



Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social

ISSN: 1983-5922

ISSN: 2178-2792

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pérez, Camila

'Acá la gente firma cualquier cosa': La importancia del taller de alfabetización jurídica en una cárcel de la provincia de Buenos Aires

Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, vol. 15, núm. 2, 2022, Mayo-Agosto, pp. 643-667
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DOI: <https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n2.42051>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563872462009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

‘Acá la gente firma cualquier cosa’: La importancia del taller de alfabetización jurídica en una cárcel de la provincia de Buenos Aires

Camila Pérez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina, Buenos Aires, Argentina

‘Aqui as pessoas assinam qualquer coisa’: A importância da oficina de alfabetização jurídica em um presídio da província de Buenos Aires descreve e analisa uma experiência de alfabetização jurídica realizada por alfabetizadores presidiários que selecionaram escritos judiciais como conhecimento útil no contexto prisional. Através de uma abordagem etnográfica, pretendo mostrar quais foram as urgências para propor tais conteúdos, como foram apresentados e qual foi a sua recepção pelos alunos. Durante o curso foram promovidas relações sociais reflexivas e experiências formativas que, mesmo sem conseguir subverter as assimetrias de poder que caracterizam o Sistema Penal, lhes permitiram resistir à violência.

Palavras-chave: educação de prisioneiros, direito penal, aprendizagem, justiça, etnografia

‘Here People Sign Anything’: The Importance of the Legal Literacy Workshop in a Prison in the Province of Buenos Aires describes and analyzes a legal literacy experience carried out by alphabetizers prisoners who selected judicial writings as useful knowledge in the prison context. Through an ethnographic approach, I intend to show what were the urgencies to propose this content, how it was presented and what was its reception by the students. Reflective social relationships and formative experiences were promoted in the workshop that, even without succeeding in subverting the power asymmetries that characterize the Penal System, allowed them to resist their violence.

Keywords: correctional education, criminal law, learnings, justice, ethnography

Introducción

Las cárceles argentinas se encuentran superpobladas de personas privadas de su libertad, en su amplia mayoría jóvenes, pobres e inocentes (PEREZ, 2020a). Así lo demuestran los datos del Sistema Nacional de Estadísticas Sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) (2019), que en su último Informe Ejecutivo (2019) indica una población total de 100.634 personas privadas de libertad. Esto exhibe un incremento sustantivo en los últimos años, ya que en el año 2000 la cantidad total de personas detenidas era de 37.885. A su vez, este informe sostiene que, en términos generales, la población penitenciaria tiene una destacada presencia de jóvenes varones de nacionalidad argentina y con un bajo nivel de escolarización. Al 31 de diciembre de 2019, el 95% de los detenidos eran varones, el 94% eran argentinos y el 58% tenía menos de 35 años. En relación con los datos educativos, se establece que, de la población total, el 86% tenía estudios secundarios incompletos, primario completo o inferiores al momento de ingresar al establecimiento (SNEEP, 2019).

En la provincia de Buenos Aires, se concentra el 45% del total de la población privada de su libertad, alojada en cárceles gestionadas por el Servicio Penitenciario Bonaerense. Los informes

anuales del Comité Contra la Tortura (COMITÉ CONTRA LA TORTURA, 2018, 2017) describen y confirman que las cárceles provinciales funcionan como instituciones de secuestro y tortura. Además de condiciones de vida inhumanas, producto del hacinamiento y de las problemáticas asociadas al deficiente sistema de atención de la salud, se suma la extrema gravedad de la situación procesal de las personas privadas de su libertad, a causa del uso abusivo de la prisión preventiva y el juicio abreviado (COMITÉ CONTRA LA TORTURA, 2018, p. 175; GUTIÉRREZ, 2010, p. 91).

Frente a este escenario, aunque la educación en contextos de encierro es reconocida legalmente como un derecho que debe ser garantizado por el Estado Argentino, de acuerdo con la Ley Nacional de Educación 26.206/06 y la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad 24.660 (modificada en agosto del 2011 a través de la sanción de Ley 26.695), los datos oficiales demuestran que su acceso se limita a menos de la mitad de la población encarcelada. En el 2017, cuando realicé mi investigación, la situación educativa dentro de las cárceles era altamente precaria y escasa: el 79% de los detenidos no había participado en ningún programa de capacitación laboral dentro del Penal y el 56% no había participado de ningún programa educativo formal durante el último año (SNEEP, 2017, pp. 20-26).

Ese mismo año participé de un taller de alfabetización llevado adelante por personas privadas de su libertad en la Unidad Penitenciaria 47 del Complejo Penitenciario San Martín.¹ Mi presencia fue requerida institucionalmente por la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) para responder a una demanda del Servicio Penitenciario Bonaerense que exigió la presencia permanente de un/a docente universitario/a en el aula para garantizar la continuidad del taller.

Desde un abordaje etnográfico, en mi tesis doctoral (PEREZ, 2020b), me propuse analizar la experiencia del taller de alfabetización para comprender cómo se articulaban los procesos reflexivos y formativos que se proponían desde un espacio educativo sostenido por personas privadas de su libertad con el contexto disciplinador y estructuralmente degradante de la cárcel. En este artículo, me interesa específicamente reconstruir las clases dedicadas a la alfabetización jurídica, considerando la importancia que esta propuesta tenía para los alfabetizadores,² los contenidos que se trabajaron y la recepción por parte de los y las estudiantes.

A continuación, presentaré los antecedentes teórico-metodológicos que me permitieron realizar la investigación. Luego caracterizaré brevemente el taller de alfabetización y posteriormente presentaré los resultados de mi investigación vinculados a los motivos que impulsaron las clases de alfabetización jurídica, los contenidos que allí se trabajaron y la apropiación de estos por parte de los y las estudiantes. Por último, presentaré las conclusiones.

Antecedentes teórico-metodológicos de la investigación

Como mencioné en la introducción, la distancia entre lo que sucede — me refiero a la escasa participación de los detenidos en experiencias educativas — y lo que prescriben las normas (respecto de la educación como un derecho de las personas privadas de libertad) se puede problematizar considerando los múltiples sentidos que ha ido adquiriendo la privación de la libertad en el contexto argentino y que progresivamente han constituido a la educación en las cárceles como un “campo en tensión” (FREJTMAN y HERRERA, 2010).

Por un lado, las tensiones emergen de la oposición entre las normativas que provienen del campo de la educación y que la definen como un derecho de todos, incluidas las personas privadas de libertad, y, por otro lado, la definición que proponen al respecto las filosofías “re-”. Estas teorías, que provienen del derecho penal, proponen la “readaptación social”, “reinserción”, “reeducación” de los detenidos a través de la ejecución de un “tratamiento penitenciario resocializador” donde la educación y el trabajo ocupan un lugar central. Esta posición se cristaliza en la Ley Nacional de Ejecución Penal (24.660/96), en la cual la existencia de la educación en las cárceles se justifica, en la medida en que resulta una herramienta fundamental para “corregir” y “reinsertar” a las personas privadas de su libertad en la sociedad (BUJAN y FERRANDO, 1998; DAROQUI, 2000; GARLAND, 1990; KALINSKY, 2004; MANZANOS BILBAO, 1994; SALINAS, 2002; SCARFÓ, 2006).

Por otro lado, la educación como *derecho* en su plano práctico — es decir, la gestión cotidiana de los espacios escolares dentro de las cárceles — se tensiona con el sentido común históricamente construido al interior de las cárceles, ya que en estos espacios institucionales la educación es considerada un *beneficio*, regulado por un sistema de premios y castigos impartido por los y las agentes penitenciarios/as. Acciones administrativas básicas para que los y las detenidos/as puedan acceder a un servicio educativo son gestionadas — facilitadas u obstaculizadas — por decisiones del personal penitenciario. Los y las docentes no pueden acceder a los pabellones para inscribir a los y las interesados/as, sino que esta labor es mediada por los agentes penitenciarios; tampoco pueden contactar a los y las internos/as en el caso de que se ausenten. La gestión de los cuerpos en lo que respecta al acceso a la escuela depende totalmente de personal penitenciario (PEREZ, 2020b, p. 11).

Algunas investigaciones proponen que en los espacios educativos intramuros puede instalarse la *pedagogía del simulacro*, que resulta funcional a la lógica punitiva y premial utilizada por el personal penitenciario (SUÁREZ *et al.*, 2012). Esta posición pedagógica no reconoce la especificidad del contexto y reproduce formas de lo escolar con elementos estereotipados e infantilizantes. Como contrapartida los y las autores/as proponen desarrollar en los espacios educativos intramuros una *pedagogía del encuentro*, capaz de constituirse como un espacio de libertad dentro de la cárcel.

Como demostraré a continuación, con el ejemplo de los escritos judiciales, los centros

universitarios ubicados en cárceles funcionan como espacios de organización y resistencia a las violencias del sistema penal (DAROQUI, 2000; PARCHUC, 2015; PEREARNAU, 2016; RODRÍGUEZ, 2012; TEJERINA, 2016). Por este motivo padecen diversas estrategias de hostigamiento y boicot por parte de las gestiones penitenciarias.³ Como lo establecen Lombráña, Strauss y Tejerina (2017), las negociaciones entre las instituciones educativas y los servicios penitenciarios resultan una característica inherente de la gestión educativa en contextos carcelarios.

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

Las investigaciones del área de la antropología jurídica (ÁNGEL, 2015; COMFORT, 2002; CUNHA, 2004; EARLE y PHILLIPS, 2012; FERRECCIO, 2017; KALINSKY, 2003, 2004, 2006; OJEDA, 2013) me ayudaron a alcanzar una mayor comprensión de mi trabajo de campo, a complejizar mi mirada respecto de la vida cotidiana en las cárceles. Las investigaciones del campo de la antropología de la educación (BATALLÁN, 1999; CANDELA y ROCKWELL, 1991; NEUFELD, 2009; PADAWER, 2008; ROCKWELL, 1997[1986], 2000[1995], 2018[2011]; SALGUEIRO, 1998) me permitieron sostener la misma tensión respecto de la vida cotidiana en las escuelas. En todos los casos, la antropología, por sus características disciplinares específicas ligadas a la reconstrucción del “punto de vista nativo”, recupera una teoría del sujeto y de las estructuraciones sociales que cuestiona los determinismos (GIDDENS, 1982) y permite indagar sobre aspectos poco visibles y a veces contradictorios que hacen a la continuidad, pero también a los cambios de las instituciones.

Mi trabajo de campo comenzó en abril y culminó en noviembre. En ese periodo asistí a los talleres dos veces por semana (los días de su realización) durante tres horas, desde las 11 horas hasta las 14 horas. En la primera hora, planificábamos las clases y en las dos horas siguientes venían los y las estudiantes.

Dado que yo conocía a uno de los alfabetizadores, rápidamente me sentí parte del equipo docente, y comenzamos a planificar conjuntamente las actividades. Como establece Guber (2011, p. 68), lograr un equilibrio entre la observación y la participación es uno de los desafíos centrales del método etnográfico. Esta fue una tensión constante de mi investigación. A veces regresaba del penal pensando que había intervenido demasiado con mis propuestas didácticas, y otras que no lo había hecho lo suficiente. Frente a esos dilemas, me parecía importante priorizar la consolidación del vínculo de confianza con el grupo de estudiantes y de alfabetizadores. En muchas situaciones, la escucha de vivencias de abandono, abusos y violencias ocurridas en la cárcel y con anterioridad me resultó difícil de manejar, y tuve que pedir ayuda a colegas y profesionales para comprender cómo seguir (PEREZ, 2018, p. 41).

En el análisis y en el proceso de escritura de la tesis, tuve en cuenta el lugar central del lenguaje para la construcción de conocimiento etnográfico (BATALLÁN y GARCÍA, 1992; GUBER, 2011). Su carácter performativo implica asumir que en nuestras interacciones los sujetos sociales ejecutamos y producimos nuestra realidad otorgándole sentido a nuestras acciones. Desde esta perspectiva, se recupera la noción de reflexividad como una de las propiedades del lenguaje que debe ser tomada en cuenta al hacer etnografía, vigilando tres dimensiones: la reflexividad de la investigadora en tanto miembro de un colectivo cultural — y para esto debe considerar su clase social, género, edad, afiliación política, etc.; su reflexividad en tanto integrante de una comunidad académica — y esto supone revisar su perspectiva teórica, su habitus disciplinario sus prenocios respecto del campo; y, por último, la reflexividad de sus interlocutores (GUBER, 2011, p. 46).

En este sentido, si bien durante mi trabajo de campo mantuve una atención constante respecto a mi participación como mujer, joven y como la única persona del equipo de alfabetizadores que podía entrar y salir de la cárcel, también fue muy importante considerar la reflexividad en el análisis de los registros de campo. Tomar distancia con la experiencia vivida y utilizar los procedimientos propuestos por Rockwell (2009, p. 85) para su análisis (interpretación; reconstrucción; contextualización; contrastación; explicitación) me permitieron construir, como resultado de mi investigación, un texto etnográfico (PEREZ, 2020b).

Breve caracterización del taller de alfabetización

La Unidad Penitenciaria 47 (UP 47), dónde realicé mi investigación, es una de las tres cárceles que integran el Complejo Penitenciario San Martín. En la unidad penitenciaria 48 (UP 48) funciona desde el año 2008 el Centro Universitario San Martín (Cusam), que ofrece las carreras de sociología y trabajo social, además de diversos talleres artísticos y de oficios y otras actividades de extensión (LOMBRAÑA, STRAUSS y TEJERINA, 2017; PEREARNAU, 2016; TEJERINA, 2016).

Estudiantes universitarios y sociólogos graduados del Cusam advierten que un elevado porcentaje de la población que se encuentra privada de su libertad proviene de los barrios vulnerables cercanos al complejo penitenciario (ÁNGEL, 2015, p. 14; LOMBRAÑA, STRAUSS y TEJERINA, 2017, p. 4). Estos están ubicados sobre uno de los principales depósitos de residuos generados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Conurbano Bonaerense (TEJERINA, 2016, p. 35). La vida cotidiana de vecinos/as y presos/as se desarrolla en un contexto de extrema precariedad, donde el acceso a los servicios públicos resulta inexistente, las napas de agua se encuentran contaminadas, no hay redes cloacales, y se respira constantemente el olor nauseabundo que desprenden los gases contaminantes de los residuos (RISLER y ARES, 2013, pp. 62-64).

Los talleres de alfabetización fueron una de las primeras demandas de las personas privadas de su libertad que impulsaron el Cusam. Ellos pidieron a la Universidad Nacional de San Martín (Unsam) un espacio de formación en herramientas de alfabetización para ayudar a sus compañeros que no sabían leer ni escribir (BERENSTEIN, 2014). Desde su inicio, en 2008, el programa de alfabetización propicia la autonomía de los alfabetizadores privados de su libertad en el dictado de las clases y en la selección de los contenidos.

Esta actividad se enmarca dentro del convenio de cooperación firmado entre el Servicio Penitenciario Bonaerense y la Universidad de San Martín que posibilitó la apertura del edificio del Cusam en la UP 48. Como me explicó la coordinadora del programa, Ana, desde 2016 decidieron replicar la experiencia en las otras dos unidades del complejo. Si bien esto fue posible, las negociaciones con los agentes penitenciarios presentaron múltiples altibajos. Ana interpretaba que la exigencia de requerir la presencia permanente de un docente universitario en las aulas del taller era una demanda arbitraria del servicio penitenciario de la UP 47, que buscaba con esta iniciativa boicotear la experiencia (PEREZ, 2020b, p. 56). Inclusive, durante distintos momentos del ciclo lectivo, los y las agentes del servicio penitenciario suspendieron las clases de alfabetización de manera repentina o impidieron que algunos estudiantes continuarán participando en el taller. El argumento principal estaba vinculado a “garantizar la seguridad”⁴ de los y las participantes del taller frente a potenciales enfrentamientos entre personas privadas de su libertad (PEREZ, 2020b, p. 96).

Dado que la UP 47 contaba con un anexo femenino, participaban de los espacios educativos mujeres y varones. El equipo docente del taller de alfabetización estaba integrado por cinco alfabetizadores: Leandro, Juan, Santiago, Susana y Tomás. En el transcurso del año, debido al ritmo frenético de ingresos y egresos del penal, participaron de forma intermitente más de 150 estudiantes. Si bien muchos de ellos ya estaban alfabetizados, venían al taller porque no había otras ofertas educativas disponibles (PEREZ, 2020b).

Tanto la escuela primaria, que funcionaba por las mañanas, como la escuela secundaria, que funcionaba por las tardes, tenían el cupo de estudiantes completo. El sector masculino de la UP 47 alojaba aproximadamente a una población de 900 personas, y la escuela tenía un cupo máximo de 210 plazas (PEREZ, 2020b, p. 119).

Generalmente venían a clases de alfabetización 70 estudiantes que los alfabetizadores dividían en dos aulas: en una de ellas trabajaba Susana con Tomás o Santiago y allí iban las y los estudiantes que no sabían leer y escribir; en otra de las aulas, trabajaban Leandro, Juan y a veces Santiago con los y las estudiantes alfabetizados/as. Ellos proponían otro tipo de actividades formativas y reflexivas. Dado que yo había conocido previamente a Leandro, que era estudiante de sociología, en mis visitas al Cusam, desde la primera clase me sumé a trabajar con ellos.

La importancia de la alfabetización jurídica

El martes 18 de abril del 2017, mientras iba en el auto con Ana, que me llevaba al penal para que conociera la experiencia de alfabetización por primera vez, ella mencionó que los alfabetizadores querían incluir en el taller un espacio específico dedicado a la alfabetización jurídica. Me sorprendió esta idea porque, aun siendo una persona con formación universitaria, me reconocí muy ignorante respecto de las cuestiones jurídicas, y no se me había ocurrido que esto podía ser una expectativa de quienes asistían al espacio del taller de alfabetización. Mi contacto con el mundo del derecho penal se limitaba a ciertas lecturas de antropología jurídica (BRIONES, 2018). Yo nunca había asistido a un juicio o a un juzgado, o tenido contacto con algún juez/a o abogado/a defensor/a. Me intrigaba conocer cuáles serían los contenidos que los alfabetizadores tendrían pensados para trabajar en estas clases, y cuál podría ser mi aporte al respecto.

Ese mismo día, Leandro también hizo referencia a este tema y nos comentó que los alfabetizadores habían pensado que podríamos dedicarle a esta actividad las clases de los viernes. Según nos explicó a Ana y a mí, le parecía urgente alfabetizar jurídicamente a sus compañeros/as, para que no firmaran cualquier escrito facilitado por los agentes penitenciarios o por los agentes de la Justicia (secretarios/as de abogados/as, abogados/as o procuradores).⁵ Según su descripción, esta práctica de firmar papeles sin comprender las consecuencias era bastante habitual, inclusive para personas que, aunque sabían leer, no necesariamente podían interpretar el lenguaje en el que se encontraba redactado aquello que firmaban.

En una entrevista que mantuve posteriormente con Juan, el otro alfabetizador que llevó adelante estas clases, él me comentó:

Sí, hay millones de casos en los cuales hay pibes condenados hasta con 25 años y que no tienen nada que ver; firmaron papeles porque no tenían idea de lo que estaban firmando. Pero, bueno, al firmar vos, te haces cargo. (Fragmento de entrevista, 5 de abril del 2019)

Este tipo de afirmaciones respecto a la pertinencia de entender los documentos que se firman en la cárcel o en un tribunal me hicieron comprender la preocupación y la urgencia de los alfabetizadores por generar un espacio donde facilitar esta información. Ellos definieron con claridad que este tema, en el contexto carcelario, era un “conocimiento escolar útil” (ROCKWELL, 1986, p. 14).

La presentación del conocimiento escolar es una de las dimensiones de la *experiencia formativa*. Al referirse a la organización temática, Rockwell (1986) hace referencia al modo en el que los manuales escolares instalan las pretensiones de las políticas educativas dentro de las aulas, aunque será la selección que hagan los y las docentes y su puesta en acto en interacción con los y las estudiantes las que definirán la selección final del contenido programático. En este sentido, es

pertinente considerar: qué entendían los alfabetizadores por alfabetización jurídica; cómo llegó esta información a convertirse en un contenido posible de ser enseñado; y cuál fue la recepción de los estudiantes de este material.

Las condiciones de ingreso al penal y las firmas compulsivas

Las firmas compulsivas y sus consecuencias fueron un hallazgo temprano en mi trabajo de campo que luego encontré reiteradamente en otros artículos y documentos, sobre todo en las narrativas vinculadas al momento de ingreso a la institución carcelaria. Di con estos materiales porque me intrigaba comprender por qué lo hacían: ¿En qué condiciones una persona detenida firmaría algo sin requerir los motivos y las eventuales consecuencias de tal acción?

La gran mayoría de las personas que ingresan a las cárceles de la provincia de Buenos Aires lo hacen en carácter de procesadas con prisión preventiva (CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES, 2004, pp. 298-306; PEREZ, 2020b). Esta medida cautelar debería tomarse únicamente como resguardo del proceso en aquellos casos en los que se considera que la destrucción de las pruebas o la fuga del imputado imposibilitarían llegar al juicio adecuadamente (GUTIÉRREZ, 2010, p. 91). Sin embargo, este mecanismo se utiliza de manera compulsiva y las personas procesadas, luego de su declaración indagatoria ante un juez de instrucción, son remitidas a una unidad carcelaria para esperar hasta el juicio. Lamentablemente en las superpobladas cárceles de la provincia de Buenos Aires, la instancia de juicio oral es reemplazada por la firma del juicio abreviado. Este es un acuerdo entre el fiscal, el imputado y su defensor, donde el primero ofrece una pena de acuerdo con el delito cometido y el imputado debe asumir su culpabilidad para quedar en condiciones de aceptar o negociar esa pena. Aunque en muchos casos las personas privadas de su libertad son inocentes, asumen su culpabilidad con la finalidad de alcanzar la libertad, porque cada día que pasan en la cárcel se encuentran expuestas a sus violencias y maltratos (ÁNGEL, 2015; COMITÉ CONTRA LA TORTURA, 2018 y 2017). Lamentablemente este mecanismo judicial se ha convertido en regla: entre 2013 y 2018, el 79% de las condenas en la provincia de Buenos Aires se dictaron bajo este procedimiento (COMITÉ CONTRA LA TORTURA, 2020, p. 15).

La Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660/96), que aplica en rigor únicamente para los y las condenados/as, supone una situación ideal de entrevista inicial donde a la persona que es privada de su libertad se le debe describir y explicar las características que tendrá el tratamiento penitenciario. Sin embargo, estos testimonios dan cuenta de que las personas procesadas atraviesan un sinfín de situaciones de violencia y no parecen tener la posibilidad de hacer demasiadas preguntas para comprender lo que están firmando. Esto pone en

evidencia como la burocracia y los modos institucionales de procedimientos naturalizados, que incluyen firmas, huellas y traslados, suceden sin mayores explicaciones y resultan mecanismos de aplicación indirecta del castigo (OJEDA, 2015, p. 16). La revista *Yo Soy*, de la Organización Social Yo No Fui, tiene una sección llamada “Primer día en el penal”, donde las autoras de las crónicas describen cómo vivieron su ingreso a la institución. En una de ellas, la protagonista menciona lo que sucedió después que bajó del “carro” (transporte del Servicio Penitenciario Federal en el que fue trasladada desde el calabozo de Comodoro Py hasta el Complejo Penitenciario), en Ezeiza:

Llegó lo de las huellas, cinco copias de todos los dedos, como 800 firmas, fotos, requisas profundas, sí, profundas – profundas. ¡Un bajón! La vergüenza ya la había perdido (TREVINO, 2015, p. 6).

En la misma sección del siguiente número, otra cronista relata que, luego de haber recibido una fuerte golpiza en la comisaría a cargo de los policías varones responsables de la misma y luego de doce horas de espera:

Me llevaron a Tribunales y ahí me agarraron estas bichas del Servicio Penitenciario: mujeres grandotas que me pusieron las marrocas [*esposas*] y me llevaron frente a un secretario. Ahí fue cuando recibí la noticia de que iba a ser trasladada a una unidad de Ezeiza.

Cuando salimos por los pasillos de ese lugar tan feo que es Tribunales me di la cabeza contra un vidrio, y la señora bicha me sujetó los brazos en la espalda tan fuerte que me inmovilizó. Empecé a querer lastimarme, como solía hacer de más chica: me cortaba cuando tenía una situación fea, le agregaba dolor al dolor. Por ese motivo, antes de subir al camión de traslado, pusieron un sello rojo en un papel, que no entendí ni a palos de qué carajo se trataba. Ya arriba del camión, hablando con una mina, me enteré de que ese sello refiere a un sector de la unidad para “resguardo físico”, para las “infantas” [*las mujeres que tienen una causa por infanticidio*] y “violinas” [*mujeres que tienen una causa por violación*]. Por haberme dado la cabeza contra un vidrio, fui a parar ahí.

Fueron bajando las otras mujeres del carro, pero a mí me decían: “No, vos no te bajas”. Yo tenía 23 años, estaba vestida toda de blanco y tenía dos colitas en el pelo. Era carne de cañón, y me tiraron a un pabellón muy feo. La policía y los jueces son perversos; yo no era una amenaza como para estar con minas que tenían causas re gordas. Lo mío era una tentativa de robo con una réplica [*se refiere a un arma de juguete*]; tenía que estar en los pabellones comunes. Esa noche no dormí. Creo que somos muchas las que no dormimos el primer día. (INDIA, 2016, p. 6)

En el primer relato, queda claro que lo de las “800 firmas” es un problema menor en relación con la violencia de las requisas profundas (o vejatorias)⁶. El segundo relato demuestra que requerir una explicación respecto de lo que se firma resulta secundario en ese momento de ingreso, cuando los golpes se suman a la desesperación y al desconocimiento generalizado de lo que vendrá después. Cabe pensar que, si la autora de la crónica ya había sufrido violencia física hacía su persona, no podría tener expectativas de que las personas que la custodiaban y trasladaban pudieran tener la “amabilidad” de explicarle lo que estaba firmando en el caso de que ella hubiera requerido esos datos.

En este mismo sentido, Corra y Danziger (2016) explican que quienes asisten a la oficina de la asesoría jurídica ubicada en el Centro Universitario Devoto (CUD), en el Complejo Penitenciario Federal de la Ciudad de Buenos Aires, generalmente desconocen los motivos de su detención, a cargo de quién está su defensa y cuál es el desarrollo judicial de su causa.

En este trabajo se cita el testimonio de dos de los trabajadores de esta oficina, estudiantes de la carrera de abogacía del CUD que se encuentran privados de su libertad. En función de su trabajo, consideran que las personas privadas de su libertad “pudieron haber pasado por un juzgado y ni saber qué se les está diciendo, o ni acordarse de qué se los está acusando. Quedan abarrotados miles de casos así” (CORRA y DANZIGER, 2016, p. 13).

Ellos señalan que tal desconocimiento:

se debe en gran medida a las condiciones de abuso físico y psicológico a las que son sometidos los sujetos antes de llegar a la cárcel. Los pibes caen en los juzgados drogados o después de una brutal golpiza que se produce casi siempre en las comisarías (CORRA y DANZIGER, 2016, p. 13).

Santiago y Juan, dos de los alfabetizadores del taller de la UP 47, eran presos primarios — es decir que no habían estado privados de su libertad anteriormente — y también describieron su ingreso a la institución penal como un momento colmado de emociones, como frustración, desconcierto, ansiedad, desesperación, miedo, incertidumbre, y plena confusión: En ese momento, “te querés matar, no lo podés creer y a la vez no entendés nada porque la cabeza te va a mil por hora”.

Estas escenas demuestran el gran desconcierto que experimentan las personas privadas de su libertad al ingresar a la cárcel. Además de los elevados niveles de violencia física y psicológica a la que son expuestos/as, la ausencia de información constituye un aspecto del proceso de iniciación a la identidad del encarcelado/a (SEGATO, 2003, p. 18). El corte de continuidad con la vida en libertad es, según esta autora, una de las características del sistema penal. Esa interrupción implica, en esencia, el desconocimiento respecto de los próximos pasos a seguir en la cotidianeidad de la vida intramuros.

A través de los testimonios presentados, se pueden vislumbrar las tecnologías de producción del sujeto encarcelado (SEGATO, 2003, p. 17), dentro de las cuales se encuentran algunos mecanismos del ritual de iniciación: los tiempos de espera, la violencia física y psíquica y la omisión de información. Este último aspecto confirma la importancia y la urgencia que tenía para los alfabetizadores generar condiciones institucionales para brindar información confiable a los y las estudiantes.

¿Por qué hace falta un manual para defenderse de la cárcel?

Desde el primer encuentro, cuando los alfabetizadores expresaron el deseo de tener un espacio dedicado a la alfabetización jurídica, manifesté mi adhesión a la idea y mi predisposición para

colaborar con lo necesario para impulsarla y sostenerla. En mi búsqueda por aportar algo útil, unas semanas más tarde encontré, a través de un grupo de Facebook llamado Educadores en Contextos de Encierro, un enlace a distintos documentos que un educador había compartido porque le sirvieron para responder a algunas inquietudes jurídicas de sus estudiantes privados de la libertad.

Entre esos materiales reparé en el Manual Práctico para Defenderse de la Cárcel, publicado por el Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (Inecip) en 2010. El manual persigue el objetivo de constituirse como una herramienta de conocimiento para que los sujetos encerrados puedan ejercer sus derechos, subrayando lo dificultoso que resulta en el contexto carcelario reclamar lo que corresponde (GARCÍA YOMHA y CAAMAÑO IGLESIAS PAIZ, 2010). Los autores explicitan que:

Si el preso realmente estuviera bajo la potestad del juez de ejecución, si él conociera y pudiera ejercer todos sus derechos, el encierro no tendría las implicancias negativas que todos conocemos y este manual no existiría. Sin embargo, la realidad de la ejecución de la pena como última etapa del proceso penal nos demuestra, ni más ni menos, que el condenado queda bajo la custodia de una fuerza de seguridad: el servicio penitenciario. Esta institución corre con el peso de contener a los presos sin molestar a los jueces y evitar cualquier desborde que afecte al sistema político y evidencie el abandono que el Estado tiene con respecto a la cárcel (GARCÍA YOMHA y CAAMAÑO IGLESIAS PAIZ, 2010, p. 4).

Esta afirmación resulta contradictoria respecto de lo que establece el Artículo 3 de la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (24.660/96):

ARTICULO 3º — La ejecución de la pena privativa de libertad, en todas sus modalidades, estará sometida al *permanente control judicial*. El juez de ejecución o juez competente garantizará el cumplimiento de las normas constitucionales, los tratados internacionales ratificados por la República Argentina y los derechos de los condenados no afectados por la condena o por la ley. (ARGENTINA, 1996, s/p, grifo del autor)

Yo imaginaba que, a través de los conocimientos adquiridos en el taller de alfabetización jurídica, los y las estudiantes tendrían más herramientas para poder denunciar ante sus jueces y juezas las vivencias de tortura, malos tratos, abusos de poder y violación sistemática de sus derechos. Sin embargo, con el transcurso de la experiencia, comprendí que esta posición de denuncia no resultaba estratégica para establecer lo que, en algunos casos, sería su primer vínculo con los y las agentes judiciales.

La propuesta del espacio de alfabetización jurídica perseguía objetivos menos ambiciosos que los que proyecté de manera inicial al conocer las demandas de los alfabetizadores. Ellos lo habían propuesto como un espacio al que los y las estudiantes pudieran traer sus dudas o inquietudes respecto de sus propios procesos judiciales. Además, buscaron socializar en el transcurso de las clases algunos escritos judiciales que les servirían para, en palabras del alfabetizador Santiago, “no ser pisoteados ni por el Servicio Penitenciario y tampoco por lo judicial”.

Existe un conjunto de estrategias institucionales efectivas para que las personas privadas de su libertad no se sientan habilitadas ni capaces de interactuar con sus jueces: la violencia estructural, el desconocimiento, las asimetrías de poder, etc. Esta situación es desafiada por los conocimientos jurídicos que circulan en diversos centros universitarios ubicados intramuros.

Lejos de idealizar la herramienta de los escritos judiciales (BASILE, 2015), a continuación, describiré dos clases en las que se trabajaron estos contenidos para demostrar cómo los procesos de aprendizaje son situados (LAVE y WENGER, 1991) y están mediados por las historias personales de las personas y su experiencia acumulada anteriormente (ROCKWELL, 2018[2000], p. 183). En este sentido, la co-construcción cotidiana del espacio escolar entre alfabetizadores y estudiantes recuperó algunos elementos de larga duración en las culturas escolares, como la escritura y el uso del pizarrón, a la vez que produjo nuevos significados y prácticas.

Los contenidos del taller de alfabetización jurídica: ¿Será justicia?

En mi trabajo de campo, pude reconstruir que especialmente dos de los alfabetizadores, Leandro y Juan, eran reconocidos como expertos (LAVE, 2015) de “lo jurídico” y, por lo tanto, permanentemente consultados por otros presos/as para comprender las notificaciones que recibían de sus juzgados, el estado de sus causas judiciales, y el modo en el que podrían escribirles a sus jueces para solicitarles el acceso a los beneficios estipulados en las leyes de ejecución penal (Ley Nacional 24.660 y Ley Provincial 12.256), como las salidas transitorias, la libertad condicional, etc.

Ambos alfabetizadores reconocían la importancia de estas consultas. Por ello decidieron promover el espacio de alfabetización jurídica de manera de llegar otras personas, además de aquellas que, eventualmente, se les acercaban en distintos momentos y circunstancias en el penal para realizar sus consultas.

La adquisición de determinados conocimientos — en este caso, la producción y uso de los escritos judiciales — depende de la implicación de los aprendices en la práctica, de su interacción con las personas involucradas y del contexto específico en el que se desarrolla la actividad (LAVE, 2015, p. 40). Todos los alfabetizadores, en distintas medidas, habían utilizado escritos judiciales para solicitar a sus jueces el reconocimiento de sus derechos y el acceso a sus beneficios. Como tenían diversas causas, jueces y juzgados asignados, así como diversas trayectorias de vida intramuros, para cada uno resultó un proceso singular comprender cuándo y cómo utilizar esta herramienta de modo estratégico.

Entre ellos, Leandro y Juan definieron algunos de los documentos más efectivos para enseñarles a los estudiantes. Los seleccionaron de una carpeta con escritos judiciales que Leandro

había conseguido en el Cusam. En el transcurso del año trabajamos en esta sección del taller con dos escritos: el pronto despacho y la solicitud de salidas extraordinarias.

Como ya mencioné, Juan, Leandro y Santiago aprovecharon esta oportunidad del taller de alfabetización para enseñar un conocimiento que creían valioso. En ese sentido construyeron una *producción cultural de las personas educadas* en el contexto penal, entendiendo educación en un sentido amplio. Es decir, los alfabetizadores elaboraron “un entrenamiento cultural a través de actividades que engloban habilidades, conocimientos y discursos que los entendidos de un determinado grupo social [*en este caso, las personas privadas de su libertad*] suelen manejar a la perfección” (LEVINSON y HOLLAND, 1996, pp. 1-2).

Ellos, en tanto “entendidos”, buscaron transmitir a sus compañeros/as algunos de sus conocimientos sobre el proceso judicial. Dado que se encontraban en un espacio específico como el taller de alfabetización, el entrenamiento conservó la forma escolar. Me refiero al uso del pizarrón y a la consigna de que los estudiantes copiaran en sus cuadernos lo que allí se escribía.

A continuación, describiré brevemente estas clases, para así analizar las interacciones entre alfabetizadores y alfabetizandos/as y el modo en el que se produjo la circulación de sus saberes.

El pronto despacho

En la clase del viernes, 16 de junio, después de las presentaciones de los estudiantes nuevos, repartimos los cuadernos y Juan explicó que ese día íbamos a aprender a hacer un “pronto despacho”, que les serviría para bajar a los juzgados y hablar con sus jueces. Seguidamente, Leandro anunció que los escritos que íbamos a copiar en esta clase y en las próximas servían, porque ya habían sido utilizados por otros compañeros y les habían funcionado. También formuló una instrucción de procedimiento: les pidió a los y las estudiantes que copiaran el texto en una hoja aparte en sus cuadernos, así la podrían arrancar y llevársela para tener el modelo y, de esa manera, compartirlo con otros/as compañeros/as de pabellón o utilizarlo cuando lo necesitaran⁷.

Juan comenzó a escribir en el pizarrón y se produjo un solemne silencio mientras todos copiaban, con tal nivel de concentración que ni siquiera se vio interrumpido cuando ingresó al aula una estudiante nueva. Yo me acerqué hasta un banco donde un estudiante a quien ya conocía de otras clases estaba sentado solo. Se trataba de Mariano, un joven cercano a los 20 años. Le pregunté si me podía sentar con él. Me respondió que sí y sonrió. El texto que copió Juan en el pizarrón decía:

Viernes 16 de junio
Solicito audiencia en carácter de pronto despacho Art. 110 C.P.P.
Departamento Judicial de ...
Juzgado de Ejecución Penal Nro.

Sr/a Juez

S/D

Re: Causa Nro.

Quien suscribe ... penado en causa de marras, alojado en la Unidad Nro ... dependiente del SPB. Me presento por derecho que la Ley me confiere ART 89 C.P.P. Ante Ud. y como mejor procede en derecho muy respetuosamente digo:

Objeto:

Que vengo a este medio a solicitar una audiencia de carácter personal y urgente conforme con lo dispuesto en el ART. 412 C.P.P. Por ende, se dispone comparendo.

Petitorio:

Por todo lo expuesto a V.E. Solicito:

Se tenga por presentado en legal tiempo y forma.

Sea concedido lo aquí peticionado por ajustarse a derecho.

Se me conceda la audiencia según el Art. 412 de la C.P.P. En carácter de pronto despacho ART. 110 C.P.P.

De no respetar dicha petición hago expresa reserva al Caso Federal ART. 14 de la ley 48.

Proveer de conformidad que será justicia. (Registro de campo, 16 de junio del 2017)

A la mitad del escrito, cuando leí “V.E.” en el pizarrón, interpreté que Juan se había equivocado al escribir y levanté la mano para advertirle del error diciéndole: “Juan, ahí donde dice V.E. creo que querías decir UD”. Él me respondió: “No, está bien, Cami. V.E. es Vuestra Excelencia”. Juan siguió copiando, pero yo quedé sorprendida por el anacronismo de la jerga legal. Miré a Mariano consternada y le dije prácticamente gritando: “¿Vuestra excelencia?! ¿Qué?! ¿En serio tienen que escribir eso?”. Él se rio ante mi sorpresa, pero no le dio ninguna importancia. Yo estaba atónita por mi ignorancia y por palpar de modo tan evidente lo encriptado del lenguaje jurídico.

Mariano obviaba completar en el escrito con sus datos personales. Le pregunté si los sabía. Me dijo que no sabía los datos de su juzgado ni de causa, y esto no me sorprendió, porque se trataba de una situación frecuente. Sin embargo, la constatación de este desconocimiento de información básica en el contexto mismo de la clase me hizo valorar, in situ, la importancia de la propuesta de los alfabetizadores.

Después de terminar de copiar, y apelando a mi desconocimiento de los pasos a seguir luego de la escritura, que seguramente algunos/as estudiantes también ignoraban, pregunté en voz alta al resto de los presentes: “Y ahora ¿Cómo hacen para presentar el escrito? ¿Van son el procurador?” Juan, el alfabetizador, respondió: “Sí, se puede mandar por ahí o que te lo lleve tu familia o alguien directamente al juzgado”. Víctor, un estudiante de unos 30 años que estaba sentado cerca, me miró y añadió en voz baja: “El procurador puede trabajar con el director de la unidad y entonces presentar un escrito puede ser peor. Capaz en vez de llevarte a Campana, terminas en Sierra Chica [*refiriéndose a la Unidad Penitenciaria 2, que es conocida entre los presos por ser una de las cárceles más violentas de la provincia*]”.

Coincidiendo con las apreciaciones de Víctor y de Juan, Basile (2015) señala que la circulación de los escritos judiciales es un aspecto de suma relevancia para lograr su efectividad, ya que, si bien el procurador es presentado institucionalmente como el intermediario oficial entre la cárcel y los juzgados, para que los mismos lleguen con rapidez y eficacia a los/las jueces/zas, la mayoría de los presos canalizan el envío directamente a través de sus visitas (parientes, amigos). La insistencia presencial en la mesa de entradas del juzgado por parte de quienes llevan los escritos resulta un factor determinante para el éxito de la presentación.

Luego de que sonara el timbre y diéramos la clase por terminada, cada uno/a se llevó el papel con el escrito que habían arrancado de sus cuadernos, tal como habíamos sugerido, para facilitar la circulación de estos textos.

Durante la clase, los alfabetizadores fueron agregando comentarios que permitían contextualizar el uso del texto escrito que estaban copiando los estudiantes. Señalaron que la importancia de este escrito tenía que ver con la posibilidad de solicitar una audiencia urgente con sus jueces/zas. De este modo, podrían sacarse sus dudas respecto del estado de su causa y denunciar situaciones de agravamiento de sus condiciones de detención, principalmente aquellas vinculadas a problemas de salud. Estos comentarios probablemente se vincularon con situaciones que los alfabetizadores ya conocían, porque los y las estudiantes las habían comentado en múltiples clases. Uno de ellos había contado que tenía un coágulo en la cabeza y una fisura en el cráneo que se la había hecho el Servicio Penitenciario Bonaerense; otra estudiante dijo que la medicación que le enviaba su familia siempre “desaparecía” y que en sanidad simplemente le decían que no la tenían.

Las salidas transitorias extraordinarias

El martes, 11 de julio del 2017, los alfabetizadores propusieron a los y las estudiantes copiar un escrito judicial que les permitiría solicitar salidas transitorias extraordinarias, necesarias por ejemplo para visitar a algún familiar directo que se encontrara enfermo y no pudiera trasladarse al penal. Varios estudiantes habían compartido conmigo que sus madres se encontraban transitando diversas enfermedades, y por esa situación ellos les pedían que no vinieran a visitarlos. Creían que venir al penal podía agravar sus estados de salud por exponerse al maltrato del personal penitenciario hacia las visitas y también por situaciones de violencia que pudieran suceder entre presos⁸. Asimismo, varios estudiantes agregaron que, si bien sufrían por la distancia física, especialmente con sus madres enfermas, preferían que ellas no vinieran al penal, porque no querían que “se hicieran mala sangre”. Decían que les daría pena verlos allí y que sería muy triste el momento de la despedida.

Santiago era uno de los alfabetizadores que ya había hecho uso de este escrito para requerir que se cumpliera su derecho de visitar a su mamá, quien atravesaba una delicada situación de

salud. Gracias a su gestión de este escrito, había logrado salir a visitarla. Por eso, ese día recalcó la importancia de que los estudiantes lo aprendieran: “porque funcionaba”.

Santiago dijo que prefería no escribir en el pizarrón, porque su letra no era del todo clara. Como no estaban Juan ni Leandro, yo comencé a copiar el encabezado. Era un texto bastante largo, por lo que, en ese momento, conversamos entre los dos y propusimos a los y las estudiantes dictar el resto del texto. Sin embargo, cuando Santiago comenzó a hacerlo, nos dimos cuenta de que se perdían, por lo que finalmente tomamos la decisión de seguir escribiendo el texto en el pizarrón, aunque no llegamos a terminarlo ese día.

Hacia el final de la segunda clase que le dedicamos a este escrito judicial, Leandro puso música, y esto sirvió para relajarnos y reírnos, porque las dos horas de clase habían transcurrido prácticamente en silencio. Todos estaban muy concentrados en la transcripción del texto, y manifestaron tener cansadas las muñecas y las manos de tanto escribir. La música no obstaculizaba la escritura del texto judicial, porque lo hacíamos de manera mecánica y, para ello, no necesitábamos demasiada concentración.

Había sido un acuerdo tácito entre nosotros que la alfabetización judicial implicaba contextualizar el uso de los textos, pero no comprender exhaustivamente su contenido mediante un análisis del texto mismo. Esta decisión pedagógica implícita entre los alfabetizadores puede explicarse por el formato estandarizado de este tipo de textos: los escritos judiciales presentan un lenguaje por momentos incompresible para la mayoría de la gente, como el uso de la abreviatura V.E. que, además, constituye un anacronismo. Pero, por otro lado, su estandarización los vuelve tan simples de completar como un formulario, ya que lo único que se modifica en cada caso es la información personal del solicitante (apellido y nombre, DNI, número de causa) y de su juzgado, y tal vez algunos datos adicionales vinculados con las circunstancias de la petición concreta.

Con esto quiero señalar que el *conocimiento escolar útil* consistía en conocer para qué servía cada escrito y cómo se podía tener acceso a su formato específico. De eso parecían ocuparse los estudiantes expertos de los centros universitarios mencionados, quienes realizaban la asesoría del CUD, y aquellos que le facilitaron la carpeta con escritos a Leandro en el Cusam.

Barrera (2011) señala que los expedientes judiciales constituyen los soportes y las condiciones que hacen a la construcción del derecho. En ese sentido, los escritos judiciales propuestos en el taller, que se integran a los expedientes judiciales de las personas privadas de su libertad, también lo son. Su estructura formal, así como su transmisión, producción, circulación y respuesta, puede considerarse en los espacios educativos en contexto de encierro como contenidos y procedimientos a aprender. Los escritos judiciales, al igual que los expedientes, lejos de reducirse a una instancia administrativa distante de las instancias judiciales, se vuelven un modo concreto de *hacer justicia*.

La apropiación de los escritos judiciales

Por otro lado, y más allá de las intenciones pedagógicas de los alfabetizadores, las descripciones de las situaciones áulicas, donde Juan, Leandro y Santiago transmitieron a los y las estudiantes los dos escritos mencionados, permiten aproximarse a la apropiación (ROCKWELL, 2018[2011]) que realizaban los y las estudiantes sobre los mismos. En las clases descriptas, algunos de los estudiantes señalaron su “potencial” uso, lo que me permite interpretar que, si bien los escritos judiciales constituían un conocimiento que los alfabetizadores consideraban relevante para compartir con los y las estudiantes, esta no fue una herramienta de la que ellos se apropiaron automáticamente. Por un lado, porque muchos/as estudiantes desconocían los datos de sus causas y juzgados; por otro lado, porque los escritos parecían utilizarse en la medida en que respondían a una necesidad que se presentaba de modo excepcional. Es decir, debía existir una situación puntual, como la mencionada por Santiago, para que ellos se vieran ante la necesidad de “molestar” a sus jueces para demandar lo que les correspondía. Pero incluso en los casos extremos, vinculados a la salud (propia o de sus familiares), pude reconstruir que los y las estudiantes generalmente no los utilizaban, lo que me llevó a preguntarme por qué no lo hacían.

Me atrevo a conjeturar que, a pesar de reconocer la justicia de sus reclamos, el uso de los escritos por parte de las personas privadas de su libertad resultaba poco frecuente porque los atemorizaba la posibilidad de que su eficacia los colocara frente a frente con su juez. Emociones como el miedo, la ansiedad y la incertidumbre respecto de cómo desenvolverse resultan lógicas, dado el poder que tienen tales funcionarios sobre su destino.

Para afrontar esta situación tan excepcional, el alfabetizador Juan describió que cuando estuvo frente a su jueza, que lo había convocado para notificarle que le serían otorgadas las salidas transitorias (y no la libertad condicional), él, estratégicamente, tomó una actitud de empatía que le resultó favorable porque “la sorprendió y le terminó cayendo bien”. Así describió este proceso:

Yo tuve la oportunidad de estar con González [*la jueza de otro alfabetizador*] cara a cara en dos oportunidades, las dos por educación [*se refiere a su participación en unos talleres de justicia restaurativa*], y a mi jueza la tuve enfrente cuando me llamó a una visita por lo de la libertad condicional. Y he escuchado a varios internos decir que son unas minas re hijas de puta, pero, te digo la verdad, depende de cada uno como vaya a enfrentar a la jueza o al juez. Yo no sé qué tengo con los funcionarios públicos, si es cómo me expreso, cómo les hablo o las palabras que uso, pero le caí bien. Yo, como interno, capaz está mal, pero yo me ajusto a derecho.

Entonces, si la jueza me dijo: Pérez [*su apellido*], te voy a negar la condicional porque tenés un parte disciplinario. Está bien. Pero, ¿sabes porque está bien? Porque yo, cuando estuve cara a cara con González, ella me dejó pensando que tienen razón, que es un re peso, es un peso enorme, es un peso gigante [*otorgar la libertad*]. Y ahí es donde empieza la parte de ponerse en el lugar del otro, y yo me pongo en el lugar de mi jueza o de los jueces. Vos capaz decís: “Este pibe está re loco, ¿Qué me está diciendo?” Pero yo lo pienso así; yo me pongo en el lugar de los jueces. Hiciste mal, te portaste mal durante el proceso... bueno, hermano, lamentablemente no llores, porque vos sabés cuales eran las consecuencias. Antes de caer en cana y más estando en cana, ya sabés

cómo tenés que vivir estando detenido. Entonces, si tenés un parte disciplinario, báncatela. Bueno, entonces eso es ponerme en el lugar de los jueces.

Yo a mi jueza se lo dije: “Me parece perfecto, y además yo me pongo en el lugar de usted siendo mi jueza”. Y la chabona me quedo mirando: “Sí, decime”, me dice. “Yo estando en su lugar, yo como juez y me ponen un interno que tengo a cargo y yo no sé si está haciendo las cosas bien, dentro de lo que es el contexto de encierro, está estudiando, está trabajando, tiene conducta ejemplar... tiene parte disciplinario y yo no sé si él lo está haciendo en verdad porque quiere cambiar la mentalidad, en verdad quiere hacer las cosas bien o porque se quiere ir más rápido a la calle para volver a delinquir o para volver a parar en una esquina”.

¿Se entiende a lo que voy, Cami? Por eso me pongo en el lugar de los jueces, y a la hora de ellos poner un gancho para dar la libertad, es cuando más pesa. Entonces, tiempo al tiempo, si entiendo también de que se exceden, estamos hablando de un año, dos años, pueden excederse. “Te tengo que dar un beneficio en marzo del 2019 pero no te lo doy en marzo del 2020”: en eso sí estoy en contra. Pero después lo demás... me pongo en el lugar de los jueces. (Juan)

A pesar de que en otro momento Juan había expresado su frustración porque la sanción por portación de un celular le había costado la libertad, y hasta había apelado a esta decisión a través de los mecanismos legales, cuando finalmente tuvo la posibilidad de estar ante su jueza, decidió no confrontar su decisión sino, por el contrario, empatizar con ella y con la responsabilidad de su función.

Esta decisión me resultó desconcertante en su momento, pero, retrospectivamente, y tras el análisis del sentido formativo de los escritos, comprendo que no lo era en absoluto. En su decisión, Juan estaba reaccionado en función de la asimetría del vínculo que lo unía con su jueza. En términos de Lave (2015), fueron la “interacción” con otra jueza (Gonzalez) y probablemente otras situaciones relatadas por sus compañeros los elementos que le permitieron a Juan considerar este punto de vista recíproco y utilizarlo luego en su interacción con su jueza. De esa manera Juan, capitalizó este aprendizaje respecto de “la responsabilidad social de los jueces” y lo usó a su favor.

A través del proceso vivido por Juan, es posible concluir que a pesar de reconocer las injusticias que se viven cotidianamente dentro de las cárceles y de conocer el recurso de los escritos judiciales, resulta muy complejo para las personas privadas de su libertad asumir una posición de denuncia o reclamo frente a quiénes, además de ser uno de los actores responsables de garantizar que las cárceles sean sanas y limpias, son los y las responsables principales a la hora de firmar sus libertades.

Además de las dificultades intrínsecas de enfrentar cara a cara a un/a juez/a, y específicamente cuando afrontaban problemas de salud, pude comprender que, los y las estudiantes no utilizaban masivamente el escrito del *pronto despacho* porque la problemática del mal funcionamiento del sector de sanidad era compartida por muchos, y prácticamente la habían naturalizado. Adicionalmente, un efecto adverso del requerimiento individual por problemas de salud y falta de atención era que el juez o la jueza accediera a la petición y generara un traslado a otra unidad penitenciaria, lo que para muchos/as de ellos/as implicaba distanciarse de sus familias y de la

posibilidad de recibir mercadería semanalmente.⁹ De esta manera, aquello que podía resultar potencialmente beneficioso en un sentido (imaginando que en otra unidad penitenciaria provincial el sector de sanidad funcionara adecuadamente) podría terminar siendo perjudicial para su supervivencia, porque sin la provisión periódica de alimentos semanal por parte de sus familias, su alimentación y los vínculos al interior del pabellón podían debilitarse y complejizarse¹⁰.

Conclusiones

De las consideraciones anteriores surge que aprender sobre los formatos de escritos judiciales exitosos en el espacio de alfabetización jurídica les permitió a los y las estudiantes tener referentes con quienes aclarar sus dudas respecto de sus propios procesos judiciales, identificar a los actores judiciales involucrados en la ejecución de su pena y comenzar a conocer una estrategia para referirse a la justicia con la finalidad de, en palabras de Leandro, “hacerse ver y dejar de ser un número [*de legajo*]”. Es decir, aprender sobre posibilidades y oportunidades de utilizar este recurso, que no debía ser aplicado automáticamente.

Leandro, Santiago y Juan compartían el mismo pabellón, y esto generaba que se retroalimentaran positivamente en sus conversaciones (al igual que Leandro lo hacía con sus compañeros del Cusam. Esto implicaba que también se ayudarían a realizar los escritos y presentarlos (me consta que Juan asistió a Santiago en la presentación de su escrito para obtener la salida extraordinaria). Esta misma dinámica, es de suponer, acontecía entre los y las estudiantes y las posibilidades que ellos y ellas tuvieran de contar con expertos/as en sus pabellones.

Debido a la situación de superpoblación y violación sistemática de derechos en las que transcurre la vida de las personas privadas de su libertad en las cárceles de la provincia de Buenos Aires (COMITÉ CONTRA LA TORTURA, 2018, 2017), se podría conjeturar que, como expresó una estudiante del taller, “acá adentro el arma más peligrosa que podés tener es una lapicera”.

Sin embargo, como quedó claro con el testimonio de Juan, no basta con conocer la herramienta de los escritos judiciales para hacer justicia. Aun cuando este conjunto de conocimientos y las conversaciones que habilita se presentan como instancias superadoras de otros contenidos curriculares, se demostró que no necesariamente resultan mecanismos estratégicos para llamar la atención de jueces y juezas y lograr con éxito la empresa de defenderse de la cárcel y sus violencias.

Notas

¹ Si bien los nombres de las localidades y espacios institucionales se han mantenido, con el propósito de contribuir a la documentación sociocultural del territorio, los nombres propios de los interlocutores se han modificado, a fin de preservar su anonimato.

² Utilizaré la expresión “los alfabetizadores”, en lugar de los y las alfabetizadores/as, porque durante todo el año trabajé principalmente en una de las aulas con tres alfabetizadores varones: Leandro, Juan y Santiago.

³ El 1 de noviembre del 2020, el espacio donde funcionaba el Cusam fue destruido e incendiado intencionalmente por el Servicio Penitenciario Bonaerense (CABRAL, 03/11/2020).

⁴ Para ampliar este aspecto vinculado al argumento de “la seguridad” por parte del personal penitenciario y sus tensiones respecto a la garantía del derecho a la educación en cárceles, sugiero: Perez (2020b) y Suárez *et al.* (2012).

⁵ El procurador depende de la Procuración General de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia. Es un empleado judicial, no necesariamente un abogado – aunque suele ser reconocido como tal –, que desempeña su actividad en una oficina independiente de la administración penitenciaria dentro de la cárcel y cuya función institucional es la de facilitar el contacto de los detenidos con los tribunales en los que se alojan sus causas. En su oficina, cuenta con un fax y un teléfono independientes de las líneas telefónicas de la cárcel, desde los cuales establece comunicaciones con los tribunales (BASILE, 2015, p. 155).

⁶ El Comité Contra la Tortura (2017, p. 219), las define como las requisas al cuerpo de las personas a través de prácticas violentas, inútiles y prolongadas, que suponen exposiciones al frío o al calor, inspecciones invasivas del cuerpo, imposición de posturas y/o ejercicios degradantes.

⁷ A principio de año, cuando comenzó el taller, se repartió un cuaderno para cada estudiante donde ellos colocaron su nombre y apellido. Al finalizar la clase, los alfabetizadores guardaban los cuadernos en un bolso negro que quedaba en la escuela. Los cuadernos siempre eran devueltos a los alfabetizadores al finalizar cada clase, como una forma estratégica de cuidar los materiales de trabajo, porque todo lo que llevaban a los pabellones podría desaparecer.

⁸ Se puede consultar bibliografía específica respecto de las violencias hacia las visitas y las tensiones en ese sector de la cárcel en: Ángel (2015, pp. 51-63), Comité Contra la Tortura (2018) e Ferreccio (2017).

⁹ En días y horarios estipulados, que además son diferentes a los días de visita, los familiares de las personas privadas de su libertad (en general sus madres o parejas) pueden hacer un “depósito de mercadería”. De acuerdo con el testimonio de Mariano, esto es necesario porque “la bandejita que te dan” (se refiere al alimento suministrado cotidianamente por el Servicio Penitenciario Bonaerense) “te deja re cortina” (es decir que resulta insuficiente).

¹⁰ Si bien no profundizaré en este aspecto, que se vincula a la socialización en los pabellones con el intercambio de mercadería entre las personas privadas de su libertad, sugiero leer al respecto: Ángel (2015, pp. 29-32) y Ferreccio (2017).

Referencias

- ÁNGEL, Luis Alberto. “La política acá la hacemos nosotros”, **Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense**. Tese (Licenciatura em Sociologia) – Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2015.
- ARGENTINA. **Ley nº 24.660**, Ley de ejecucion de la pena privativa de la libertad, de 8 de julio de 1996. Disponible em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/texact.htm>
- BARRERA, Leticia. Más allá de los fines del derecho: Expedientes, burocracia y conocimiento legal. **Íconos. Revista de Ciencias Sociales**, n. 41, pp. 57-72, 2011.
- BASILE, Tristán. “Relaciones entre detenidos e instancias judiciales de regulación de sus condenas en una cárcel bonaerense”. In: RODRÍGUEZ, Esteban; VIEGAS BARRIGA, Fabian (orgs). **Circuitos carcelarios: Estudios sobre la cárcel argentina**. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2015, pp. 139-172.
- BATALLÁN, Graciela. “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”. **Revista del Instituto de Ciencias de la Educación**, n. 14, pp. 3-11, 1999.
- BATALLÁN, Graciela; GARCÍA, José. Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. **Publicar en Antropología y Ciencias Sociales**, n. 1, pp. 79-89, 1992.
- BERENSTEIN, Liliana. **El vínculo pedagógico en una experiencia de alfabetización de adultos en contexto de encierro**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva e Aprendizagem) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Buenos Aires, 2014.
- BRIONES, Claudia. “Verdad Jurídica y verdades sociales: Insolencias antropológicas para propiciar el triálogo”. In: LOMBRAÑA, Andrea; CARRASCO, Morita (orgs). **Experiencias de lectura insolente: Abordajes empíricos en el campo jurídico**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Antropofagia, 2018, pp. 13-26.
- BUJAN, Javier; FERRANDO, Víctor. **La cárcel argentina: Una perspectiva crítica**. Buenos Aires: Ad-Hoc, 1998.
- CABRAL, Jesús. “Denuncian la destrucción del espacio Cusam en el penal 48 de José León Suárez”. **Tiempo Argentino**, 3 nov. 2020. Disponible em: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/denuncian-la-destruccion-del-espacio-cusam-en-el-penal-48-de-jose-leon-suarez>
- CANDELA, Antonia; ROCKWELL, Elsie. “La construcción del conocimiento en el aula”. **Infancia y Aprendizaje**, n. 55, pp. 3-85, 1991.
- CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES. **Informe sobre el sistema de justicia penal en la Provincia de Buenos Aires**. Buenos Aires: Cels, 2004. Disponible em: <http://www.pensamientopenal.com.ar/miscelaneas/43557-cels-informe-sobre-sistema-justicia-penal-provincia-buenos-aires>
- COMFORT, Megan. “‘The Papa’s House’. The Prison as Domestic and Social Satellite”. **Ethnography**, vol. 3, n. 4, pp. 467- 499, 2002.

- COMITÉ CONTRA LA TORTURA. **Informe Anual:** El sistema de la Crueldad XI. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria, 2017. Disponible en: http://www.comisionporlamemoria.org/static/prensa/cct/informes anuales/Informe_2017.pdf
- COMITÉ CONTRA LA TORTURA. **Informe Anual:** El sistema de la Crueldad XII. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria, 2018. Disponible en: http://www.comisionporlamemoria.org/archivos/cct/informes anuales/Informe_2018.pdf
- COMITÉ CONTRA LA TORTURA. **Informe Anual:** El sistema de la Crueldad XIV. La Plata: Comisión Provincial por la Memoria, 2020. Disponible en: <https://www.comisionporlamemoria.org/informe anual2020/>
- CORRA, Belén; DANZIGER, Violeta. “Del castigo penal a una apropiación y reivindicación del Derecho, un acercamiento a las prácticas de la Asesoría Jurídica del penal de Devoto”. **IV Jornadas de Debate y Actualización en Temas de Antropología Jurídica**. Buenos Aires: Sección Argentina de la Red Latinoamericana de Antropología Jurídica (RELAJU) y Escuela del Servicio de Justicia, 2016.
- CUNHA, Manuela da. “El tiempo que no cesa. La erosión de la frontera carcelaria”. **Renglones, Revista del Iteso**, n. 58-59, pp. 32- 41, 2004.
- DAROQUI, Alcira. “La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales”. *In:* NARI, Marcela; FABRÉ, Andrea (comps). **Voces de mujeres encarceladas**. Buenos Aires: Catálogos, 2000, pp. 101-156.
- EARLE, Rod; PHILLIPS, Coretta. “Digesting Men? Ethnicity, Gender and Food: Perspectives from a ‘Prison Ethnography’”. **Theoretical Criminology**, vol. 16, n. 2, pp. 141-156, 2012.
- FERRECCIO, Vanina. **La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2017.
- FREJTMAN, Valeria; HERRERA, Paloma. **Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- GARCÍA YOMHA, Diego; CAAMAÑO IGLESIAS PAIZ, Cristina. **Manual práctico para defenderse de la cárcel**. Buenos Aires: Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales, 2010.
- GARLAND, David. **Punishment and Modern Society: A Study in Social Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.
- GIDDENS, Anthony “Hermeneutics and Social Theory”. *In:* GIDDENS, Anthony; DALLMAYR, Fred. **Profiles and Critiques in Social Theory**. Berkeley: University of California Press, 1982.
- GUBER, Rosana. **La etnografía: Método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.
- GUTIÉRREZ, Mariano. **Derechos y sistema penal: La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de Encierro**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- INDIA, Merlina. “Primer día en el penal”. **Yo Soy: Revista de Yo No Fui, Asociación Civil y Cultural**, n. (2), pp. 6-7, 2016.
- KALINSKY, Beatriz. “Una construcción antropológica del tratamiento jurídico-penal de madres imputadas de masacre familiar”. **Gazeta de Antropología**, vol. 19, n. 16, 2003.

- KALINSKY, Beatriz. "Las cárceles como objeto de estudio de la Antropología. Un estudio de caso". **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, Unesco, n. 179, 2004.
- KALINSKY, Beatriz. "Los usos de la prisión: La otra cara de la institucionalización. El caso de mujeres encarceladas". **Ley, Razón y Justicia. Revista de Investigaciones en Ciencias Jurídicas y Sociales**, n. 10, pp. 181- 204, 2006.
- LAVE, Jean. "Aprendizagem como/na prática". **Revista Horizontes Antropológicos**, n. 44, pp. 37-47, 2015.
- LAVE, Jean; WENGER, Étienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEVINSON, Bradley; HOLLAND, Dorothy. "La producción cultural de la persona educada: Una introducción". *In*: LEVINSON, Bradley; FOLEY, Douglas; HOLLAND, Dorothy. **The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice**. Albany: State University of New York Press, 1996.
- LOMBRAÑA, Andrea; STRAUSS, Luciana; TEJERINA, Diego. "Hacia la construcción de un proyecto pedagógico del Centro Universitario de San Martín (Cusam)". **X Seminario Internacional de Políticas de la Memoria**. Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, 2017.
- MANZANOS BILBAO, César. "Reproducción de lo carcelario: El caso de las ideologías resocializadoras". *In*: BEIRAS, Iñaki Rivera (coord). **Tratamiento penitenciario y derechos fundamentales: Jornadas penitenciarias**. Barcelona: Librería Bosch, 1994, pp. 121-140.
- NEUFELD, María Rosa. "Antropología y educación en el contexto argentino". **VIII Reunión de Antropología del Mercosur**. Buenos Aires: Instituto de Altos Estudios Sociales (Idaes) y Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (Unsam), 2009.
- OJEDA, Natalia. **La cárcel y sus paradojas: Los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2013.
- OJEDA, Natalia. "La administración del castigo: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino". **Dilemas, Rev. Estud. Conflito Controle Soc.**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 4, pp. 761-786, 2015.
- PADAWER, Ana. **Cuando los grados hablan de desigualdad: Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos**. Buenos Aires: Editorial Teseo, 2008.
- PARCHUC, Juan Pablo. "La universidad en la cárcel: Teorías, debates, acciones". **Redes de extensión**, n. 1, pp. 18-36, 2015.
- PEREARNAU, Marcos. "Agrandaré mis prisiones. De la causa penal a una causa universitaria, cultural y colectiva. Una elaboración de la experiencia universitaria del Cusam a partir de las estrategias de subjetivación de los talleres artísticos". *In*: CHIPONI, María; CASTILLO, Rodrigo; MANCHADO, Mauricio (orgs). **A pesar del encierro: Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión**. Rosario: Espacio Santafesino, 2016, pp. 123-132.
- PEREZ, Camila. "Etnografía y contextos de encierro: El ingreso a un campo de investigación con doble cerradura". *In*: LOMBRAÑA, Andrea; CARRASCO, Morita (orgs). **Experiencias de lectura insolente: Abordajes empíricos en el campo jurídico**. Buenos Aires: Antropofagia, 2018, pp. 157-170.

- PEREZ, Camila. “¿Por qué pensar en la educación en cárceles en contexto de pandemia?”. **Revista Pensamiento Penal**, pp. 151-174, 2020a.
- PEREZ, Camila. **¿Qué se aprende en el taller de alfabetización? Experiencias formativas y aprendizajes situados en un espacio educativo intramuros**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, 2020b.
- RISLER, Julia; ARES, Pablo. **Manual de mapeo colectivo**: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.
- ROCKWELL, Elsie. “De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela”. *In*: ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente**: Descripciones y debates. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico, 1986, pp. 10-33.
- ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROCKWELL, Elsie. “La dinámica cultural en la escuela”. *In*: ARATA, Nicolás; ESCALANTE, Carlos; PADAWER, Ana (comp). **Vivir entre escuelas**: Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires: Clacso, (2018[1997]), pp. 305-329.
- ROCKWELL, Elsie. “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”. *In*: ARATA, Nicolás; ESCALANTE, Carlos; PADAWER, Ana (comp). **Vivir entre escuelas**: Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires: Clacso, (2018[1997]), pp. 173-187.
- ROCKWELL, Elsie. “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión?”. *In*: ARATA, Nicolás; ESCALANTE, Carlos; PADAWER, Ana (comp). **Vivir entre escuelas**: Relatos y presencias. Antología esencial. Buenos Aires: Clacso, (2018[1997]), pp. 239-363.
- RODRÍGUEZ, Esteban. “La educación en los pantanos punitivos: Islotes de organización”. *In*: GUTIÉRREZ, Mariano (comp). **Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro**. Buenos Aires: Editores del Puerto, 2012, pp. 259-277.
- SALGUEIRO, Ana María. **Saber docente y práctica cotidiana**: Un estudio etnográfico. Barcelona: Octaedro, 1998.
- SALINAS, Raúl. “El trabajo y el estudio como elementos de reintegración social”. **Conferencia Latinoamericana sobre Reforma penal y Alternativas a la prisión**. San José de Costa Rica: International Penal Reform, 2002.
- SCARFÓ, Francisco. **Los fines de la educación básica en las cárceles en la provincia de Buenos Aires**. Monografía (Licenciatura em Ciências da Educação) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2006.
- SEGATO, Rita. “El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto ‘habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel’”. **Serie antropología**, n. 329. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS SOBRE EJECUCIÓN DE LA PENA. **Informe Ejecutivo**. Buenos Aires: Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal, 2017. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/presentacion_informe_ejecutivo_sneep_2017.pdf

SISTEMA NACIONAL DE ESTADÍSTICAS SOBRE EJECUCIÓN DE LA PENA. **Informe Ejecutivo**. Buenos Aires: Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal, 2019. Disponible em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_sneep_argentina_2019.pdf

SUÁREZ, Daniel *et al.* **Entre la cárcel y la escuela: Campo de tensiones para la inclusión educativa**. Informe final de investigación. Apoyo a proyectos de investigación del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2012.


TEJERINA, Diego. **Estudiar en la cárcel. Lógicas y sentidos de la vida universitaria en el Cusam**. Monografía (Licenciatura em Sociología) – Universidad Nacional de San Martín, San Martín, 2016.

TREVIÑO, Lucrecia. Primer día en el penal. **Yo Soy: Revista de Yo No Fui, Asociación Civil y Cultural**, vol. 1, n. 1, 2015, pp. 6-7.

RESUMEN: Este artículo describe y analiza una experiencia de alfabetización jurídica llevada adelante por alfabetizadores privados de su libertad que seleccionaron escritos judiciales como un conocimiento útil en el contexto carcelario. A través de un enfoque etnográfico, me propongo demostrar cuáles fueron las urgencias para proponer tales contenidos, cómo fueron presentados y cuál fue su recepción por parte de las y los estudiantes. En el taller, se promovieron relaciones sociales reflexivas y experiencias formativas que, aun sin lograr subvertir las asimetrías de poder que caracterizan al sistema penal, les permitieron resistir a sus violencias.

Palabras-chave: educación de los presos, derecho penal, aprendizaje, justicia, etnografía

CAMILA PÉREZ (camilaperez8@yahoo.com.ar) é bolsista de pós-doutorado do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Técnicas da Argentina (Conicet) da Universidad Nacional de San Martín (Unsam, Buenos Aires, Argentina) e da Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (Idaes, Buenos Aires, Argentina). É professora do ensino secundário e superior em ciências antropológicas da Universidade de Buenos Aires (UBA, Argentina). Tem doutorado em educação pelo Programa Interuniversitário (Pide) da Unsam, pela Universidade Nacional Tres de Febrero (Untref, Buenos Aires, Argentina) e pela Universidade Nacional Lanús (Unla, Buenos Aires, Argentina).

 <https://orcid.org/0000-0002-9703-3348>

Recebido em: 05/03/2021
Aprovado em: 06/10/2021