé un curso y formate'” (Cinthia). Por su parte, Mariano relató que le habla de diversidad sexual a su compañero de celda cuando este hace comentarios ligados a la heteronormatividad, añadiendo que ese tipo de conversaciones permiten “encontrar personas ahí adentro, no encontrar bestias”. Del resto de lxs entrevistadxs, uno explicó que no reconoció cambios en la relación con sus compañeros porque “la mayoría de lo que es esta Unidad está participando de algo de acá, la mayoría. De los doce pabellones, la mayoría en algo participa, así que no es algo raro” (Darío). Sin embargo, el mismo integrante hizo alusión a la forma en que es visto por ellos por escribir poemas: “También está el punto de que te miran, del qué dirán, pero no me interesa porque si me tengo que fijar en el qué dirán, tengo que abandonar todo y ponerme al ritmo de los demás y no es negocio”.

En cuanto a la relación con lxs familiares, también se reconocen algunos cambios: *“He aprendido a agachar la cabeza, a escuchar, a reconocer cuando alguien me dice que algo está mal, y analizarlo y darme cuenta que sí, que soy un pibe que estuvo equivocado e hizo las cosas mal. (...) o quizás mi familia ahora que los escucho y me dicen ‘no pero eso no es así’. Es como que los veo de otra manera, ‘y sí, tenés razón’. Antes [les decía] ‘callate, vos qué sabés’” (Horacio); “me dicen que es un cambio para bien, que ya no ando con cara de culo ni traigo tantos problemas” (Soledad).*

Se puede ver que hubo modificaciones en la forma de relacionarse con otrxs, principalmente en cuanto a la escucha y la tolerancia. También se resalta el interés por incentivar a sus compañerxs del penal a que realicen actividades educativas.

Cambios en las cualidades propias

Respecto de los cambios en las cualidades propias, cuatro entrevistadxs manifestaron que sus familiares los reconocen, mientras lxs tres restantes respondieron que no. El primer colectivo explicó dichas modificaciones principalmente aludiendo a su forma de ser en general: *“Mi familia me ve diferente. Ellos están felices, nada que ver a lo que era. Tanto mi forma de hablar, como mi forma de expresarme, mi temperamento. Antes me reconocían mayormente por mi mal carácter” (Horacio); “Desde que ingresé, cambié por completo mi forma de ser. Esto para mí es muchísimo. Mi familia no lo puede creer al punto que en un principio pensaban que estaba planeando algo raro” (Soledad); “Mi familia no me creía, mi familia pensaba que yo iba a ser siempre el mismo. Y bueno, hoy mi familia confía en mí y cree en mí. Sí. No solamente el taller sino cómo uno va cambiando. Los talleres fueron parte de eso pero cómo uno va cambiando a medida que va aprendiendo” (Mariano).*

Un aporte de Horacio tiene que ver con cómo desea ser visto por su familia y las acciones que realiza para lograrlo: *“Me esfuerzo por que ellos vean el cambio en mí, en mi forma de ser, en mi forma de expresarme, poder tener diálogos con ellos. Que vengan a verme quizás y me vean*

diferente. Poder conversar de cosas que no incluyen droga, ni alcohol, ni peleas, ni joda, nada. Incluyen futuro, progreso, estudio, cosas que son productivas y creativas en la vida de uno, que ellos jamás lo hubieran visto en mí". No solo es importante el cambio en él y en su vida sino que resulta fundamental que esa transformación se note y sea reconocida por sus seres queridos.

A pesar de que gran parte de lxs participantes haya expresado que sus familiares no reconocieron cambios en sus cualidades, no ocurrió lo mismo al preguntar si ellxs encontraron diferencias en sí mismxs: la totalidad de lxs entrevistadxs respondió que sí.

En primer lugar, una cualidad que reconocieron a partir de la participación en el taller es que pueden escribir, crear poemas; aspecto que ya fue desarrollado en el capítulo anterior.

Por otro lado, Cinthia, Darío y Horacio comentaron que antes eran personas "cerradas", a las que no les gustaba socializar, lo cual se revirtió. Además, Horacio añadió que está modificando su forma de hablar: *"Empecé a implementar diálogos fuera de la cárcel, hablar de otra manera, en lo que realmente es la forma de hablar de una persona normal, no 'corte, ehh, ahh', así como hablan, eso no me gusta. Antes lo hacía y era el mejor quizás hablando así. Pero no lo quiero en mi vida, quiero hablar como la gente realmente habla"*. El relato citado deja ver un intento por diferenciarse de un colectivo y asimilarse a otro: el de las "personas normales", a través del lenguaje. Esto se puede explicar por una diferenciación de clase que es expresada a través de la forma que adquieren los discursos, de las palabras utilizadas para comunicarse. Existe una hegemonía del habla; una manera única considerada válida, lo cual es internalizado por las personas que ajustan su lenguaje a ella, pero también, muchas veces, por las que no lo hacen.

En tercer lugar, Darío y Horacio sostuvieron que "no les importaba nada" y que eran soberbios. Aunque no utilizó dicha palabra, se puede inferir que Mariano también piensa eso de él: *"Lo primero que hoy tengo que hacer es escuchar. Voy aprendiendo todos los días porque me es difícil también. Pero... me es difícil por el mundo en que vivimos, es un mundo de egoístas, de ególatras (...). Y después te empezás a dar cuenta de que sin los otros no sos nada, y de que vivís por los otros y para los otros, y creo que empezás a humanizarte de alguna manera"*. Tanto él como Soledad consideran que eran "malas personas" y Horacio, a pesar de que no se definió de esa forma, afirmó que hizo "cosas malas" y que estuvo equivocado.

Mariano y Mauro coincidieron en que antes la violencia era parte de su forma de ser y de su cotidianidad. Y ahora, si bien no desapareció completamente, no se encuentra tan presente: *"El cambio que tuve de actitud ante la vida. De actitud ante cuestiones que antes era un poco más violento y que después fui como manejando mejor las situaciones. Al manejar mejor las situaciones te vas sacando problemas que se te pegaban por tu forma de ser"* (Mauro).

Por otra parte, Mauro y Horacio hicieron alusión a cambios en sus proyectos de vida. El primero afirmó: *"Cambió la forma de proyectar la vida afuera que voy a tener a partir de que me vaya en*

libertad. (...) Voy a proyectar otra situación, porque las cosas que venían ocurriéndome no eran las normales”, al mismo tiempo que Horacio expresó: “Nunca pensé que iba a hacer... ni a cambiar, ni a llegar adonde estoy, ni estar pensando en un futuro ni en una carrera el día de mañana”. De este último fragmento, se desprende que no solo hubo transformaciones en sus vidas y en su subjetividad sino que ellas generaron asombro en sus protagonistas. Entendemos que la participación en el taller, así como en distintos espacios educativos y artísticos dentro de la institución carcelaria, se relaciona con estos cambios significativos experimentados por lxs entrevistadxs ya que promueven el diseño de diferentes proyectos para sus vidas.

Percepción de sí: ¿nuevxs poetas?

La totalidad de lxs entrevistadxs afirmó que tiene capacidad de escribir y cuatro de ellxs sostuvo que antes de participar del taller no pensaba lo mismo. Sin embargo, solamente uno se considera poeta. Del resto, dos personas expresaron que todavía no se reconocen como poetas porque les falta aprender más. Horacio aclaró que sí se considera escritor pero no poeta: *“Algún día la gente dirá... O él, o alguien que venga de afuera y lea algo que escriba y diga ‘es un poeta’. Bueno, ahí puede ser que diga ‘sí, soy poeta’”*. En concordancia con esto, Mauro sostuvo: *“Yo no me puedo clasificar”*. A partir de estas últimas afirmaciones, queda a la vista cómo la percepción de sí se encuentra en estrecha relación con la mirada ajena.

Es importante destacar que la mayoría de lxs entrevistadxs no previó su situación actual; no se imaginaban estar escribiendo poemas en un taller literario.

En cuanto a las percepciones acerca de sus escritos, prima la conformidad con lo que produjeron, así como la sorpresa. Esto se pone de manifiesto en las palabras de Darío y de Mariano, respectivamente: *“Hay veces que leo y pienso que no lo escribí yo (...). ¿Eso lo escribí yo? Me copié, ¿no? Me copié de alguno”*; *“Ahora tengo un librito de cuentos que lo agarré hace poquito para corregirlos, y no puedo creer que haya escrito yo eso, son buenísimos. Te lo juro. Me pareció fantástico”*.

Ahora bien, al caracterizarse en tanto participantes del taller, primaron los comentarios positivos y se resaltó el proceso de aprendizaje: *“Encontré los conectores, encontré cómo poder decirte, expresarte algo pero con distintas palabras... Está muy bueno, siento que de lo que era cuando arranqué, del uno al diez, ahora tendré cinco”* (Darío); *“Saqué afuera esa literatura que estaba ahí guardada, esas palabras que siempre supe que tenía. Yo soy verborrágica, tengo conceptos, cultura, pero acá lo pude articular, le di forma con la poesía así que a mí me enriqueció, me ayudó mucho”* (Cinthia). Por su parte, en las palabras de Horacio se hizo presente su búsqueda personal relacionada con la construcción identitaria: *“Creo que me veo como una persona más, que busca un lugar, una reinserción, no ser lo que era, poder plasmarles a las personas que me vieron de una*

manera, plasmarles algo nuevo. Y demostrarles que yo no tuve la oportunidad, pero que ahora que la tuve, la aproveché. Y demostrarles que aquello que hacía no era lo que quería, sino que no me quedaba de otra". En este relato aparece además la necesidad de demostrar a lxs demás quién es unx, qué está haciendo y por qué, como una suerte de acercarse a la moralidad y escaparse de los juicios por los actos del pasado.

Es así que, siguiendo a Taylor (1996), la identidad es una construcción de reconocimiento mutuo entre lxs actorxs externxs que condicionan y definen a los sujetos, y estos responden y se presentan ante lxs demás.

Cambios en los relatos contruidos de sí: *"Soy un animal al que se le van cayendo los pelos"*

Con distintos matices, y por diferentes motivos, la totalidad de lxs entrevistadxs expresaron que hubo cambios en ellxs. Nos interesa destacar en primer lugar aquellos que se presume que se produjeron a causa de la participación en el taller de poesía, aunque según lo relatado, este se complementa con las demás actividades educativas y artísticas que ofrece el CUSAM.

Las perspectivas de Darío y de Cinthia se asemejan, al expresar haber descubierto algo nuevo en sí mismxs: *"Encontré otro yo que no sabía que lo tenía adentro mío, no sabía que podía llegar a escribir algo"* (Darío); *"Descubrí que adentro mío hay una persona que no sabía. Nunca fui extrovertida para nada pero acá descubrí cosas que tenía guardadas, no las había sacado por el hecho de mi rol de mamá y acá es increíble"* (Cinthia). En este punto, es importante resaltar cómo el rol que ocupaba en su vida se relacionaba con la construcción de su identidad y con las actividades que realizaba, limitando la emergencia de ciertas cualidades, y cómo eso se vio modificado al encontrarse en otro contexto y formar otro tipo de vínculos. En este sentido, partiendo de la concepción de la identidad como proceso de elaboración subjetiva, Bello (2001) plantea que esta puede desestructurarse y reconstruirse, en relación con las experiencias vividas, los espacios atravesados y los vínculos con lxs otrxs. *"La salida abrupta y el ingreso a contextos distintos y ajenos provocan una serie de transformaciones en la identidad de los desplazados puesto que sus rutinas, sus pertenencias, sus señales distintivas y sus relaciones deben modificarse en virtud de su nueva situación, lo que altera significativamente la realidad objetiva y la subjetiva del individuo"* (Bello, 2001: 20).

Es interesante retomar también las palabras de Rodrigo, quien primero expresó que el encierro había tenido un efecto primordialmente positivo en él: fue como *"convertir el veneno en medicina"*. Pero luego lo explicó aludiendo a los distintos espacios artísticos de los cuales participa. Es decir que si bien afirmó que el encarcelamiento fue positivo, en realidad se estaba refiriendo a las actividades artísticas que allí tiene la posibilidad de realizar.

Tomando los aportes producidos por Freire (1969), se puede decir que tanto educadorxs como

educandxs se convierten en sujetos del proceso de aprendizaje, que es a la vez un proceso de humanización. Es el caso de Mariano, quien se autoreferenció como *“un animal que se le van cayendo los pelos”* al ser consultado sobre la influencia que tuvo en él la participación en el espacio de escritura poética. Asimismo, sostuvo: *“Pero de mi lugar creo que fue la herramienta para que yo pueda creer que puedo ser un ser humano y que pueda verlos como seres humanos”*. De esta manera, se puede observar cómo el transcurrir por una institución educativa, con una mirada de la educación popular, del encuentro y de la construcción del conocimiento en conjunto, puede lograr en las personas lo que Freire llama humanización, como una vocación del ser humano: *“Vocación negada, pero afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Confirmada en el ansia de la libertad, de justicia de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada”* (Freire, 2000: 32).

A su vez, esto se puede relacionar con lo planteado por Soledad cuando postuló el cambio en la percepción de sí misma a partir de su incorporación al taller de poesía: *“Sí, a full. Yo antes estaba en el aire. Si ponemos una escala de cero a diez, mi cambio fue diez. Yo me había cansado de mi vida, de siempre bardear, de ser la hija de puta. Hoy acá encontré un espacio que me abrió las puertas que nunca tuve. Acá crecí, me liberé y entendí que fueron muchas las cosas que arruiné en mi vida, que es por eso que estoy cumpliendo la condena, pero entendí que a mí la cárcel no me da nada”*. De esta forma, da cuenta del proceso que implica la humanización según Freire (1969), durante el cual las personas atraviesan, con la palabra como herramienta, el intercambio de diferentes opiniones y la construcción de nuevas ideas que permiten cuestionar las relaciones de opresión a las que son sometidas.

Siguiendo con los aportes de Paulo Freire: *“La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del ‘orden injusto’, no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia”* (1968: 86). Creemos reflejado a lo largo de las entrevistas el proceso vivido por parte de quienes participan del taller, tanto que en una de ellas Mariano expresó: *“Creo que el CUSAM es una máquina de humanizar homo sapiens sapiens (...). ¡Yo era un hijo de puta! Yo no era un buen tipo. Yo nací en una cultura patriarcal mal. Donde el que más peleaba, el más guapo era el que más sobrevivía y si vos te peleabas conmigo y yo te ganaba, te daba un tiro y si perdía, te daba un tiro igual. O sea conmigo no podías pelear. ¿Quién sos vos para pelearme a mí? No perdí nunca, mano a mano no perdí. Y hoy estoy mirando desde otro lugar. Hoy, ¿por qué te voy a pelear? ¿Por qué te tengo que pegar yo a vos? Si vos por ahí tenés hijos, mañana tenés que trabajar, mañana... Por ahí tus hijos te están esperando... Empecé a ver a las personas y me empecé a humanizar”*. Este

revisiónismo que realizó Mariano da cuenta de un cambio significativo en su vida, en la construcción de su subjetividad tanto autorreferencial como su imaginario hacia terceros, reflejando el condicionamiento del contexto en el que creció, la influencia del resto sobre la formación de su propia identidad. Siguiendo a Larrain y Hurtado (2003), la identidad puede ser definida como un proceso de construcción en donde los sujetos se definen a sí mismos en constante interacción simbólica con los demás. Tal desarrollo marca la capacidad de las personas de ubicarse como objetos en relación con la mirada ajena y de ir construyendo su propia proyección simbólica. “Mientras la cultura es una estructura de significados incorporados en formas simbólicas a través de los cuales los individuos se comunican, la identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales” (Larrain y Hurtado, 2003: 21). Mariano plasma estas cuestiones al explicar: *“En mi barrio y a mi edad... Ahora está todo bien, pero si vos escribías, eras marica. De repente en mi barrio o jugabas a la pelota o eras boxeador o karateca o eras chorro, eras vago, eras mujeriego. (...) Viste, como que el barrio te absorbe y te marca, la misma acción social. Hace que te formes de una manera, de una manera determinada”*. En otro apartado de la entrevista, al contar acerca de su comienzo en la tarea de delinquir, planteó: *“Después no pude parar, porque lo tomás como identidad, empezás por necesidad, después porque querés más, y después porque no conocés otra vida”*. Deja ver así cómo el delito formó parte de su identidad, condicionado por el contexto en el que creció, y cómo eso fue cambiando al participar del espacio de escritura y de otras actividades brindadas por el CUSAM. Por otra parte, resulta interesante tomar los aportes de Ernani (1969), en cuanto a que la palabra, al ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Esto se vincula con el relato de Horacio, quien afirmó: *“Me encontré a mí mismo y me di cuenta de que no era lo que quería sino que lo que me tocó, ahora sí es lo que quiero”*, haciendo énfasis en que era la persona que era a causa de las circunstancias y no de una elección personal. Al preguntarle la razón de la transformación en él, respondió: *“Este cambio lo había hecho solo y lo empecé a implementar con gente del CUSAM”*. De esta forma, se vislumbra que si bien en su caso el taller de poesía no fue el motivo principal del cambio, sí estuvo vinculado con él. Otro participante que manifestó haber realizado una transformación de manera solitaria fue Mauro, quien expresó: *“Realmente se cambia la forma de vida, el click interno lo tiene cada uno. Vos sabés cuándo bajar la perilla, cuándo te llega el momento de decir ‘basta’ (...), cuando llega, llega de verdad. Llega acá y te vas afuera y seguís con ese cambio”*. En este fragmento se pone de manifiesto la permanencia de dicha transformación al salir de la cárcel o, al menos, la intención de que así sea.

A pesar de que escriban y algunos se consideren escritorxs, el “ser/estar preso” nunca desaparece

del todo. En este sentido, Darío expresó: “(...) *Capaz que vos tenés algo que hacer más importante que venir a escucharme a mí, ella también, y sin embargo dejan lo que tienen que hacer para venir a vernos a nosotros que tal vez otra gente te dice: ‘¿Qué vas a hacer hablando con un preso? Estás loco’*”. Asimismo, recordemos que Cinthia se refirió al grupo que integra el taller aludiendo a un plano de horizontalidad por estar todxs presxs. En el primer caso es un *ser* preso, despectivo, marcado socialmente por el estigma, visto desde la negatividad. Mientras que en el segundo es un *estar* preso, denostando una situación, una circunstancia, que en el marco del taller de poesía es vista como positiva por permitir un plano de igualdad.

Por último, interesa plasmar otro aporte de Mariano: “*Yo tengo que ser yo, ¿no? No me gusta. Me dicen: ‘Vos tenés que sacarte un poquito el lenguaje que tenés tumbero’. ¿Por qué? Si soy yo. ¿Por qué tengo que parecerme a otros? Soy yo*”. De esta forma, se puede ver cómo a pesar de los cambios y de las nuevas cualidades adquiridas o encontradas, ciertos rasgos de sí se mantienen, determinadas marcas perduran y tiñen la percepción de sí. Algunas no pueden ser borradas y otras no desean serlo.

Conclusión

*“Hoy mastico una historia que resiste
lonjazos de tiempo
Veo enredarse letras
que pelean un lugar vacío
Miro con otros ojos
Me veo salir del estiércol
donde brazos de libros
ofrecen un mundo distinto”*
Martín Bustamante - “Agua Quemada”

Al comienzo de esta investigación, nos propusimos analizar los procesos de construcción identitaria de las personas privadas de su libertad en la Unidad Penitenciaria 48 de San Martín, en relación con su participación en un espacio grupal y artístico. Es así que a los fines de abrir nuevos interrogantes de investigación, y no con la intención de exponer conclusiones taxativas, esbozaremos algunas ideas finales.

A lo largo del trabajo, desarrollamos una mirada de la participación en el espacio de escritura poética “Rodolfo Walsh”, a partir de la cual pudimos analizar cómo esta se vincula con la construcción de identidades de las personas privadas de su libertad, siendo así el arte una herramienta más de transformación social. Se puede ver cómo los distintos testimonios reflejan las líneas teóricas elegidas, principalmente en lo que respecta a las actividades artísticas y a las prácticas de educación popular como posibilidades de encuentro con unxs mismxs. Los aportes de lxs autorxs se materializan en los relatos de los sujetos, los cuales, a su vez, posibilitan delinear nuevas ideas y generan más preguntas.

El taller literario permite a lxs participantes construir un espacio de expresión y de apertura dentro de la lógica carcelaria imperante. Los mecanismos de control constante a los que son sometidxs dan un paso al costado a la hora de participar de este espacio, así como de otros talleres artísticos y de cursos de educación formal. La aparente paradoja de sentirse libre estando en privación de libertad adquiere sentido no solo por la expresión que posibilita el arte, sino también por la significación del taller como un *escape* de la cárcel.

Además, es importante resaltar que la práctica de escribir poemas no termina en el taller, sino que trasciende dicho espacio: entra en los pabellones y se convierte en parte de la vida cotidiana carcelaria.

El proceso en el cual se embarcan en el taller permite a lxs participantes realizar una introspección y poder expresar sus sentimientos y sus vivencias. Tal como se desprende del análisis, se puede destacar como principal aporte el descubrimiento de aptitudes que se encontraban encubiertas y

muchas veces no se daban lugar a su desarrollo. El contexto y las redes socioafectivas influyen en la construcción identitaria de las personas y es así que el espacio de escritura poética, al correrse de la lógica hegemónica, ofrece un lugar propicio para el desarrollo de otro tipo de vínculos y para la ocupación de un rol diferente: el rol de participantes, de estudiantes, de escritorxs. Si bien se desprende de los testimonios que no resulta significativa la pertenencia grupal, igualmente se da un marco de compañerismo y de construcción colectiva en pos de objetivos en común.

Los cambios en la percepción de sí pudieron observarse a partir de la indagación de diferentes aspectos: su vida cotidiana, sus relaciones con familiares y compañerxs, sus proyectos, sus cualidades. En todas estas áreas, ya sea con mayor o con menor fuerza, se reconocieron cambios que resultaron en una modificación de la forma en que se autoperciben. Aunque no podamos establecer una relación causal lineal entre estos cambios y la participación en el taller, se desprende de los testimonios que este espacio (en conjunto con otras actividades artísticas y educativas de las cuales participan) tuvo una importante vinculación con las transformaciones mencionadas. Si bien la condición de presx no desaparece, otro rasgo de sí comienza a tomar fuerza. Tal como se mencionó, la mayoría de lxs entrevistadxs no se considera poeta, aunque sí piensa que tiene capacidad de escribir, lo que muestra que se trata de un proceso, de un camino que están recorriendo, cuyo final no podemos saber aún. Lo que sí sabemos es que a partir de la participación en el taller descubrieron que pueden escribir, crear; y que escribiendo, encontraron aspectos de sí que estaban ocultos y/o realizaron una revisión de sus vidas.

El arte no solo es una herramienta de transformación social, sino que es un instrumento que les permite a las personas encontrarse, sentir, comunicarse, expresarse. Si todo esto ya es significativo de por sí, vale mucho más en un contexto de deshumanización, de cercenamiento, de control constante. Dentro de una cárcel que *prohíbe*, se construye un espacio que *permite*. En un lugar signado por la determinación de normas estrictas, emerge un sitio casi sin reglas, un sitio en donde encuentran libertad. Y en esta convivencia de dos mundos opuestos, nos preguntamos en qué medida el taller de poesía, en conjunto con las demás actividades artísticas y educativas que se brindan, puede constituir una resistencia endógena al sistema penitenciario imperante.

Al principio de este escrito se advirtió que la temática investigada no fue abordada en profundidad desde el Trabajo Social y es por eso que esperamos que el recorrido haya despertado en las personas lectoras disparadores que den pie a nuevas investigaciones. Por nuestra parte, nos planteamos algunos interrogantes: en un contexto que excluye y oprime a las grandes mayorías, ¿cómo se relacionan el derecho al desarrollo de actividades artístico-culturales con las posibilidades reales de llevarlas adelante? Y en lo que respecta a la construcción identitaria, considerando que los cambios analizados en la percepción de sí se produjeron en un contexto de encierro, ¿cómo repercutirán una vez que las personas recuperen su libertad?

Estas preguntas constituyen solamente algunos ejemplos de las tantas que pueden ser planteadas. Queremos dejarlas como desafío para el quehacer investigativo, junto con las otras que surjan de la lectura del documento.

Al igual que lxs poetas, nosotrxs como investigadorxs también intentamos combinar palabras que denuncien el mundo y visibilicen perspectivas y realidades. Esperamos haber realizado aportes pertinentes para esta tarea colectiva.

Bibliografía

- Becker, H. *Los Extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1971.
- Bello, M. *Desplazamiento forzado y reconstrucción de identidades*. Colombia, ARFO Editores e Impresores Ltda., 2001.
- Berlin, I. *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Madrid, Alianza Editorial, 1988.
- Bourdieu, P. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama, 1997.
- Carnacea Cruz, M. Á. *Arte para la transformación social: desde y hacia la comunidad*. I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia. Archena, 28, 29, 30 Noviembre y 1 de Diciembre, 2012.
- D'Angelo Hernández, O. *Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social*. La Habana, Ed. CIPS, Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, 2004.
- Daroqui, A. *La cárcel del presente, su "sentido" como práctica de secuestro institucional*. En: Revista Pensamiento Penal, Buenos Aires, 2012. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/33679-carcel-del-presente-su-sentido-practica-secuestro-institucional>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Delgado, J. *Huellas. La lectura y escritura en la cárcel para reconstruir la identidad*. El Toldo de Astier, 3 (4), 40-54, 2012. En: Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5137/pr.5137.pdf
- Elisondo, R.; Donolo, D. y Rinaudo, M. C. *Espacios comunitarios cotidianos. El arte como oportunidad para ser, crear y transformar*. ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación. Núm. 1, España, 2012.
- Ernani M. F. *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización de Paulo Freire*. En: Freire, P. *Pedagogía del oprimido* (pp. 9-20). Santiago de Chile, 1969.
- Fernández Prieto, C. A. *La cárcel como convención social*. En: Calcagno, P.; Cucut, L. y Grandoso, L. (Comp.) *Hablando desde las cárceles. 10 años* (pp. 72-76). Buenos Aires, Proyecto Ave Fénix, 2008.
- Foucault, M. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1975.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. Santiago de Chile, 1969.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. (53ª. ed). México, Siglo 21 Editores, 2000.

- García, N. y Pacheco, M. *La construcción subjetiva de las consecuencias del encarcelamiento: el punto de vista del recluso*. En: *Acción Psicológica*, 9(2), 21-34, 2012. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4101>
- Goffman, E. *Internados: Ensayos sobre la situación social de 10s en-fermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1972.
- Goffman, E. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1963.
- Guber, R. *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2004.
- Guber, R. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma, 2001.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. *Metodología de la investigación*. México, Editorial McGraw-Hill, 1991.
- Kohan, S. A. *La escritura terapéutica. Claves para escribir la vida y la creación literaria*. Barcelona, Alba Editorial, 2013.
- Levi-Strauss, C. *Arte, lenguaje y etnología. Entrevistas con Georges Charbonnier*. México, Siglo XXI Editores, 1968.
- Lewkowicz, I. *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2004.
- Manchado, M. “Educación en contextos de encierro: Problemáticas, miradas e interrogantes en torno al sujeto del aprendizaje y el proceso educativo en las prisiones santafesinas”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. ISSN 0718-5480 Vol. 6, N° 1, 2012, pp. 125-142, Chile.
- Matthews, R. *Pagando tiempo. Una introducción a la sociología del encarcelamiento*. Barcelona, Ed. Bellaterra, 2003.
- Mendizábal, N. *Los componentes del diseño flexible*. En: Vasilachis de Gialdino (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa, 2006.
- Messuti, A. *La justicia deconstruida*. Barcelona, Bellaterra, 2008.
- Montero, M. *El fortalecimiento en la comunidad, sus dificultades y alcances*. *Universitas Psychologica*, 8 (3), 615-626. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712155005>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Pansera, C. “El arte comunitario es casi un acto revolucionario”. *Página 12*, 2005. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-53315-2005-07-05.html>
- Paz, O. *El arco y la lira*. México, Fondo de Cultura Económica, 1956.
- Pichon Rivière, E. *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1985.
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos. Recuperado

de:

https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/GA-RESOLUTION/S_ebook.pdf

- Ruiz, M. y Vidal, T. *Arte, Cultura y Cárcel. Prácticas artísticas y culturales en contextos de encierro*. Barcelona, Editorial Cultura Sin Medida, 2014.
- García Sandoval, J. *Prólogo*. En: *Arte, Cultura y Cárcel. Prácticas artísticas y culturales en contextos de encierro* (pp.13-17). Barcelona, Editorial Cultura Sin Medida, 2014.
- Schuster, F. *Palabras para presentar palabras*. En: Calcagno, P.; Cucut, L. y Grandoso, L. (Comp.) *Hablando desde las cárceles. 10 años* (pp. 13-14). Buenos Aires, Proyecto Ave Fénix, 2008.
- Taylor, C. *Identidad y reconocimiento*. En: Revista Internacional de Filosofía Política, 1996. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-F C24A3A32058/identidad_reconocimiento.pdf
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Ediciones Paidós, 1984.
- Trotsky, L. *Literatura y Revolución*. Ed. Proyecto Espartaco, 1924. Recuperado de: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Trotsky,%20Leon/Trotsky,%20Leon%20-%20Literatura%20y%20Revolucion.pdf>
- Vázquez, M. y Moscona, G. *Notas sobre la experiencia docente en el Centro Universitario Devoto*. En: Daroqui, A. (Comp.) *Veinte años de la carrera de sociología en el programa UBA XXII: Universidad en las cárceles*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2009.
- Vigotsky, L. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Ed. Akal, 1986.
- Wainsztok, C. *Aprendizajes en una cárcel de mujeres*. En: Daroqui, A. (Comp.) *Veinte años de la carrera de sociología en el programa UBA XXII: Universidad en las cárceles* (pp. 35-44). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2009.
- Waiki *Ser libre para ser*. En: Revista La Resistencia, número 14, julio 2016, p.15, Buenos Aires, editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Legislación consultada

- Ley de Educación Superior 24.521
- Ley de Ejecución de la Pena Privativa de Libertad N°24.660
- Ley de Educación Nacional N°26.206
- Ley de Ejecución Penal Bonaerense N°12.256

Videografía

- Adichie, C. *El peligro de la historia única*. Charla TED, 2009. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es
- Domenech, C. *La poesía que libera el alma*. Charla TED, 2014. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/cristina_domenech_poetry_that_frees_the_soul/transcript?language=es

ANEXOS

Anexo N°1: Guía de entrevista a estudiantes del taller de poesía

Presentación: daremos a conocer que somos estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires y que estamos realizando nuestro Trabajo de Investigación Final sobre la participación en el taller de poesía Rodolfo Walsh, teniendo como objetivo general analizar los procesos de construcción identitaria de las personas privadas de su libertad a partir de la incorporación a un espacio artístico grupal.

Acerca de la experiencia de escribir libremente en un espacio grupal:

¿Cuánto hace que participás del taller?

¿Cuándo empezaste a escribir poesía? ¿Cómo fue, por qué?

¿Qué te motivó a participar del taller? ¿Y ahora, por qué seguís asistiendo?

¿Cómo definirías al taller?

¿Vas a todas las clases?

¿Qué es para vos escribir? ¿Cómo lo descubriste?

¿Qué pensás que te permite la escritura al estar en el penal?

¿Qué objetivo tiene para vos el taller?

¿Qué particularidades tiene escribir estando dentro de la cárcel?

¿Qué es lo que más te gusta del taller?

¿Qué te gusta expresar cuando escribís?

¿Hay otros espacios del penal en los que puedas expresarte?

¿Qué sentís cuando escribís?

¿Cada cuánto escribís? ¿Cuánto tiempo le dedicás?

¿Cómo caracterizarías al grupo que participa del espacio?

¿Cómo te llevás con tus compañeros? ¿Y con el docente?

¿Existe algún acuerdo de convivencia o confidencialidad establecido entre participantes en el taller?

Sobre los cambios en la percepción de sí:

¿Alguna vez pensaste que escribirías poemas en un taller? ¿Por qué?

¿Qué pensás sobre los poemas que escribís? ¿Qué sentimientos o pensamientos te surgen al leer lo que escribiste?

¿Cómo creés que te ven tus compañeros del taller y tu profesor como escritor/a? ¿Te influye en algo?

¿Y tu familia cómo te ve? ¿Creés que cambió en algo la forma en que te ven desde que escribís? ¿Y

la relación con ellos cambió?

¿Y vos cómo te ves como participante del taller?

¿Creés que tenés capacidad de escribir poesía? ¿Y antes?

¿Te considerás poeta? ¿Los demás te dicen que sos poeta?

¿Por cuáles cualidades te reconocían tus familiares y amigos antes? ¿Y ahora?

¿Qué valorás de vos mismo? ¿Qué valorabas de vos mismo antes de participar del taller?

¿Hubo algún cambio en tus actividades diarias a partir de la participación en el taller? ¿Y en la forma de realizarlas hubo cambios?

¿Creés que la participación en el taller te influyó de alguna manera en tu forma de relacionarte con los internos que no participan del espacio?

¿Tenés algún proyecto relacionado con la escritura?

¿Creés que algo en vos cambió a partir de la participación en el taller? ¿Qué? ¿Por qué?

Anexo N°2: Guía de observación del taller de poesía

Para realizar la observación no participante, tomaremos los siguientes aspectos:

Encuadre:

- Cantidad de participantes
- Características del espacio físico
- Horarios de llegada de los participantes
- Número y forma en que ingresan los participantes (aislados, en subgrupos, se esperan o no para entrar)
- Forma de distribución de los participantes en el espacio
- Disposición de materiales de trabajo

Apertura del espacio grupal:

- Temas de conversaciones previas
- Tiempo de pre-tarea
- Quién inicia la tarea grupal
- Primeras intervenciones
- Objetivos planteados

Desarrollo de la tarea:

- Dinámica del encuentro
- Lenguaje corporal y predisposición de los participantes a la tarea

- Vínculos entre los participantes
- Códigos grupales
- Forma en que se refieren a sí mismos
- Número de integrantes que participan en el diálogo
- Forma que adquiere la comunicación
- Grado de modificaciones de los participantes en el espacio grupal
- Relaciones de poder que se juegan
- Reacción ante los señalamientos del coordinador
- Tipo de clima grupal (afectivo, hostil)

Cierre del encuentro:

- Cierre a cargo de integrante o coordinador
- Clima grupal en el cierre
- Horario de finalización

Además, se tendrán en cuenta aquellos enunciados que surjan por parte de los participantes, que estén relacionados con los objetivos de la investigación.

Anexo N°3: Nota de consentimiento de entrevista

Universidad de Buenos Aires
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Carrera de Trabajo Social

SEMINARIO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN FINAL

Septiembre de 2018,

Dejo constancia de que por el presente, lxs estudiantes de Trabajo Social, pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires, me han informado de manera suficiente y en lenguaje comprensible sobre el temario y las características de la entrevista a realizarse, con el fin de obtener información necesaria para su trabajo de investigación.

Asimismo, se me ha dado a conocer que la información y opiniones brindadas por mi parte serán testimonios anónimos que formarán una base de datos para ser utilizados en la investigación que ellxs mismxs realicen.

Por último se me ha informado que la participación es totalmente voluntaria y no tiene costo alguno, reiterando el anonimato.

¿Presta conformidad para que dicha entrevista sea grabada? SÍ / NO

FIRMA:

ACLARACIÓN: