

Consideraciones pedagógicas sobre la apropiación de saberes, conocimiento y cultura en contextos de cárcel. Voces en cuestión

1. Patricia Mercado¹

Evidentemente, educar y educarse, volverse sujeto, es dejarse alterar, dejarse afectar por la otredad (tan mentada últimamente como renegada políticamente). No hay educación sin alteraciones. Admitir que los saberes se alteran es, antes que nada, reconocernos como sujetos alterables, alterados por lo otro, por el otro y, a la vez, admitir que es en esa alteración donde reside quizá la única posibilidad de saber (algo) (Frigerio, G. y Diker G., 2010:8).

Introducción

Como pedagoga, y desde el espacio de trabajo en el PUC, deseo en este escrito compartir, con quienes participamos en educación en cárceles, algunos interrogantes que problematizan las prácticas, vinculados, entre otros, a las voces que se habilitan en contextos de privación de libertad, específicamente, en espacios educativos que se instituyen en las cárceles (o sus antecelas), y a los modos de propiciar intervenciones pedagógicas desde vínculos que sostengan el cuidado de la existencia misma y la del mundo junto a otros.

El interés principal es reflexionar desde algunos aportes teóricos que se producen o debaten en la actualidad -o que necesitamos producir

1. Docente de la cátedra "Teorías del aprendizaje" de la Escuela de Ciencias de la Educación y miembro del equipo de trabajo del Programa Universitario en la Cárcel -PUC- de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

y debatir como instituciones educativas, entre las que se cuenta la universidad- en relación con los procesos, los sujetos, las voces de sus aprendizajes en contextos de profunda alteración subjetiva, como lo son las cárceles.

Como docente busco acercarme a la comprensión de estas prácticas educativas situadas en contexto histórico y social, a fin de generar efecto de interiorización y tratar de actuar en la mediación, siempre sosteniendo la práctica educativa desde una dimensión humana, ética y política, cual es la de trabajar por el derecho a la educación y cultura de todos los sujetos.

En parte, esto es lo que se expresa en las siguientes reflexiones -textos y contextos, voces en cuestión- en las que presento aproximaciones teóricas a situaciones de experiencia real, denominadas registro de voces (son tres registros), que a modo de ejemplo ponen en juego expresiones de los sujetos que participamos, tratando de analizarlos en clave pedagógica.

Aportes de pedagogos, antropólogos y psicólogos referentes en el campo, como Frigerio, Baquero, Yúdice, Rockwell y Grimson, entre otros, permiten, en este recorte, dar especificidad, y posibilitan la articulación en las escenas por sus contenidos y significados.

Estas voces y consideraciones tensionan e interpelan fuertemente mi posicionamiento y encuadre de trabajo y espero que aporten también al debate en grupos de reflexión en ámbitos de pertenencia institucional.

Desde estas intencionalidades planteo 3 momentos:

Registro 1: Voces alteradas

Marcas culturales de los jóvenes, impronta de las experiencias de aprendizaje escolar.

Registro 2: Sin voces

Condiciones de apropiación de saberes y cultura en la cárcel.

Registro 3: Tomar la voz -en el marco del Programa Universitario en la Cárcel-

Los sujetos, el conocimiento y las prácticas educativas de la universidad en la cárcel.

Registro 1: Voces alteradas

Marcas culturales de los jóvenes, impronta de las experiencias de aprendizaje escolar.

J: *¿Cuántos me das vos? (a V)*

V: *Mmm. No sé.*

J: *Cumplí 18... ahora el 7 de noviembre...*

V: *Ah sí, te daba más o menos esa edad.*

L: *¿Y a mí?*

V: *Mmm ¿17?*

L: *16... casi*

J: *Yo cumplí el otro día 18... Ya voy a Bouwer yo (se ríe) ²*

C: *(a J) ¿Y vos vas a la escuela?*

D: *¡Preguntale cuantas veces repitió en vé que si va a la escuela! (risas)*

J: *En 4º me quedé... pero porque la directora me odiaba. E' que la Pirucha, era maestra mía cuando era chico y yo la re- maltrataba, le tiraba los pelos, la re- puteaba. Despué un día me dijo: "¿Quién te crees que sos vos? Te vas" y yo le dije: "Ma si, andá a la mierda vieja culiá" y me fui y no volví ma'. Cla, no me grita mi mamá me va a vení a gritá esa vieja. Ahora e' la Directora de la escuela la Pirucha.*

2. Registros tomados del Trabajo Final de Investigación para Licenciatura en Psicología de: Lucía Giorgis y Verónica Bartolacci. Tema "El proceso socioeducativo en jóvenes que han transgredido la ley penal: discursos construidos desde la experiencia subjetiva en un centro socioeducativo abierto". Facultad de Psicología, UNC. Aprobado 2013. Directoras: Mariel Castagno y Patricia Mercado. Páginas 14 y 30 del anexo del Trabajo final.

*L: (dirigiéndose a nosotras y las chicas del Centro socioeducativo)
A usted' le re- gusta estudiá ¿no?)*³

Es el posicionamiento en la línea de los enfoques socioculturales (ESC) del aprendizaje -vigotskianos y postvigotskianos- lo que nos permite reconocer a los sujetos como constituidos en la experiencia social, resultado de una construcción cultural e histórica que deviene del vínculo entre humanos; esto puede expresarse tanto en modos creativos, concientes, de sensibilidad humana, así como también en procesos de profunda alteración desubjetivante. Convertirse en sujeto no resulta entonces de un desarrollo madurativo natural e individual, sino de condiciones de posibilidad situadas, habilitadas en tiempos, espacios y relaciones sociales/intersubjetivas que marcan los contextos de existencia.

Si la participación en la vida social y la cultura es una expresión clave de la construcción de la experiencia de ser sujeto, son particularmente los espacios educativos escolarizados los responsables de propiciar aprendizajes relevantes que promuevan la interiorización de saberes en todos los contextos de educación pública.

En defensa de ello, encuentro significativo desentrañar algunas concepciones que, sin embargo, se sostienen en las prácticas educativas y que siguen generalizándose sobre los procesos de aprendizaje y tienden a excluir a algunos ciudadanos de los vínculos significativos con los saberes producidos por la ciencia y la cultura, en particular, a aquellos sujetos no compatibles con la forma escolar, lo que contribuye en gran medida a potenciar sentimientos de fracaso y negación de las posibilidades de aprender que portan, tal como lo ejemplifican las voces de la escena que se transcribió en el primer registro.

Estas naturalizaciones, por caso, consistentes en no comprender o no inscribir en contexto situado a los sujetos y sus procesos de

3. Ídem nota 2

aprendizaje, parecieran sugerir que son ellos mismos, en tanto portadores de una herencia social y cultural, los responsables por no aprender. En este sentido expresa Baquero:

“La creencia usual en que la explicación del éxito o fracaso escolar radica en las capacidades del alumno, a título individual y como explicación última o excluyente, se ordena sobre la base de modelos de intervención y explicación no sensibles a la discusión propuesta en el seno de los ESC con respecto a las unidades de análisis adecuadas para la explicación de los procesos de desarrollo y aprendizaje” (2009:273).

“Es bastante obvio”, dirá el autor, que quienes poseen condiciones de vida menos duras pueden encontrar facilitado un éxito relativo en la escuela.

Por una parte entonces, y reconociendo que las políticas de los últimos años en Argentina, en buena medida, toman a su cargo la inclusión educativa de sectores históricamente excluidos, persisten todavía en las prácticas docentes, arraigadas concepciones, creencias y supuestos acerca de las posibilidades de aprender de los sujetos, y no asignan a su responsabilidad la creación de situaciones educativas que las promuevan u obturen. En este sentido, se desconoce la profunda potencialidad de la creación de la situación o contexto de aprendizaje en el marco del desarrollo cultural de un sujeto. Así, resulta necesario reconocer como componente clave a la práctica inscripta en el formato escolar, que separa/niega/omite el saber cotidiano como punto de partida de lo que constituye la experiencia de aprender o compartir cultura.

La apuesta pedagógica consistiría en -si las intenciones y políticas lo sostienen- desentrañar el origen de ciertas concepciones que

persisten, y promover el reconocimiento de subjetividades alternativas en espacios de conocida alteración, fortaleciendo más las situaciones de aprendizaje y formatos educativos diversos, desde la tarea docente misma, habilitando zonas para la construcción de vínculos con el pensamiento crítico, la conciencia, la autonomía, las prácticas democráticas y el deseo de aprender. De este modo defendemos la escuela como el mejor espacio público para que los sujetos aprendan.

Por otro lado, y profundizando una autocrítica para quienes nos creemos resguardados en la defensa del derecho de todos los sujetos al conocimiento y la cultura, merece una reflexión de mayor rigor de pensamiento nuestro propio encuadre sociocultural, en tanto no acusamos, por ejemplo, que el concepto mismo de cultura también ha sido naturalizado al punto de no percibir su peso político y económico en la actualidad. Quedan nuestras miradas ancladas en posiciones antropológicas, casi en un plano romántico, desprovisto de la impronta ideológica en la que se inscribe hoy la producción cultural como interés o recurso de mercado⁴.

Se considera necesario entonces, desarrollar de manera permanente y compartida la compleja tarea de reconceptualizar

4. Yúdice (2002) nos interpela fuertemente cuando presenta la idea de cultura como recurso en la contemporaneidad y expresa que esta noción, -no habiendo sido considerada antes así, ni desde un enfoque de alta cultura ni en el de la cultura cotidiana- implica como rasgo de la actualidad, su gestión; concepción que va más allá de entenderla como instrumento o como mercancía. Como recurso, comparable con los recursos naturales, la finalidad económica parece haber cooptado su utilidad y por tanto se sitúa el desarrollo cultural en un plano de explotación, contaminación, protección, así como en *“la conservación, el acceso, la distribución y la inversión”* (2002:13). Entonces, si la experiencia de compartir e interiorizar cultura aporta a la constitución subjetiva -siendo los espacios educativos escolarizados los mejores lugares para que ello ocurra-, ¿cómo se inscriben las subjetividades en este contexto utilitario de la dimensión cultural? ¿Cómo devenimos, en el contexto de la contemporaneidad, en sujetos del capitalismo cultural? ¿Qué nuevas sujeciones, vínculos y experiencias de aprendizaje se pueden construir a la luz de intencionalidades económicas, políticas que borran el principio democrático de la distribución de capital cultural? ¿Cómo provocar la desnaturalización y toma de conciencia de los efectos que produce gestionar la cultura como recurso?

nuestras propias nociones de aprendizaje y de cultura, entre otras muchas del campo socioeducativo.

De todos modos, y mientras tanto ocurra, me permito situar el lugar de los aprendizajes en el marco de la cultura contextualizada, recuperando el vínculo intersubjetivo. Parto de la convicción de que es posible abrir a la experiencia del conocimiento y el aprendizaje de los sujetos en situaciones de alteración, y con ello, involucrarse desde la educación en la construcción de una ciudadanía cultural que pueda garantizar la participación y el acceso a los derechos culturales en el contexto global para todos los sujetos. Como expresa Yúdice, al menos la globalización puso en escena el concepto de ciudadanía desde esa esfera.

Así justifica el autor, tomando a Fierlbeck -y nosotros pensando en la educación en cárceles o sus antesalas y a los sujetos en *“comunidades de la diferencia”*- que *“la globalización revitalizó en efecto el concepto de ciudadanía cultural, pues los derechos políticos generalmente no se aplican a los inmigrantes ni a los trabajadores indocumentados [...] en la medida que la identidad social se desarrolla en un contexto cultural colectivo, cabe alegar que la inclusión democrática de las ‘comunidades de la diferencia’ debe reconocer ese contexto y respetar las nociones de responsabilidad y los derechos allí creados”* (Fierlbeck, 1996, en Yúdice 2002:36).

Con la idea precedente, y aún bajo el reconocimiento del rasgo de recurso de mercado que toma la cultura en la contemporaneidad, creo que quizá sea éste un momento necesario de intervenir política y pedagógicamente para la formación de sujetos de la cultura y la educación, aportando a pensar y debatir con los conceptos lo que el mismo autor propone: *“En vez de criticarla, quizá resulte mas eficaz [...] pensar en establecer una genealogía de la transformación de la cultura en recurso y preguntarnos lo que ello significa para nuestro período*

histórico” (Yúdice 2002:41). Se trata de colaborar como universidad -en nuestro caso- y como docentes, en la apropiación, por parte de todos, de una ciudadanía cultural, desde las instituciones educativas, en procesos de subjetivación significativa y situada, no promoviendo estados alterados de negación y desubjetivación, sino propiciando aprendizajes como procesos de necesaria alteridad de voces que se incluyan en una construcción compartida de sociedad.

Registro 2: Sin voces

Condiciones de apropiación de saberes y cultura en la cárcel

1. 23/07/2011 “*Condenan al ladrón de ‘triple identidad’*”⁵

2. *El joven de 26 años recibió siete años y dos meses de cárcel.*

Antes del fallo, contó que nunca conoció a su padre, que no terminó el primario y que hacía changas de albañilería.

En ese sentido, antes de conocerse el fallo, el juez [...] dirigiéndose a [...] le dijo que coincidía con la postura de su abogado, que por eso iba a restar dos meses a la pena solicitada por el fiscal, con quien coincidía, y resaltó: ‘Entiendo que hay un tema afectivo, la falta de afectos; estaría bueno que lo tenga, ya que tener afecto es la razón de vivir. Espero que en la cárcel pueda resocializarse, ser útil para la sociedad y lograr formar una familia’.

Tras estas palabras, la secretaria leyó la condena: siete años y dos meses de cárcel por el delito de “coautor de violación de domicilio y robo calificado por el uso de arma de fuego”.

Otro de los principios de los enfoques socioculturales que sustentamos, referido a las relaciones que se producen entre subjetividad y procesos de aprendizaje, ha sido desarrollado por Baquero, quien refiere que “*el aprendizaje resulta un momento interno*

5. Nota periodística tomada del diario “La Voz del Interior”. Córdoba. 23/07/2011

y necesario de los procesos de desarrollo culturalmente organizados” (1996:158). En este sentido, los procesos son recíprocos entre sujeto y cultura, de apropiación mutua dirá Baquero, porque al mismo tiempo que el sujeto se apropia de la/una/su cultura, ésta lo constituye como humano. Es desde este marco que el concepto de “apropiación” es considerado fundacional para posicionar la centralidad de los aprendizajes en la constitución de sujetos.

Rockwell, desde una perspectiva antropológica, también reconoce a los contextos, las situaciones, como componentes posibilitadores u obturadores del desarrollo humano e incluye la apropiación como uno más de los procesos sociales y culturales que pueden ocurrir en el ámbito educativo; entre otros, también como la reproducción, añade “*la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural*” (Rockwell 2009:28). Expresa que el concepto admite varias interpretaciones, pero que desde perspectivas más amplias y situadas en contextos sociales no dominantes, entre las que se encuentra la antropológica, se entiende por apropiación “*al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes, y palabras, tal como son experimentadas por las personas*” (2009:29); y reconoce a Chartier como referente en el que inscribe esta línea de pensamiento.

Chartier -expresa Rockwell- estudia la relación entre las clases populares y la cultura letrada o dominante, y opina que:

“La apropiación cultural se convierte en un logro fundamentalmente colectivo, que ocurre sólo cuando los recursos son tomados y utilizados dentro de situaciones sociales particulares. Chartier argumenta, además, que la apropiación siempre ‘transforma, reformula y excede lo que recibe’” (1991: 19; 2009:30) ⁶

6. El subrayado me pertenece

Comprendiendo entonces la dimensión que Chartier otorga al concepto, acuerdo en destacar la apropiación cultural como situada en clave de contexto social. El subrayado ha sido resaltado por su vinculación con la escena presentada en el segundo registro, en tanto nos permite aproximarnos a su sentido y entender que, si la apropiación “transforma, reformula y excede lo que recibe”, ¿de qué se puede apropiar un sujeto en la cárcel, donde en principio no existe una situación sociocomunitaria que promueva la construcción ciudadana entre sujeto y sociedad? Es un contexto (o es quizá un descontexto) de imposibilidad creativa, humana y de mutua implicancia entre saberes, conocimiento y cultura en el plano externo social y el interno, subjetivo y personal; que dé lugar a la construcción individual o interiorización conciente, resultado de una primera instancia de producción social.

Para aportar a la explicación de este proceso, también Baquero expresa que:

158 *“Los sujetos se desarrollan y aprenden por participar en las prácticas culturales en las que se produce un proceso de apropiación recíproca, aunque no necesariamente simétrico, entre sujeto y cultura. Este proceso es a la vez de naturaleza subjetiva y social”* (2007:45).

Si la apropiación es de hecho social y en plano colectivo, lo que supone reciprocidad en la relación sujeto/cultura, surgen entonces otros interrogantes; en la cárcel, ¿cuál es la apropiación mutua entre sujeto y cultura? ¿La sociedad/comunidad/cultura qué aprende de los sujetos presos, de la cárcel?

Justifico de este modo que la dimensión del proceso de apropiación cultural es tal que se inscribe no sólo como un proceso más entre otros, sino que remite a la esencia misma de la constitución subjetiva. Es un motor del desarrollo humano que se debe propiciar

intencionalmente en contextos y situaciones -en nuestro caso educativas- porque si no hay apropiación, habrá repetición acrítica, reproducción de individualismos, ausencia de pensamiento; diría entonces -animándome a debatir con Rockwell- que la apropiación que potencia el desarrollo no es una instancia más entre otras, sino que incluirá a estos procesos, conteniendo en sí misma a *“la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural”* (Rockwell 2009:28).

Si como se reconoce, la constitución de los sujetos resulta de la experiencia social incorporada, apropiada, subjetivada, que deviene del vínculo y experiencia entre humanos, por el contrario la reproducción, repetición o domesticación es obturadora de humanidad.

En consonancia con el desarrollo de este planteo sobre los procesos de apropiación social y cultural y el caso presentado en el registro, conceptualizamos que el aprendizaje significativo supone procesos superiores de pensamiento cuya construcción se logra en los sujetos y junto a otros en sociedad, a partir de instancias intencionalmente mediadas -como son entre ellas las prácticas educativas- orientadas a promover esa apropiación de conocimientos y de modalidades de aprender.

En el sentido en que los presentamos, los procesos de interiorización señalan la necesidad de ser mediados en colaboración para la reestructuración intencional y conciente de lo que se aprende; procesos que muy difícilmente tengan la posibilidad de habilitarse desde una concepción de individuo aislado, en contextos de privación de vínculos y en ausencia de participación con la sociedad, como lo es la cárcel.

Registro 3: Tomar la voz -en el marco del Programa Universitario en la Cárcel-

Los sujetos, el conocimiento y las prácticas educativas de la universidad en la cárcel

“Pobrecitos...”

En el desarrollo de este apartado tomo el aporte de Grimson (2011) para poner en cuestión parte del encuadre sostenido en las prácticas educativas universitarias que desarrollamos en la cárcel con sujetos que están presos. Tomo el texto “Los límites de la cultura” sin pre-textos, sin haber leído a Todorov, sin más que citar a Gramsci como representante de la Pedagogía Crítica, pero habiendo logrado en la lectura de Grimson, el impacto suficiente como para provocar otro nuevo y profundo debate interno acerca de la tarea política de promover la igualdad de oportunidades en el acceso a derechos, a la educación y cultura en las cárceles.

Me descubro fuertemente interpelada y en estado de alerta frente a temas que configuran el posicionamiento del PUC, como lo son las concepciones que fundamentan la propuesta educativa, inscriptas en el debate: igualdad o desigualdad de oportunidades; diferencias o derecho a la diferencia; identidades o fronteras identitarias, entre otras.

Considero necesario traer dos conceptualizaciones principales del autor a este planteo: el posible riesgo de incurrir en cierta idealización de los sectores subalternos y también el de tomar el lugar de la voz de los que no tienen voz.

Por supuesto que el discurso que sostenemos como Programa y Facultad, y al que no vamos a renunciar, está representado en las evidencias de la realidad social expresadas, entre muchas otras, en las

voces de las escenas 1 y 2: son los pobres los que en su mayoría habitan las cárceles, excluidos, entre muchos otros derechos, del acceso a la cultura y la educación; y son las cárceles las instituciones del Estado que más daño y dolor producen en los sujetos en nombre de la justicia y la resocialización.

El debate interno se centra en la reflexión sobre los modos de sostener la lucha contra las condiciones, los procesos y resultados del sistema y el tratamiento penal, sin caer en riesgo de idealización de la defensa de los sujetos presos o del trabajo de educación en la cárcel como si se conformase un colectivo identitario asumiendo nuestro compromiso como universidad no sólo en la función de intervenir por el derecho a la educación, sino tomando a cargo acciones de protección, defensa, disputa de posesión y apropiación (en el sentido del paradigma reproductor)⁷. Así, en nuestra referencia a ellos como “pobrecitos” llega a despuntarse en el discurso que, muchas veces sostenemos, aquello que analiza Grimson sobre la idealización de los sectores subalternos:

“La idealización de los múltiples sujetos subalternos es una práctica académica y política sumamente extendida que, a mi criterio, constituye una nueva dificultad para cualquier posible transformación de la realidad. Alcida Rita Ramos (1998) ha develado las idealizaciones fantásticas sobre los indígenas que producen las ONG de clases medias que pretenden defenderlos. Defenderlos siempre y cuando ese ‘real’ sea como ellos quieren: autónomo, combativo, decididamente renuente a negociar con el poder” (2011:101).

Estas ideas encarnan en las prácticas en la cárcel y pueden ir más allá, porque algunas veces desde nuestra idealización, tendemos a asumir la posición del lugar de la voz de los que no tienen voz.

7. Principalmente desde el paradigma de la reproducción, la apropiación refiere a la concentración de capital simbólico por parte de los grupos dominantes.

En este sentido, también Grimson ofrece alternativas para pensar y problematizar el conocimiento que se va produciendo o naturalizando, y propone socavar los sentidos comunes:

“En primer lugar los nuestros pueda ser nuestra principal contribución a cualquier proceso de cambio social. Una concepción muy diferente, por ej, de aquella que pretendía ubicarnos como ‘la voz de los que no tienen voz’ (cuando el desafío político no es sustituirlos, sino contribuir a que hablen por sí mismos)” (2011:99).

Aún ante el riesgo que significa comprometerme con estas ideas y ponerlas en consideración con mis compañeros de trabajo y otros educadores, me amparo en el autor y tomo sus palabras cuando expresa que las concepciones políticas pueden devenir un obstáculo epistemológico para las prácticas y, finalmente, lejos de transformar, funcionan como reproductoras del orden social. *“Una lectura superficial podría suponer que estamos defendiendo un argumento positivista. En realidad, estamos diciendo exactamente lo contrario” (Grimson 2011: 99).*

Considero que esta posición cobra relevancia al trabajar en el PUC, por cuanto pretendemos sostener la pregunta como Programa universitario acerca de cómo hacer, cómo intervenir educativamente, y desde un lugar político y ético, haciendo posibles interrogantes entre los sujetos, con los conocimientos y en las prácticas que nos lleven a comprender la complejidad de la trama de la cárcel y la posibilidad de aportar a nuevas subjetividades desde la educación y la cultura.

Ello posiblemente también involucraría reconocer, por caso, cómo otras voces en cuestión constituyen sujetos en situación y contexto de la cárcel. Tal es el caso de los discursos de los guardias

de seguridad, las voces de los profesionales y de los mismos presos⁸, implicándonos en temas sobre los que la propia universidad produce conocimiento y sostiene luchas sociales y culturales para defender la dignidad del ser humano: la no violencia, la protección de la niñez, la vida en el mundo, cuestiones de género, memoria y derechos humanos, entre otros. Desmontar como universidad, con todos los actores, concepciones que necesitan conceptualizaciones, preparar las prácticas desde la posibilidad de dialogar, documentar, historizar, comunicar, compartir, posicionarse, debatir, entre otros muchos procesos de conocimiento posibles para la intervención educativa.

Por supuesto, estos son problemas situados en contextos que por su complejidad requieren para su abordaje espacios de profundo trabajo y conocimiento disciplinario e interdisciplinario, comprensión, reflexión y debate compartido con otros, pero es un ejercicio del que la universidad ha dado cuenta suficiente que puede hacer de suyo y con otros.

Así también podrá resultar como expresa Grimson: *“Nuestra mejor contribución hacia los actores con los que estamos comprometidos es construir conocimientos intersubjetivos que, para ser potentes, no necesitan negar las tensiones de lo real” (2011:105).*

A modo de cierre

Trato de volver a leer las voces que se presentan. Deseo expresar que vincularlas con las lecturas de los autores y textos referenciados lleva a pensar en múltiples conexiones posibles más. El recorte insta

8. Un antecedente significativo lo constituye la Capacitación en Derechos Humanos, desarrollada por el PUSyC (Programa Universidad Sociedad y Cárcel) de la Secretaría de Extensión de la UNC desde 2007 a 2011, destinada a personal penitenciario, docentes, profesionales y presos del Servicio Penitenciario de la Provincia de Córdoba, coordinado por la Mgter. Ana Correa

a discutir, seguir leyendo, y producir otros registros con la intención de apresar la real dimensión que merecen éstas y tantas otras escenas deteriorantes, o así también posibles de subjetivación. Hasta el momento los conceptos enunciados han provocado en mí cierto grado de apropiación que he deseado compartir. Estoy reproduciendo a los autores y transformando lo que sé, para a la vez hacer algo con ello. Así, mucho queda por la interiorización de lo expresado, pero vale el proceso de habilitar el ingreso de algo nuevo y significativo en torno a la relación, no inocente ni neutral, de los procesos de constitución subjetiva en prácticas educativas y de apropiación cultural en la cárcel.

Seguramente existen otras perspectivas de análisis y conexiones posibles que se incorporarán como voces necesarias a considerar, pero, a modo de dar continuidad a la palabra, presento este recorte en este escrito.

Bibliografía

BAQUERO, Ricardo (2009). "Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socio culturales: nuevos sentidos de un viejo problema". En: Avances en Psicología Latinoamericana, Bogotá, (Colombia). /Vol. 27(2)/pp. 263-280/2009/ISSN1794-4724-ISSNe2145-4515.

----- (2007). "Sujetos y aprendizaje". Serie de materiales para el proyecto Hemisférico Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar. Bs.As. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

----- (2003). "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha". En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comp.): *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Bs. As. CEM- Noveduc.

----- (1996). "Vigotsky y el aprendizaje escolar". Bs. As. Aique.

BARTOLACCI, Verónica. y GIORGIS, Lucía (2013). *El proceso socioeducativo en jóvenes que han transgredido la ley penal: discursos contruidos desde la experiencia subjetiva en un centro socioeducativo abierto*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicología . Facultad de Psicología, UNC.

CASTORINA, José Antonio (2007). "Los problemas epistemológicos en Psicología Educativa". En: Aisenson, D., Castorina, J. y otros (comp.): *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educativa*. Bs. As. Noveduc. (Pp. 17-40).

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comp.) (2010). *Educar: saberes alterados*. Paraná. Fundación La Hendija.

GRIMSON, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad*. Bs. As. Siglo Veintiuno.

ROCKWELL, Elsie (2009). "Narrar la experiencia". En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Bs. As. Paidós.

YÚDICE, George (2002). "El recurso de la cultura". En: *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona. Gedisa.

Los gobiernos pasan y la cárcel permanece. La construcción del ejército lumpen de reserva

Esteban Rodríguez Alzueta¹

1. Encarcelamiento masivo y mercados ilegales e informales

Los gobiernos pasan y la prisión permanece. Pasaron diez años y la cárcel sigue siendo una materia pendiente. La violencia penitenciaria se encuentra al orden del día. Las condiciones de encierro siguen siendo deplorables. Las personas detenidas sin sentencia firme siguen siendo la mayoría. Pero sobre todo, cada vez hay más personas encerradas y en condiciones de hacinamiento. A pesar de que se construyeron más instalaciones, las cárceles siguen superpobladas.

En estos diez años no se ha podido detener el *encarcelamiento masivo preventivo* (Rodríguez Alzueta; 2014). Bajó la desocupación, incluso el trabajo no registrado, disminuyó la pobreza y la indigencia, pero el delito se ha mantenido (aumentaron algunos delitos y disminuyeron otros), y, sobre todo, la población encarcelada cada vez es mayor. El desacople de estas variables, que iban juntas en la década del '90 (aumentaba el encarcelamiento, porque aumentaba el delito, porque aumentaba la desocupación), amerita que prestemos atención a otros indicadores para intentar comprender otros procesos que han estado sucediendo. Las interpretaciones estructuralistas, que hacían hincapié en los factores económicos, ya no sirven para entender y explicar la persistencia del encarcelamiento masivo en Argentina.

1. Docente e Investigador de la UNQ. Director de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades de la UNQ. Director del proyecto de extensión "El derecho a tener derechos" (UNLP). Autor de "Temor y control. La gestión de la inseguridad a través del delito". Miembro del CIAJ, organización de DDHH de la ciudad de La Plata.