

El enigma de las subjetividades

Beatriz Bixio¹

Luego de algunos años de trabajar en cárceles en el campo de la docencia universitaria, la extensión y la gestión, debo reconocer que, como sucede en todos los ámbitos, pero más aún en este contexto extremo, este *otro* con el que interactuamos no es uno sino *otros*, heterogéneos; se trata de sujetos unidos por una condición, son “presos”, son “delincuentes”, están privados de libertad, y con ello, de los derechos más elementales². La psicología, la sociología, la criminología, los trabajadores sociales, los técnicos, los científicos, los educadores, los medios de comunicación, nos dicen lo que son. El saber académico, el saber común, las instituciones, han nombrado y explicado a estas individualidades y han intentado intervenir en ellos creando planes y proyectos que parten de diagnósticos que se expresan en objetivos y estrategias para su consecución. Están sometidos constantemente a mecanismos de evaluación -diseñados por instancias también académicas- que suponen que pueden ser evaluables según parámetros de sociabilidad, peligrosidad o reinserción. Es lo que Larrosa (2000), desde una pedagogía profana, llamaría “la arrogancia del saber”, que se apropia de cualquier otro y lo habilita como objeto de conocimiento. Sin embargo, la experiencia personal me dicta la convicción de que se trata de sujetos particulares, estudiantes, jóvenes y adultos, que lleva cada uno su nombre y su biografía. Seres “extraños” de los cuales sabemos muy poco; sus deseos, sus miedos, sus modos de vivir la prisión, su desamparo y violencia, su abandono, son grandes incógnitas. Esta extrañeza se resignifica no bien comenzamos una comprensión mediante el diálogo abierto.

Desde este lugar de enunciación que reconoce la radicalidad de la experiencia de ese otro, y su irreductibilidad para aprehenderla; desde un lugar de enunciación que podría denominarse de la pedagogía del respeto, que no busca decir la palabra de nadie sino escuchar, recoger esa otra palabra, oral o escrita, y reelaborarla, me voy a referir en esta oportunidad a algunos indicios que podrían reconocerse como “tácticas”, “modos

¹ Universidad Nacional de Córdoba y CONICET.

² Unidos también por una semejante biografía social, tan semejante que asusta comprobar cuánta responsabilidad social hay en ésta, su condición de “presos”, y cuán posible hubiera sido cambiar cada una de estas historias.

de hacer”, “artes de hacer con la dominación” (De Certeau 1996) de la vida en prisión, aunque la experiencia del otro no está a nuestro alcance sino a partir de nuestra propia experiencia, filtrada por el saber académico. Es por ello que no puedo hablar de “ellos”, de sus modos de estar o de vivir la prisión. Más bien opto por hablar de un “nosotros”, de nuestros modos de entender o significar aquello que sucede en las clases y las producciones subjetivas que se activan en las aulas universitarias del Programa Universitario en la Cárcel de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). La política del respeto también obliga a este excursus.

La noción de dominación implica un núcleo duro que reconoce relaciones de poder en el campo que fuere (cultural, social, económico, legal, religioso, etc.), que requieren del control y la mirada vigilante para mantener así como la naturalizar esas relaciones. La resistencia, por su parte, conlleva un núcleo duro teórico que puede enunciarse como oposición a un, a algún poder. El énfasis en esta última categoría ha permitido revalorizar la importancia de la agencia humana de los actores sociales y su capacidad para producir cambios en las relaciones opresivas. Desde una perspectiva foucaultiana creo que es válido hablar, en este caso, tanto de *relaciones de poder* como de *dominación* pues entendemos que en la prisión hay un “estado de dominación” en el cual “las relaciones de poder devienen inmóviles, rígidas, e impiden toda reversibilidad del movimiento” y, en consecuencia, las *prácticas de libertad* existen unilateralmente y están extremadamente marcadas y limitadas (Foucault 2012:259). O son muy sutiles, y resulta más difícil identificarlas.

Creo que la participación en las aulas de la universidad de un penal representa, para estos estudiantes en prisión, la posibilidad de activar múltiples prácticas, que podríamos identificar como *tácticas de resistencia* (De Certeau 1996), cuyos efectos no alcanzamos aún a dimensionar en su justa medida y cuyo reconocimiento y estudio exigiría otro análisis que pudiera dar cuenta de su complejidad. Optar por estudiar una carrera universitaria del campo de las humanidades se postula como condición de posibilidad para revertir una suerte de mandato sociohistórico, explicitado por los organismos públicos, el Servicio Penitenciario, el saber común producido por los medios de comunicación, etc., según el cual la población que habita los penales de nuestro país (o al menos, de la Provincia de Córdoba) queda anclada educativamente en la formación en oficios (carpintería, albañilería, herrería, cestería, etc.), y aunque las cárceles de Córdoba (todas) cuentan con educación primaria y secundaria que asiste a toda la población que así lo desee, la más relevante oferta educativa busca la

preparación de los internos para la vida del trabajo en oficios. Las carreras universitarias del campo de las humanidades resultan, en este sentido, innecesarias, sea porque no se confía en las posibilidades educativas de esta población, porque no se desea su acceso al campo de las profesiones, porque un estudiante universitario en la cárcel crearía un desequilibrio en relación a sus custodios, etc. Sea por las razones que fuera, el mensaje es claro: la educación que mejor conviene a este sector es la que los prepara en algún oficio. Nuestros estudiantes, en una práctica abiertamente polémica con esta construcción de sujetos, subvierten este mensaje y con ello, su posición en la producción de subjetividades propia del espacio carcelario, dando las condiciones de posibilidad para nuevas prácticas de libertad. El número de estudiantes que asiste a nuestras aulas, su interés por el estudio, su relación con el conocimiento, dan cuenta de esta práctica resistente que se posiciona también como una práctica de producción subjetiva.

Estas elecciones -aun reconociendo que se realizan en un campo de ofertas educativas que es recortado-, no se producen sin fuertes contradicciones y temores, que explican las continuas apelaciones al otro para su confirmación. Así, en una cartilla del Programa Universitario en la Cárcel destinada a futuros ingresantes, los estudiantes invitan a otros a optar por la universidad y a sortear estos temores: *a vos que querés estudiar, animáte. Sí, se puede y sirve para crecer como persona/ si estás en esa encrucijada de qué hacer, te digo: estudiá, capacitate...* (Cartilla: 28) */nunca imaginé que iba a estudiar en la universidad...* Posiblemente desde nuestra experiencia no alcancemos a dimensionar la subversión de la que da cuenta el acto de estudiar humanidades en un penal, que puede entenderse como la posibilidad de producir un saber en torno a su propia condición de encierro, pero también, como acto de oposición a un mandato de la institución carcelaria que, como en todas las relaciones de poder, tensa sus prácticas y se opone a ella de diferente manera: creando obstáculos, no permitiendo que los estudiantes asistan al aula, desestimando su condición de estudiante, recordando su condición de preso y, con ello, su lugar de privación de derechos. En el caso que analizamos, pueden ser consideradas verdaderas *prácticas de sí* (Foucault, 2002 y 2012), en cuanto cuestionan y rechazan los códigos heredados y reinantes en la institución y en la sociedad total. No se trata necesariamente de resistencia a una racionalidad capitalista; son pequeñas modificaciones en torno a prácticas culturalmente establecidas que tienen el potencial de generar nuevas prácticas y, por ende, nuevas formas de subjetivación.

Todo aquel que haya asistido a un aula universitaria en un penal ha escuchado de parte de los estudiantes el reconocimiento de que se trata de un acto de “libertad”. Uno de ellos expresa que en el aula, en contacto con el conocimiento y con otros estudiantes, *“estoy en libertad. Es impresionante y asombrosa esa sensación, es muy reconfortante tener la mente libre y sentir que por un momento estás en lugares distintos”* (Cartilla: 18); *“si hubiera sabido que esto era posible entonces mi vida sería diferente”* (Hunziker, 2016: 36).

Decimos que, incluso, la relación con el conocimiento podría ser interpretado también como una práctica de libertad. La cultura académica no se vislumbra por parte de nuestros estudiantes en el contexto de las aulas universitarias en la cárcel como reproductiva (lo que sí sucede con frecuencia en las aulas universitarias del afuera). Por el contrario, goza de prestigio y reconocimiento, no en sí misma o por simple valor simbólico de lo legítimo y prestigioso, sino a partir del reconocimiento de su función develadora, en tanto todo saber termina siendo iluminador de la situación del sí mismo: cómo llegué aquí, qué hago aquí, quién soy: un estudiante expresa: *encontrarse con uno mismo es la tarea magnífica que tiene la Facultad de Filosofía y Humanidades* (Cartilla: 15).

La resistencia de la que hablamos es creativa en tanto se funda en un aprovechamiento del saber académico –de cualquier orden que sea- para develar sectores de la realidad presente, develar sus redes de funcionamiento y finalmente, desnaturalizarlas. Entender para resistir, para denunciar, para recomponerse en este reconocimiento de las reglas del juego de la dominación en niveles macro y micro. Es realmente deslumbrante observar hasta qué punto los estudiantes están atentos e interesados por el reconocimiento, en perspectiva histórica o en el presente, por todo aquello que permita explicar las relaciones sociales asimétricas, cómo lo vuelven comentario, palabra, denuncia, cómo vuelve hacia ellos mismos y los explica. Sólo por dar un ejemplo, recuerdo la fascinación cuando, en una mesa de discusión sobre la historia de la universidad, aprendieron la diferencia entre “enemigo” y “adversario”.

El entendimiento puesto al servicio del yo, y con ello, al servicio de la denuncia de los desvalores, de la afrenta a los derechos. Un estudiante expresa:

he descubierto cosas que parecían estar ocultas, tal vez custodiadas por secretos en el lugar donde había un derecho ... lo verdaderamente humano es luchar por un derecho, y hacerlo un lugar común, y para ello hay que develar secretos (Cartilla: 13-14).

De allí la importancia que nuestros estudiantes asignan al conocimiento académico para construir una nueva subjetividad, una subjetividad crítica y resistente, que pueda producir algunas fracturas en las prácticas establecidas culturalmente de lo que podría llamarse una “cultura de la prisión”. Se trata de la subjetivación bajo la forma de la moral orientada a la ética (y no al código) en la que el sujeto puede reconocer la arbitrariedad o los límites de los códigos, los puede traspasar para convertirse él mismo en un sujeto moral, crear sus propias conductas y mediante este mecanismo, crearse a sí mismo:

Si hay algo muy valioso que el hombre tiene es el conocimiento. Esto es propiedad del hombre (la ignorancia es la columna más firme del despotismo), esa es la idea de saber quién soy, quién quiero ser y qué quiero para mi vida. (Cartilla, 2016: 16).

Pero creo que esta relación particular con el conocimiento aparece con mayor fuerza en los talleres y cursos de extensión, destinados a la totalidad de los habitantes de los penales, no necesariamente estudiantes universitarios. Debido, entre otras razones, a su formato más libre y flexible, a la producción de conocimiento y palabra, y a que en estas instancias se invierte, en cierto modo, la relación pedagógica, allí, las lecturas e interpretaciones se multiplican y surgen otros modos de entender los textos y construir sentidos. Quisiera referirme a estos talleres en los que destaca una relación con el conocimiento propuesto que no es ni servil ni reproductora, por el contrario, es profundamente creativa en la que todo saber puede habilitar la autobiografía, la narración del yo o la pregunta sobre las condiciones de encierro. Cualquier taller de extensión podría ejemplificar esta práctica, pero en especial se activa en talleres literarios y de filosofía, en los que la lectura de un texto o la formulación de una pregunta filosófica relevante activa sensibilidades y produce subjetividad. “*Aparece un ‘nosotros’*. Eso es lo que explica la desaparición de la extrañeza” (Hunziker, 2016:35). Se trata de la capacidad de evocación de la palabra poética, de la metáfora de un diálogo platónico, de un pensamiento de Nietzsche, que activa apropiaciones voraces y creaciones personales.

Escuchemos la palabra de la docente, Paula Hunziker, sobre la apropiación que hicieron los participantes del taller de Filosofía sobre el mito de la caverna de Platón:

En primer lugar, trabajamos con el mito de la caverna de Platón tal como es desarrollado en La república. El poder de evocación de este texto para la vida de cada cual y para la de los internos en el penal nos dejó perplejos.... al

representarnos los colectivos de los traslados como cavernas (sentados y encadenados, sin ventanas a la altura de los ojos, escuchando los ruidos sin saber el rostro o la figura real de sus objetos), o dentro del penal imaginando las cavernas del exterior, las luces del adentro y del afuera (Hunziker et al, 2016: 7).

O las relaciones entre Platón, Descartes y Goffman que un estudiante sintetiza:

En cuanto a mí, me pienso, soy. Cierro los ojos, sin ver nada aun, estoy. Si de los otros, los que quiero y los que no, sin que estén aquí, en mi mente, son. Si las máscaras en su conjunto soy, si sólo soy por los otros lo que soy, ¿por qué lloro en la oscuridad de mi cuarto cuando nadie me percibe, cuando no soy?, ¿cómo percibo el peso del intangible dolor, que me presiona mi pecho sin tener volumen, afligiendo mi yo por la ausencia de las máscaras de otro que se extinguió? Cómo me puse estas máscaras o terminé en las cavernas (o prisión) para todo esto tampoco hay elección. Cavernas, fuego, primero, pienso, luego soy, caretas, máscaras, como sea te hacen como sos... (Hunziker et al. 2016: 13).

O los modos de conceptualizar la identidad, en palabras de la docente:

La última clase, entre el pan casero que nos habían regalado y las últimas conversaciones sobre la identidad personal, Pedro sacó una carpeta con sus dibujos. Al principio no entendimos, pues a simple vista se trataba de dibujos de pavas y más pavas. Pero las pavas son uno de los pocos objetos que cada uno de los internos atesora en el penal. Cada uno tiene la suya: “Para nosotros la pava es como la identidad, no hay una igual a otra”, nos dijo Pedro. (Hunziker et al. 2016: 9).

Estas prácticas son también una suerte de puesta en acción política de los principios de Henry Giroux (1996) sobre la educación, aún sin que éste sea un autor que circule por nuestra aula universitaria en el penal, para quien las prácticas de resistencia son aquellas conductas de oposición a la institución escolar que nacen de un interés emancipatorio y tienen por objetivo desarticular formas de dominación implícitas.

Sabemos, toda escritura es, de alguna manera, una escritura de sí. Nos estamos refiriendo a las *prácticas de sí* de M. Foucault en las que el sujeto deviene tanto sujeto como objeto, prácticas (en nuestro caso, el conocimiento, la reflexión, el discurso con otros, de otros, por otros), que producen un sujeto, que crean nuevas formas de subjetivación, procesos de autoconstitución que se realizan como creación en contexto. Se trata de un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser. Foucault nos enseñó cómo se constituyó históricamente el sujeto delincuente a partir de un determinado número de prácticas que eran juegos de verdad, prácticas de poder. Las *prácticas de sí* muestran la otra cara, esto es, cómo se constituye el sujeto a sí mismo de modo activo. Para la constitución del sí

mismo se requiere de otro: de la palabra y la escucha atenta. En los procedimientos de subjetivación a los que nos referimos el sujeto se apropia de un discurso (el académico) y con él construye su verdad que no es sino un principio que lo constituye.

Estos modos de lectura e interpretación de textos, estas elecciones, estas escrituras, posiblemente pueden entenderse como *prácticas de libertad* que, aunque no garantizan procesos de liberación, fracturan en algo la función reproductora de las instituciones del estado (la cárcel, la universidad) y ponen en escena su propia contradicción. La liberación no es nunca el acceso a la “libertad”, porque si bien las prácticas de libertad abren un campo a nuevas relaciones de poder, éstas se tratarán de controlar mediante nuevas prácticas, ahora de los ámbitos de la institución carcelaria.

En síntesis, en prisión la universidad deja de ser una institución reproductora para convertirse en emancipadora. No emancipadora en relación al sistema capitalista o al poder político o económico global, no emancipadora en relación a una ideología dominante. Emancipadora del sí. Ello es posible porque se parte de una idea de la educación como diálogo, respeto, conocimiento desplegado, asistencia de estudiantes del afuera, estructuras de cátedra completas. Porque la universidad en prisión no puede ser una fábrica de títulos, porque buscamos el desarrollo del pensamiento y generar las condiciones de posibilidad para que el sujeto político tenga lugar, porque la experiencia educativa se desarrolla al margen de cualquier sistema de castigo o de premios, y fundamentalmente, al margen de la presencia de cualquier miembro del Servicio Penitenciario.

Fuentes

- Programa Universitario en la cárcel (2016). *Cartilla de Presentación*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.
- De Certeau M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México. Universidad Iberoamericana.
- Foucault M. (2012). “La ética como cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con H. Becker, R. Fernet Bentacourt, A. Gomez Müller, 20 de enero de 1984)”. *Revista Nombres*. UNC. Traducción de Diego Fonti. Pp.: 257-280.
- Foucault M (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México. F.C.E
- Giroux H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*”. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Hunziker P.; R. Sánchez Brígido; E. Whitney y A. Teruel (edits.). (2016) *Filosofía y Prisión*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Larrosa J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Universidad Central. Venezuela.

Vignale S. (2012). “Cuidado de sí y cuidado del otro. Aportes desde M. Foucault para pensar relaciones entre subjetividad y educación”. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*. Vol. XVII. Málaga.