



## **EL ARTE ES LA SALIDA**

**La transformación social a través del arte en contexto de encierro**

**Tesis para obtener el título de Licenciado en Sociología, Carrera de Sociología, Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín**

**Tesista: Juan Aníbal Valenzuela**

**Director: Lic. Marcos Perearnau**

**Co-directora: Dra. Paula Simonetti**

**Fecha de presentación: Julio 2022**

## EL ARTE ES LA SALIDA

La transformación social a través del arte en contexto de encierro



**Autor : Juan Aníbal Valenzuela**

**Firma:**

**Evaluador/a:**

**Firma:**

**Director: Lic. Marcos Perearnau**

**Firma:**

**Co-directora: Dra. Paula Simonetti**

**Firma:**

**Fecha de defensa:**

## Resumen

En esta investigación nos propusimos estudiar las experiencias de formación y producción que tienen lxs estudiantes en los talleres artísticos y de oficios en el CUSAM, centro universitario ubicado en la Unidad N. 48 del Complejo Penitenciario San Martín, provincia de Buenos Aires. Desde una perspectiva de la educación popular, los talleres se dictan a la par de la oferta académica, y están a cargo de docentes de la Universidad Nacional de San Martín, como también de estudiantes formados en los talleres que han devenido docentes. Debido a su funcionamiento específico dentro de una unidad penitenciaria, los talleres disputan sentidos, dinámicas y espacios a una institución donde priman las lógicas carcelarias a través de diversas estrategias que analizaremos en detalle. Para comprender este escenario complejo es que abordaremos los obstáculos que tienen quienes están privadxs de su libertad para acceder al derecho a la educación en general y a las formaciones artístico-culturales en particular; analizaremos el vínculo que establecen lxs estudiantes con las prácticas artísticas en el marco de los talleres; identificaremos cómo las lógicas carcelarias intervienen en la experiencia de los talleristas y qué herramientas y estrategias pedagógicas permiten interrumpirlas para habilitar otras dinámicas; seguiremos la trayectoria y procesos de transformación subjetiva que atraviesan los participantes en los talleres que se ofrecen en el espacio universitario; analizaremos los sentidos que lxs estudiantes les otorgan a los talleres; reflexionaremos acerca de una experiencia personal de un taller de Dibujo que estuvo a mi cargo como estudiante preso dirigido a mis compañerxs; y por último, la circulación de las producciones artísticas dentro de la cárcel a partir de la hipótesis de un mercado popular de arte, y la salida metafórica y literal que implica el arte en contexto de encierro.

En este trabajo destacamos la importancia de los derechos culturales en contexto de encierro, como también el impacto del arte y la cultura en los procesos de transformación subjetiva y emancipación a nivel colectivo. En la cárcel se torna imprescindible la implementación de políticas culturales, en el marco de proyectos universitarios, que permitan garantizar derechos y favorecer estos procesos.

## ÍNDICE GENERAL

Resumen	3
Agradecimientos	6
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
1. Fundamentación del problema	9
2. Metodología	10
3. Herramientas conceptuales	14
4. Estructura de la tesis	15
<b>Capítulo 1: La cárcel desde adentro</b>	<b>17</b>
1. Definición de cárcel	17
2. Despersonalización	19
3. Prisionización: internalizar la cárcel	21
4. Aislamiento social	22
5. Deshumanización: monstruos y basura	24
6. Individualismo	25
7. A manera de conclusión	26
<b>Capítulo 2. El arte como proceso de transformación</b>	<b>27</b>
1. ¿Qué arte?	27
2. Comunicación y liberación de potencias expresivas	28
3. Prácticas de resistencia colectiva	29
4. Creación de sentido: lo singular y lo irrepetible	32
5. Formación artística y pertenencia colectiva	32
6. A modo de conclusión	34
<b>Capítulo 3. Los talleres artísticos como herramientas de transformación</b>	<b>35</b>
1. Cómo son los talleres en el ámbito de encierro	35
2. Los talleres artísticos en el marco del arte comunitario	36
3. Dispositivos pedagógicos desde la educación popular	38
3. Territorialidad, transversalidad y transformación	41
4. Los talleres como fronteras simbólicas	44
5. A modo de conclusión	49

<b>Capítulo 4. Un mercado artístico popular en contexto de encierro</b>	<b>50</b>
1. Experiencia del Taller de Dibujo la Unidad 46	50
2. La metodología del taller la hacemos entre todos	51
3. Mercado popular de arte en contexto de encierro	57
4. Mi primera exposición	62
<b>Conclusiones</b>	<b>66</b>
Bibliografía	70

## **Agradecimientos**

Haber logrado realizar esta tesis, en un momento en que todo parecía oscuro y sombrío, fue algo muy especial para mí. Por el tiempo que debía estar en cautiverio, comencé la carrera de sociología, como una buena alternativa para ocupar justamente ese tiempo y espacio. Con tropiezos y muchas dudas, por lo que significaba estudiar en una cárcel, pude dar ese gran paso.

Poder poner hoy en palabras mis sensaciones y las actividades que desarrollé es todo un desafío. Pero lo primero que quiero es agradecer desde lo más profundo de mi corazón a todas aquellas personas que son y serán parte de esta historia, que recién comienza. En primerísimo lugar quiero agradecer infinitamente a mi señora esposa, Rosalía Carmen Gutche, que viene acompañándome desde los días de juventud, y hoy, con más de 36 años de casados, y con tres hijos de ambos, aún se encuentra a mi lado, en este largo camino de la vida. Ella fue una de las promotoras para que hoy me esté recibiendo de sociólogo. Siempre confió en mí, nunca me dejó solo, ni me soltó la mano. Esto es para vos, que me brindaste tu amor y caminaste siempre a mi lado. Estaré eternamente agradecido por tanto amor y tantísimos años juntos, gracias.

Y hacer extensión a esas tres personitas que hoy ya son adultos, que estuvieron siempre atentos a todas las necesidades de su papá: a mi hijo mayor Juan Francisco, y su compañera y nuera Soledad, que me han hecho abuelo de Candela y Simón, por estar y apoyarme desde su amor y compañía, alentándome a seguir estudiando; a mi hijo Mauro Alejandro, y su novia Yamila, sostén de su papá y su ineludible amor, siempre a mi lado. A mi única hija Micaela Melani, y su novio Jonathan por tanto cariño y amor. Esto es para ustedes, los amo, hijos.

No quiero dejar de nombrar a un entrañable amigo que siempre estuvo, desde el momento que se entera que estoy privado de mi libertad, a don Darío López Corujo, con

su aliento y buena onda, jamás olvidaré sus palabras de aliento y llevaré bien en alto la bandera de la lucha por la solidaridad e igualdad.

Agradezco también a mis compañeros que me recibieron dándome la bienvenida al CUSAM, personas que me fueron incluyendo en el ámbito académico. Algunos ya no están, se han ido en libertad, pero nos han dejado como herencia un largo y venturoso camino por recorrer como Diego Tejerina, Martín Bustamante, Martín Basualdo, Antonio Gómez (Pólvora), y aquellos que se fueron agregando con el paso de las materias, como Antonio Villalba y la compañera Analía Ruíz. Ellxs son algunos de los compañerxs que me enseñaron o acompañaron en esta larga caminata, y mostraron que juntos fue mejor, que nadie camina la universidad solo.

A parte de ello quisiera decir unas palabras de agradecimiento a todos aquellos que me ayudaron a formarme en todos estos años de mi carrera, y en este sentido quiero agradecer a todos los profesores y profesoras por su excelencia, honestidad y calor humano dedicados a nuestra formación. Natalia Ojeda, Cristina Domenech por haber escuchado mis poemas e incentivado a seguir escribiendo, Mónica Montero, Mauro Vázquez, a Javier Ibáñez por haberme aguantado los planteos políticos, Irene Vasilachis y su hijo Mariano Gialdino, gracias por su excelencia, Luciana Strauss, por haberme enseñado y acompañado desde el taller de tesis, y por haber nombrado como mi director de tesis a Marcos Pererneau, hombre de la cultura, fue quien me insistió a que yo volcara en el lienzo los tantos temas que me rodeaban, y fueron apareciendo así los primeros cuadros de mi propia autoría, sin dejar de reconocerle su perseverancia y el haber creído en mí como pintor de cuadros -a tal punto que pude exponer mis cuadros en la galería del subsuelo de la UNSAM en Migueletes-, y a no rendirme jamás y dar batalla a través de la cultura, con un pincel en la mano y la conclusión de la tesis. Y a mi co-directora Paula Simonetti, he encontrado a una persona excepcional, siempre alentándome con esa dulzura y firmeza, con esa característica propia de buena gente, gracias por haber confiado en mis condiciones todo este tiempo.

No quiero dejar de nombrar y recordar a las profes de los distintos talleres, que con su devoción y paciencia llevan adelante sus clases, ante un alumnado muy heterogéneo. A la profe de fotografía, Sofía Muiños, gracias al taller de fotografía ahora las fotos tienen sentido, de mejor calidad, mejor enfoque y cantidad. La profe de cerámica, Clara De Simone, porque su taller te hace retroceder en el tiempo como cuando éramos niños y

jugábamos con el barro, lo moldeas en el barro, luego de pasar por el horno, sale una pieza única e inigualable, que fue lograda artesanalmente con tus propias manos. Y en especial, a la profesora de encuadernación Florencia Miguel, con ella aparte de aprender el arte de encuadernación, compartimos el arte de la pintura de tela. Siempre creyó en mis habilidades con la pintura y me alentaba a mejorar mi técnica. Y de ella tengo un recuerdo muy especial, el día de la exposición de mis cuadros, en la galería del UNSAM con toda la vergüenza a cuestas, ese día tan especial para mí, porque yo era el centro de atención, ella estuvo allí, con mate y termo en mano, convidándome algunos amargos, esos mates potenciaron mi confianza, para empezar a establecer un vínculo con quienes concurren aquel día a la exposición de mis cuadros, genia total.

Quiero también agradecer a todxs lxs compañerxs del CUSAM que accedieron a darme las entrevistas y de esa manera poder facilitarme información de gran valor para esta investigación.

Un párrafo aparte quiero dedicar a dos compañeros del alma, que todas las mañanas me acompañaron con la cebada de mate amargo, esto es parte también de ellos, porque sin su preocupación y honestidad no hubiera podido sortear algunos problemas de cotidianidad de la convivencia en la cárcel, sin esa sincera amistad de estas dos personas, que siempre me alentaron y desearon lo mejor, hoy no estaría escribiendo mi tesis, gracias compañero Fredy y compañero Dresna, fueron un punto de partida para sortear las dificultades, jamás olvidaré cada palabra de aliento y cariño.



# INTRODUCCIÓN

## 1. Fundamentación del problema

La presente investigación se inscribe en los estudios sobre sociología del arte y la cultura. Su objeto de estudio son los talleres artísticos que se dictan en las aulas del Centro Universitario de San Martín (CUSAM), dentro de la Unidad Penal N. 48. Me propongo analizar específicamente qué sentidos le otorgan al arte y a la cultura lxs estudiantes que participan de los talleres artísticos en el interior de una cárcel bonaerense.

En el año 2008, a través de un convenio firmado entre la UNSAM y el Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), se creó el CUSAM con el objetivo de garantizar el derecho a la educación de hombres y mujeres privadas de la libertad junto con trabajadores del SPB. Se trata de un proyecto que desafía las lógicas carcelarias que enfrentan y dividen tajantemente a quienes están detenidxs y agentes penitenciarios. Su horizonte de transformación implica no solo a los sujetos, sino también a las instituciones involucradas (cárcel, universidad y barrio). La oferta académica se compone de las carreras de Sociología y Trabajo Social, una Diplomatura en Arte y Gestión Cultural, y una amplio abanico de más de veinte talleres de formación artística y oficios.

El Complejo Penitenciario San Martín está ubicado en Camino de Buen Ayre y Debenedetti en la localidad de José León Suarez. Fue construido a pocos metros del Río Reconquista sobre relleno sanitario del CEAMSE. En sus tres unidades penales se aloja actualmente una población aproximada de cuatro mil personas privadas de su libertad. Con una capacidad para la mitad de las plazas, esto representa una sobrepoblación superior al cien por ciento. En la Unidad Penal N.48, donde está el centro universitario, hay doce pabellones, un taller de cocina, carpintería, mecánica, y una escuela primaria E.E.P.J. N721, en cuyas aulas por la tarde tiene lugar el secundario, CENS N480.

Se trata de un escenario complejo caracterizado por un campo de tensión constante entre lógicas institucionales distintas: la lógica penitenciaria y la lógica universitaria. Por un

lado, la cárcel como institución total, cuya tendencia totalizadora y deshumanizante obstaculiza la interrelación social con el exterior, y al mismo tiempo en su interior permite la vulneración sistemática de derechos humanos. (Goffman, 2001: 14). Por otra parte, la universidad como institución educativa, cuyo objetivo es garantizar el derecho a la educación a través de una oferta académica y de talleres, forma a estudiantes autónomos a través de la reflexión crítica y la expresión artística. Sin embargo, más allá de sus divergencias, hay un entramado relacional que comparten inevitablemente los actores de ambas instituciones, y es sobre ese entramado poroso que nos interesa reflexionar como escenario de posibles desplazamientos e intervenciones.

El objetivo de esta tesis es comprender los procesos y sentidos que les otorgan a la cultura y al arte las personas privadas de su libertad en un contexto carcelario. De este objetivo general se desprenden los siguientes específicos.

1. Describir las condiciones y efectos que tiene la cárcel sobre las personas privadas de su libertad.
2. Describir los modos en que los talleres artísticos abordan esos efectos que tiene la cárcel sobre las personas privadas de su libertad.
3. Analizar y comprender cómo fueron los procesos de transformación a través de las prácticas artísticas.
4. Abordar los talleres artísticos y de oficios como dispositivos pedagógicos y de producción de objetos y experiencias artísticas.
5. Analizar y comprender una experiencia personal como tallerista y el posterior proceso de constitución de un mercado de arte intramuros con circulación e intercambio a través de piezas artísticas.

El problema de investigación formulado en términos de pregunta es el siguiente: ¿cómo las personas privadas de su libertad desarrollan procesos de transformación subjetivos a través del arte y qué sentido les otorgan a esas experiencias?

## **2. Metodología**

Mi interés en este trabajo es analizar los efectos de transformación en las personas privadas de su libertad que participan en los talleres artísticos desde una perspectiva

sociológica con herramientas etnográficas. En la búsqueda exhaustiva de bibliografía disponible sobre arte en cárceles, que hasta la actualidad no es vasta sino más bien escasa, advertimos también que pocos trabajos fueron elaborados por investigadores que sean del propio campo. Un rasgo fundamental de esta investigación es mi participación directa en el contexto como estudiante investigador y actor cotidiano en tanto estoy privado de mi libertad. Esta particular circunstancia habilita una doble hermenéutica, que contribuyó a realizar mi investigación con una impronta etnográfica, que se basa en compartir, dialogar empáticamente con los demás, al ser partícipe diariamente de gran parte de las actividades que se desarrollan en el pabellón. Lugar donde habito, almuerzo, duermo y respiro el mismo aire de encierro y sueños de libertad. Todas estas múltiples interacciones asisten al investigador en el proceso de comprensión de los significados que los propios actores otorgan, desde sus perspectivas y sus actividades.

La etnografía fue acompañada de entrevistas semi estructuradas que se llevaron a cabo en los sitios en que habitamos (pabellón universitario y centro universitario) con el objeto de dar cuenta del sentido que se construye en el espacio educativo y lo que representa para los entrevistados. Asimismo, las entrevistas se articulan con la observación participante, donde a las actividades y el lenguaje que despliegan lxs estudiantes detenidxs en su vida cotidiana se suman los sentidos del pabellón y la particularidad del encierro. Allí es posible registrar un mundo sensible: el tono de las palabras, los movimientos de los cuerpos, el silencio y los sonidos propios de la cárcel, las vestimentas, la intimidad de la celda, múltiples gestos no verbales a través de los que se comunican y expresan los actores. A propósito de la “observación participante”, Guber señala:

La observación que se propone obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo de participación, esto es, requiere que el investigador desempeñe algún rol y por lo tanto incida en la conducta del informante, que a su vez influyan en la suya. Así, para detectar los sentidos de reciprocidad de la relación es necesario que el investigador analice cuidadosamente los términos de la interacción con los informantes y el sentido que estos le dan al encuentro (Guber, 2019: 59).

Esta investigación busca el equilibrio entre la observación y la participación como dos actividades en un mismo nivel según la situación, pero haciendo gran énfasis en la participación como elemento fundamental para la comprensión de la realidad social de un

grupo.<sup>1</sup> La doble pertenencia como estudiante investigador y privado de mi libertad me llevó a desplegar un proceso de reflexividad dentro del trabajo etnográfico, en el cual tuve que extrañarme de lo cotidiano de mi vida carcelaria y desnaturalizar las relaciones diarias que se establecen en contexto de encierro. Extrañamiento y desnaturalización que son también propios de los procedimientos artísticos y nos permiten pensar los puntos en común que tiene una investigación en ciencias sociales con las prácticas artísticas. La reflexividad, el intercambio y la interacción en el proceso del trabajo de campo, por ejemplo, son de suma importancia en ambas esferas para acceder a los significados de la acción para los actores. Como señala Guber:

El mismo trabajo de campo implica una reflexividad en tanto proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad, entre la reflexividad del sujeto cognoscente-sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales y las de los actores o sujetos/objetos de investigación (Guber, 2007: 81).

La indagación propuesta está basada en el paradigma interpretativo que se caracteriza por “comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis de Gialdino, 1992: 43). En otras palabras, en el trabajo se optó por el análisis inductivo y hermenéutico en el marco de un paradigma interpretativo.

Ahora bien, dado que se pondrá énfasis en comprender el significado que otorgan los propios actores a sus acciones, privilegiando su propia perspectiva, es menester utilizar la “epistemología de sujeto conocido”, ya que ella viene “a hablar allí donde la epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita; e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás del sujeto cognoscente o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo a los códigos de la forma de conocer socialmente legítima” (Vasilachis de Gialdino, 2007).<sup>2</sup> La epistemología del sujeto conocido fue vital para romper con la distancia entre el investigador y el

---

<sup>1</sup> Al respecto, Guber señala que: “Los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de maneras externas, pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores. El único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian es la vivencia, la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos, como sucede en la socialización. Tal como un juego se aprende, jugando, una cultura se aprende viviéndola. Por eso la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural. Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan el objeto de estudio” (Guber, 2019: 55).

<sup>2</sup> En la epistemología del “sujeto conocido”, la reflexividad no implica solamente reconocer la posibilidad del investigador de producir interpretaciones y conocimiento, sino también reconocer en ese sujeto conocido la capacidad de producir sentido sobre sus relaciones y reflexiones sobre ellas. (Vasilachis de Gialdino, 2007: 30).

investigado, que impide un proceso de conocimiento en el cual predomina la “comunidad” de los sujetos que interactúan. La comunidad con los otros -el compartir su tiempo, sus situaciones, sus relaciones, sus esperanzas, sus logros, sus desdichas-, modifica nuestra forma de conocer.

Por este motivo, el abordaje metodológico para llevar a cabo la presente investigación fue cualitativo, ya que, de acuerdo con Vasilachis de Gialdino (1992), los métodos cualitativos suponen y realizan los presupuestos del paradigma interpretativo y el fundamento de este radica en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes. La aplicación de los métodos cualitativos actúa sobre contextos reales y el observador procura acceder a las estructuras de significado propios de esos contextos mediante su participación en ellos. Coincidimos con Vasilachis de Gialdino cuando afirma que el presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas “es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos” (1992: 31).<sup>3</sup>

Si bien es importante compartir un tiempo prolongado con los actores en el terreno donde se desenvuelven y desempeñan, también es de gran relevancia respetar sus propias percepciones al momento de interpretar los lenguajes y los patrones de comportamiento que caracterizan a los actores en cuestión. Durante la investigación, aún estando privado de mi libertad, desempeñé un rol de participante observador. Realicé observaciones y notas de campo de las heterogéneas relaciones y comportamientos que se generaban en el desarrollo de las prácticas. La participación con observación me permitió una distancia para desarrollar una reflexión crítica. Al respecto, Guber señala que “el participante observador es aquel que se desempeña en unos o varios roles locales, habiendo explicitado el objetivo de su investigación, el observador participante hace centro en su carácter de observador externo, tomando parte de actividades ocasionales o imposibles de eludir” (Guber, 2019: 102-185).

Para fortalecer y complementar la observación participante se realizaron entrevistas con el fin de ampliar la comprensión e interpretación de la cultura y valores de los

---

<sup>3</sup> Por su parte Almegueiras (2006), respecto de la observación participante, señala que esta “constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico” (p. 32).

actores. Lógicamente a la hora de seleccionar a lxs entrevistadxs prioricé a quienes tenían participación en los talleres artísticos y de oficios. El criterio de selección de lxs entrevistadxs fue elegir a estudiantes que participaran activamente y desde hace más de un año en los talleres extracurriculares. A estas entrevistas se sumaron las realizadas a lxs profesores de los talleres, en tanto que sus relatos podían ser datos significativos para poder dar cuenta del proceso de transformación que tiene lugar, como también las herramientas pedagógicas que facilitan y favorecen concretamente dicha transformación. De esta manera fue posible reconstruir una imagen más amplia de cómo se dan los procesos y las diferentes miradas, experiencias y emociones respecto del espacio analizado.

He entrevistado a nueve participantes de talleres: Rodrigo (58 años, poeta), Pablo (54 años, músico), Cristian, (51 años, tallerista), Daniel (48 años, pintor), Ernesto (44 años, estudiante de sociología), Ricardo (24 años, músico), Matías, (36 años, tallerista), Pedro (60 años, alumno del taller de dibujo), Diego (37 años, sociólogo). Las entrevistas a estudiantes se realizaron en el CUSAM, otras fueron realizadas en el pabellón universitario. Además, también en el CUSAM, entrevisté a tres docentes: Clara (Taller de Cerámica), Florencia (Taller de Encuadernación), Sofía (Taller de Fotografía).

### **3. Herramientas conceptuales**

Para poder presentar una definición de cárcel es que utilizamos la categoría de “institución total” de Goffman y trabajamos los efectos de la cárcel sobre el sujeto. Entre ellos abordamos la “despersonalización”, en tanto el sujeto que ingresa a la cárcel es despojado de sus pertenencias e identidad, la “prisionización” en tanto la cárcel busca incorporar e interiorizar sus lógicas penitenciarias, el “aislamiento social” que interrumpe los vínculos afectivos con el afuera, la “deshumanización” como el devenir monstruo y objeto del sujeto. La cárcel crea y reproduce un tipo de subjetividad. Como advierte Foucault, la cárcel se interioriza como una forma de ser a través de diferentes “mecanismos disciplinarios” (Foucault, 2000: 45). La “disciplina” como método no solo permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo imponiendo una relación de

docilidad-utilidad, sino que marca y moldea a los sujetos prisionalizados. Nuestro interés radica en ver cómo la formación y las prácticas artísticas intervienen en la interrupción, a veces atenuación, de estos mecanismos deshumanizantes propios de la institución carcelaria y habilitan procesos subjetivos de recuperación de lo humano.

En este trabajo, partimos de una definición del arte como apropiación simbólica que permite ensayar nuevos modos de estar en el mundo. Esa práctica de apropiación simbólica que permite el arte está, en nuestro caso, particularmente vinculada a un proceso de transformación. Conceptos como genio, inspiración, talento, representan una mirada romántica y describen al artista como un médium que materializa algún designio de una entidad sobrehumana o un destino manifiesto para el cual fue traído a la tierra. Pero, entonces, quien no ha nacido artista, no tendría chances de producir un hecho artístico. Por el contrario, aquí sostenemos que el arte es un derecho y forma parte de la capacidad humana para dar sentido al mundo y generar conocimiento. Un conocimiento que tiene sus reglas y su manera particular de construirse y transmitirse a partir de un lenguaje que le es propio. Si sostenemos que el arte es conocimiento, entonces puede ser aprendido, construido y enseñado.

#### **4. Estructura de la tesis**

La tesina se divide en cuatro capítulos a través de los cuales intento abordar desde distintos ángulos la pregunta de investigación: ¿cómo las personas privadas de su libertad desarrollan procesos de transformación subjetivas a través del arte y qué sentidos les otorgan?

En el Capítulo 1 describo las lógicas carcelarias y los efectos subjetivos que produce la cárcel como institución total. Para tal efecto identificaré los efectos y procesos que atraviesan los sujetos desde su llegada al espacio en un contexto cerrado, la desvinculación con el afuera y la vinculación con sus pares.

En el Capítulo 2, a partir de una definición de arte como apropiación simbólica, en el marco de los derechos humanos, indago su potencia en la construcción de identidades y

sentidos, estrategias con las que interviene e intenta revertir los efectos desubjetivantes de las lógicas carcelarias.

En el Capítulo 3 analizo específicamente los talleres como dispositivos pedagógicos y el modo de darse en contexto de encierro en una cárcel bonaerense. Los talleres en el espacio CUSAM funcionan como “fronteras simbólicas” (“acá el CUSAM” y “allá el penal”), un espacio distinto dentro del encierro. En el mismo capítulo me ocupo de la educación popular como herramienta de organización colectiva en contexto de encierro, atendiendo a su capacidad de diálogo e integración de saberes populares.

En el Capítulo 4, describo y analizo la experiencia personal de un taller de dibujo y letrismo, intentando dar cuenta de una metodología propia. Y, por último, reflexiono acerca de las producciones artísticas realizadas en contexto de encierro, la circulación de una economía simbólica y la emergencia de un “mercado popular” de arte.

En las conclusiones finales, recapitulo las ideas principales de nuestra argumentación e intento compartir los alcances de la investigación como también los próximos desafíos y horizontes abiertos a partir del trabajo realizado.



## Capítulo 1: La cárcel desde adentro

“Nosotros no somos de otro planeta, pero vivimos en otro mundo”

Grafiti de la escuela primaria N.2003 Margarita Carles.

Unidad Penitenciaria N3, de Rosario.

En primer lugar, y en diálogo con la literatura actual sobre el tema, presento una definición de la cárcel como institución total. En segundo lugar, describo una serie de efectos subjetivos: aislamiento social, despersonalización, deshumanización, individualismo, disciplinamiento, que ejerce la cárcel sobre quienes están privados de su libertad. Si bien dichos efectos van a ser abordados por separado, es relevante señalar que trabajan juntos y están íntimamente relacionados. Como intentaré mostrar en los capítulos siguientes, los talleres artísticos como dispositivos pedagógicos trabajan sobre estas condiciones, y abren espacios de subjetivación alternativos que favorecen procesos de transformación personal y colectiva.

### 1. Definición de la cárcel

Escribir desde la cárcel es algo más que nuestro tema. Es parte de nuestra historia y de las acciones y circunstancias que nos unen con otras historias de vida, que conforman y dan sentido a las prácticas que se desarrollan y nos envuelven todos los días. La cárcel constituye un campo de tensión, está atravesado por múltiples dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas, además de diversos actores con formaciones, concepciones y funciones diferentes. A veces con perspectivas y lógicas contrapuestas o en franca oposición. Derechos y castigos, disciplinamiento y expresión, educación y

seguridad, son contrapuntos que atraviesan y significan diariamente los espacios y tiempos en contexto de encierro. Para entender cómo funciona la cárcel y los efectos que produce he recurrido a autores que han investigado la cárcel, tanto a aquellos “nativos” que realizaron su trabajo desde adentro de la cárcel, como a quienes la investigaron “desde afuera”.

El surgimiento de la cárcel, según Michel Foucault, responde a la necesidad de disciplinamiento sobre quienes desviaron sus conductas de las normas del Estado. En la época del feudalismo el delito no era controlado por el Estado, sino que el control social era ejercido de manera descentralizada y de forma autoritaria por los sectores feudales, mediante la “ley del Talión”. De este modo, se aplicaban castigos físicos que constituían espectáculos a través de “fiestas punitivas” en plazas públicas, por ejemplo. Es hacia finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando surgen nuevas formas de castigos que dejan atrás las formas sociales previas de impartir justicia.<sup>4</sup>

Ya en el siglo XX la cárcel se configura como agencia penal del Estado que agudiza y reproduce las injusticias y desigualdades sociales, políticas y económicas. Materializa, consolida y potencia la selectividad del sistema penal sobre un sector de la población. La prisión es una configuración temporal-espacial cuyas condiciones materiales, vitales e interactivas se fundan en un fracasado objetivo “resocializador”, que desde su propio nacimiento tuvo y tiene como contrapartida el ejercicio de vulneración de derechos humanos básicos para sus habitantes. Basada en una lógica de la progresividad y de la perversidad, la cárcel se configura como espacio de castigo donde prevalece la premisa del daño por sobre la del reparo. En este sentido, La Bemba del Sur sostiene:

la cárcel se mueve y muchas veces lo hace por cauces que no se corresponden con los imaginarios construidos en torno a ella. La cárcel es un dispositivo configurador de múltiples vulneraciones a los Derechos Humanos, es atroz, perversa, inhumana o, más bien, demasiado humana, y por ello demasiado atroz. Porque la cárcel actual se inscribe en una coyuntura donde la incertidumbre se vuelve condición de ser, donde la cultura

---

<sup>4</sup> Como argumenta Foucault: “A lo largo de todo el siglo XVIII, en el interior y en el exterior del aparato judicial, en la práctica penal cotidiana como en la crítica de las instituciones, se advierte la formación de una nueva estrategia para el ejercicio del poder de castigar. Y la reforma propiamente dicha, tal como se formula en las teorías del derecho o tal como se esquematiza en los proyectos, es la prolongación política o filosófica de esta estrategia, con su función regular, coextensiva a la sociedad, no castigar menos, sino mejor, hacer del castigo y de la represión de los ilegalismos una función regular” (Foucault: 2000: 76).

institucional está cimentada más que en la brutalidad del trato –que sigue existiendo por doquier– en una trama cada vez más suave, pero todavía más opaca e incierta (La Bemba del Sur, 2018: 7-9).

Al mismo tiempo, la cárcel observa pero mantiene en silencio lo que sucede dentro de ella. Representa un universo regido por un sistema de normas propias y movimientos paralelos al resto de la sociedad, donde las estrategias de supervivencias y funcionamientos se ajustan a sus propias condiciones, normas y requisitos. En ese sentido, advierte Ojeda:

La violencia de la cárcel va mucho más allá de la intraprisionera. Es un mundo hostil no solo por la difícil convivencia con los otros presos, sino porque se impone una especie de violencia institucional, hasta hacerlo sentir como un perro. Es un maltrato integral donde todo parece inspirado para producir dolor. Es un ambiente orientado a reducir al interno, en búsqueda de la disciplina eficiente. En llevar al recluso a perder en la práctica todo su derecho, aunque en el papel se diga lo contrario (Ojeda, 1997: 14).

Cabe señalar también que la privación de la libertad no es el primero, sino quizás el último de los derechos que forma parte de una cadena de vulneraciones que sufren desde su nacimiento la mayoría de las personas detenidas. La detención es la primera marca de subjetivación estatal, el sujeto arrestado es un resto, funciona como negatividad del cuerpo social, en tanto es un exceso legitimado por la sociedad de control (Perearnau, 2018).

## **2. Despersonalización**

En el afán de ejercer un control exhaustivo sobre la vida de las personas detenidas, la cárcel provoca un proceso de infantilización en tanto casi todas las acciones hasta la más cotidianas dependen de otras personas (Goffman, 2001). Todos estos condicionamientos producen la pérdida gradual de la autonomía y la búsqueda de una “inutilización del yo”. Al momento de ingresar a la prisión, agrega Goffman, al “sujeto se lo degrada y humilla, se mortifica la concepción del yo con la que contaba previo a su ingreso, se produce la pérdida de la identificación propia que lo van alejando de lo que configuraba como yo en el medio libre” (Goffman, 1970). Esta operación intenta convertir al preso en “nada”, en un número. La gestión de la vida de las personas prisionizadas girará a partir de un nuevo centro, el puesto de control, donde su vida será administrada y procesada a través de datos numéricos, transformándose en una cifra despersonalizada.

La cárcel activa una serie de rutinas de disciplinamiento, arbitrarias y despóticas que tienen como fin y consecuencia inevitable la despersonalización. La violencia se distribuye en los diversos mecanismos de funcionamiento del sistema penal. A través de múltiples procedimientos produce una reorganización total de la vida de las personas privadas de su libertad. La regulación del tiempo, la condición de habitación, comunicación, visitas, alimentos, entre otras cosas, responden a lógicas predeterminadas con el objeto de disciplinar el cuerpo y despojar a quien está privado de su libertad de su capacidad de decidir. En su tesis de licenciatura, Tejerina señala que:

Se produce un despojamiento institucionalizado con lo cual hace referencia a ese fenómeno muy duro en la vida de un preso que implica la paulatina degradación de las condiciones de su existencia. En estas personas se puede ver como la institución total, en palabras de Goffman, fisura a las personas y las va destruyendo como sujetos, internalizando en ellas un proceso de auto aniquilamiento que las convence a sí mismas de que son parte de una frustración, reproduciendo un discurso dominante que se instala dentro del contexto de encierro (Tejerina, 2016: 30).

Si bien la persona humana, como categoría política y jurídica, presupone el reconocimiento de un nacido vivo como sujeto de derechos, la cárcel vulnera sistemáticamente múltiples derechos de las personas privadas de su libertad. El alcance de esa despersonalización, según Aymara Mines, no solo abarca a los cuerpos sino también a sus ideas:

La cárcel priva al sujeto culpable y procesado de su libertad física, y ejerce una coacción simbólica que obliga a estas personas a invalidar sus ideas, sus apreciaciones, sus sentimientos y a prescindir de los derechos de incumbencia de las instituciones, entre ellas la salud y la educación (Aymara Mines, 2007: 48)

De modo que la despersonalización no solo implica la pérdida de autonomía e infantilización, sino también la “coacción simbólica” alcanzando las ideas y sentimientos de quienes están privados de su libertad. Instancia que opera en articulación, como veremos, con la “prisionización”. Imponer disciplina se confunde con mortificaciones que pueden llegar al punto de hacer perder sentido de seguridad personal y la destrucción de las “fronteras íntimas”. Según Goffman (2001) la cárcel “se configura como total cuando a través de sus medios, de organizaciones, y reglas destruyen las fronteras íntimas de los sujetos”, para alcanzar lo más profundo de su ser.



### 3. Prisionización: internalizar la cárcel

Cuando una persona ingresa a una institución de encierro, se produce un aislamiento brutal y tajante, donde se restringen las relaciones interpersonales. A partir de ese momento, la totalidad de la vida de su vida estará rígidamente pautada y controlada. Se define a la prisionización como el proceso a través del cual una persona privada de la libertad adquiere códigos, normas sociales y formas de comportarse para poder convivir en la cárcel. A partir de las investigaciones de Clemmer (1958), Romero Miranda define a la prisionización como:

(...) la asimilación e internalización de la subcultura carcelaria por parte de los sujetos, que no solo supone la aceptación de normas y códigos institucionales de la cárcel como institución, sino, sobre todo, las propias reglas y jerarquías entre los internos. Desde entonces, se generó el consenso en la ciencia criminológica, en psicología forense y la sociología social, de que el consabido paso por la prisión acarrea alteraciones en el comportamiento del individuo, que abarcan desde sus alteraciones hasta la estructura de su yo (Romero Miranda, 2019: 3).

La prisionización, señala a su vez Bustello, comporta “la aceptación del rol del preso”, esto es, la modificación de la manera de comer, vestir, dormir y trabajar, el uso de argot carcelario (2006: 62). Siguiendo la misma línea, Astudillo señala que:

El fenómeno de prisionización se manifiesta mediante estrategias de adaptación que las personas despliegan para enfrentar el impacto inicial que provoca el ingreso a este contexto y la exigencia de incluirse a las dinámicas impuestas por la institución y por sus propios compañeros. Esta va a influenciar el cómo se vivencia el proceso de desculturación y reconstrucción del yo (Astudillo, 2017: 7).

Podemos pensar entonces que la “prisionización”, la internalización de la cultura carcelaria, es la contrapartida del proceso de despersonalización, que analizamos anteriormente, en tanto despeja ese espacio subjetivo borrando sus singularidades. El trabajo de vaciado de la despersonalización se complementa en una segunda instancia con el llenado de contenido de la cultura carcelaria. Quienes son atrapados por las redes del poder penal son sometidos en su interior a un tratamiento organizado en fases, etapas y periodos de pruebas hasta la finalización de su condena. En este sentido, conviene concebir a la prisionización como un proceso circunscripto a etapas, pero, además, como un derrotero caracterizado por la angustia y la incertidumbre frente a la elección de aceptar y materializar la mutilación del yo (convertirse en preso), o bien, algo peor, avanzar en la profundización y transformarse en una persona prisionizada.<sup>5</sup>

#### **4. Aislamiento social**

Aunque se presume que el confinamiento extremo hace que las prisiones sean más seguras, más bien es uno de los efectos más graves que produce la privación de la libertad en los sujetos. El aislamiento interrumpe las relaciones con la familia y amigos, rompiendo el lazo social. Al mismo tiempo, los obstáculos para que ingrese el exterior a la cárcel (instituciones educativas, por ejemplo, o de control respecto al propio sistema penal), ocasionan un agravamiento en las condiciones de los detenidos.

---

<sup>5</sup> En ese sentido, podemos pensar que, paradójicamente, lo que hace la cárcel es reproducir intencionalmente el delito, porque la reproducción de este es lo que garantiza a la institución su duración en el tiempo, y junto con ello a todo el sistema, de esta forma, es fácil comprender el fracaso de la resocialización.

La técnica de aislamiento en la ejecución de la pena integrada al régimen penitenciario moderno es heredera de dispositivos cerrados precedentes, que se generaron a lo largo de la historia occidental para separar, clasificar y gobernar a las poblaciones catalogadas como problemáticas. De modo que el aislamiento es constitutivo de la cárcel, en tanto es una técnica de gobierno necesaria para su funcionamiento.

La prisión, señala Valverde Molina, es “una estructura poderosa frente a la cual el recluso se vivencia a sí mismo como débil, para mantener mínimos niveles de autoestima, se ve obligado a autoafirmarse frente a este medio hostil” (1997: 106-107). No es casual que este tipo de encarcelamiento pueda causar un perjuicio psiquiátrico específico en quienes están detenidos. Sin ir más lejos, el riesgo de cometer autolesiones aumenta en la población carcelaria que permanece en aislamiento permanente.

Estos espacios de confinamiento, en los que priman el aislamiento unicelular, son espacios en los que el castigo se traduce en clave de crueldad. En esa línea, Luis Alberto Ángel, graduado del CUSAM, rememora su tiempo de cautiverio y cuenta que:

Lo propio de la cárcel es que crea en el individuo allí recluso una cotidianeidad que para el caso de algunos presos varía muy poco de un día a otro. Hay quienes simplemente se despiertan, comen, o solo ven pasar el día entre juegos, charlas y risas y al llegar la noche regresan a la celda (Ángel, 2016: 38).

El individuo comienza a ser aislado de sus relaciones, incluso cuando convive con muchos otros. Ese aislamiento se ve intensificado por constantes disputas, conflictos y violencias, donde la mirada más amistosa se vuelve desafiante. Se apela a una convivencia forzada restringida, donde los movimientos de las personas detenidas se reducen al mínimo al interior de la propia cárcel. En los pabellones de alojamiento en los que se vive confinado (donde los accesos médicos, recreación, educación, y laborales son escasos), la vinculación con el afuera es prácticamente nula. La consecuencia, según Tejerina, es que esto favorece aquellos rituales de la prisión: “en estos espacios los rituales de la cárcel generan consecuencias que se representan en la agresión, comportamiento que va confirmando el estereotipo de peligrosidad signado para vivir en prisión” (Tejerina, 2016: 54).

## 5. Deshumanización: monstruos y basura

Ahora bien, exponer los efectos de la deshumanización que provoca la cárcel, como acto y efecto de deshumanizar, nos coloca en una encerrona trágica que condensa metafóricamente la situación que se produce en estos tipos de instituciones, donde se coloca a los sujetos en exclusiva relación de dependencia de quienes deberían estar al cuidado, protección y “resocialización” del individuo. Cuando una persona se deshumaniza, se vuelve indiferente al dolor, monstruosa. En ese sentido, es que para Parchuc:

Somos una construcción metafórica y real de la deshumanización de los sujetos, los monstruos existimos a partir del imaginario social que proyecta todo lo peor sobre nosotros, transformándonos, como se ve, en culpables de todos los males de la sociedad. (...) Nuestro mayor delito es nuestro ADN, clásico prejuicio sobre el pibe chorro (joven, pobre, morocho de viserita, que no estudia, ni trabaja) a quien se lo estigmatiza y se lo combate, como a un enemigo peligroso venido del infierno. Se habla entonces de inseguridad, de mano dura, de bajar la edad de imputabilidad de los menores, lo cual se traduce en reclamo masivo de más policías, más balas y represión. De lo que no se habla es de las causas, como la desigualdad y exclusión social, de la falta de trabajo y salario digno, de que existe una justicia para pobres y otra para ricos. (...)

El miedo es algo con lo que convivimos a diario y no tiene por qué ser un límite. Porque queremos romper barreras y prejuicios haciendo visible lo que la cárcel invisibiliza. “Los monstruos no queremos ser más monstruos” (Parchuc, 2015: 3).

Quienes habitan en una situación de encierro, ya no se conmueven ni se indignan por tragedias que antes generaban un impacto en ellas, por lo tanto, se puede decir que esta comunidad se “deshumanizó”. El empobrecimiento de las relaciones interpersonales, las exigencias de sacrificio o la satisfacción de los propios intereses colaboran en el proceso de deshumanización en el encierro.





## 6. Individualismo

La institución penitenciaria promueve el ejercicio del individualismo. En tanto la cárcel tiene por naturaleza un carácter individualizante para ejercer su control, su lógica incita a los internos a mantener una mirada individualista. Asimismo, la cárcel no es ajena a lo que ocurre en nuestra sociedad de mercado, que pregona el derecho individual y la propiedad privada.

El “suavizamiento” punitivo y los procesos de individualización son más bien efectos de nuevas técnicas de poder y entre ellos nuevos mecanismos penales que ya no adoptan el método violento o sangriento, e incluso cuando usan este método “suave”, en el que encierran y corrigen, siempre es al cuerpo al que atacan. El cuerpo también está inmerso en una relación de poder y de dominación que opera sobre él. Las medidas de seguridad que acompañan la pena, como la tutela penal, tratamiento médico u otros, no están destinadas a sancionar la infracción sino a controlar al individuo. En ese sentido, el cuerpo puede entenderse como instrumento o intermediario: “la relación castigo-cuerpo es idéntica a lo

que era en los suplicios. Si se interviene sobre él, encerrándolo y haciéndolo trabajar, es para privar al individuo de una libertad considerada como un derecho y un bien. El cuerpo queda prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de privaciones” (Foucault, 1976: 19). Factores como la falta de expectativas, el egoísmo y el “sálvese quien pueda”, son los que afloran en este contexto tan desigual.

## **7. A manera de conclusión**

A partir de una definición de cárcel como institución total, en este capítulo analizamos los efectos que tiene la cárcel en la subjetividad de lxs detenidxs. Se trata de un conjunto de factores que operan en el individuo, entre ellos, el aislamiento social, el despojamiento institucionalizado, la despersonalización, la prisionización, la deshumanización y el individualismo. De tal modo, la importancia de construir un tiempo para nosotros, en este ámbito, cobra una dimensión de resistencia, debido a que la totalidad de la vida de los presos está rígidamente pautada por la institución. En este contexto, la escuela, la universidad, los talleres artísticos y de oficios emergen como la posibilidad de construir otro tiempo dentro del tiempo carcelario.

## **Capítulo 2. El arte como proceso de transformación**

A pesar de todos los efectos negativos que produce la cárcel, en ella también tienen lugar espacios de resistencia: espacios educativos, talleres artísticos, actividades culturales. Como veremos en este capítulo, el arte y la cultura se dan en el encuentro colectivo y propician la construcción de un mundo común de sentido. A través de las prácticas artísticas las personas se reconocen a sí mismas en sus potencialidades y también se reconocen juntos con los otros, como parte de un colectivo, donde se respetan y trabajan las diferencias para construir el saber de forma conjunta.

A partir del acceso a los derechos a la educación, el trabajo, el arte y la cultura desde una perspectiva liberadora y emancipadora de los sujetos detenidos, se van construyendo caminos y miradas diferentes a la cultura carcelaria ya instalada e impuesta. En las páginas que siguen veremos cómo las diversas relaciones y prácticas culturales y artísticas favorecen procesos de transformación de los sujetos y las instituciones en el contexto de encierro. Creemos que la participación en estos espacios nos permite evidenciar un quiebre, mostrar que hay otras alternativas, otras miradas, para habitar la cárcel.

### **1. ¿Qué arte?**

Tal vez deberíamos preguntarnos ¿qué es el arte?, o mejor aún, ¿a partir de qué definición del arte es que vamos a trabajar? Haciendo un pequeño recorrido a través de su historia, encontramos que el concepto del arte fue utilizado de forma general desde el siglo XIII, como arte o modo de hacer algo, y en ese sentido servía para referirse a las personas con cierta destreza y habilidades “especiales” (en ese sentido el artista y el artesano no se diferenciaban). Con el tiempo su uso pasó a restringirse para aludir a todo aquello relativo a las aplicaciones de las artes plásticas, escultóricas, fotografía, cine, etc.

En este trabajo, partimos de una definición del arte como apropiación simbólica que permite ensayar nuevos modos de estar en el mundo. Esa práctica de apropiación simbólica que permite el arte está, en nuestro caso, particularmente vinculada a un proceso de transformación. Conceptos como genio, inspiración, talento, representan una mirada romántica y describen al artista como un médium que materializa algún designio de una entidad sobrehumana o un destino manifiesto para el cual fue traído a la tierra. Pero, entonces, quien no ha nacido artista, no tendría chances de producir un hecho artístico. Por el contrario, aquí sostenemos que el arte es un derecho y forma parte de la capacidad humana para dar sentido al mundo y generar conocimiento. Un conocimiento que tiene sus reglas y su manera particular de construirse y transmitirse a partir de un lenguaje que le es propio. Si sostenemos que el arte es conocimiento, entonces puede ser aprendido, construido y enseñado.

En Argentina existen distintos estudios que dan cuenta de las prácticas artísticas y culturales como potentes motores de transformación social. Encontramos, por ejemplo, los análisis de Infantino (2011, 2019) centrados en los colectivos de artes circenses en Buenos Aires, los trabajos sobre arte comunitario (Roitter, 2008; Nardone, 2010), otros enfocados en las experiencias de teatro comunitario a nivel barrial (Mercado, 2018; Sánchez Salinas, 2019). Específicamente en contexto de encierro, encontramos las reflexiones y análisis con base en la experiencia de los talleres artístico-culturales propuestos por el área de extensión de la Universidad de Buenos Aires (UBA), que trabajan desde la educación popular (Parchuc, 2015; Bustelo, 2017). Como también, los aportes de La Bemba del Sur, un colectivo de talleristas que desarrollan espacios culturales en las cárceles de Rosario (La Bemba del Sur, 2018) para posibilitar otros modos de hacer y de construir lazos aún en el encierro.

Estos análisis funcionan como antecedentes directos de nuestro trabajo y como estudios a partir de los cuales nutrimos nuestra perspectiva conceptual. Este trabajo se propone ser un aporte en el campo de estudios existente a partir de una perspectiva que se forja desde la experiencia de quien está privado de su libertad.

## **2. Comunicación y liberación de potencias expresivas**

Los talleres artísticos en contexto de encierro alientan la expresión personal a través de múltiples ejercicios. De esta manera, contribuyen a que una persona pueda reestablecer su sentido de dignidad, seguridad, despejándolo de temores y miedos, que fue desarrollando en su proceso de despersonalización. Colabora en recuperar una mirada diferente y distanciada de la cotidianidad, otorgando la posibilidad no solo de reconocerse a sí mismo, sino también de empatizar con el otro, de comunicarnos y de generar nuevos lazos sociales. Coincidimos con Infantino cuando afirma que las personas en situación de encierro pierden algunos derechos ciudadanos, pero nunca sus derechos educativos y culturales, “es decir su posibilidad de ejercer la creatividad, de pensar y expresarse libremente. En este sentido, el arte permite ejercer una reflexión y una crítica acerca de lo naturalizado” (Infantino, 2019: 11).

Es propio del arte cuestionar lo dado y poner en marcha un movimiento que permite cambios en la percepción y fuerzas ligadas a la construcción de identidad y sentido. A propósito de esto, Tejerina (participante de los talleres) señala:

Con el arte empecé a darme cuenta de algo significativo, y lo revolucionario era, que podía ponerle color a la vida, ponerle sentimiento a una imagen. Cuando iba contra reloj de lo que el sistema pedía, esa estructura herrumbrada, muerta. El arte me permitió a mí resignificar el espacio, con el arte empecé a comprender, que el arte no solamente representaba objetivamente sino subjetivamente (Entrevista personal a Diego Tejerina, 2019).

“Toda persona tiene el derecho a ser artista”, afirmaba el artista alemán Joseph Beuys el siglo pasado. Cualquier ser humano puede hacer arte en la medida en que al transformar los objetos y el mundo se involucra en un proceso creativo, se pone fuera de sí y se expresa. Deja así una huella en el mundo. Este proceso es inherente al ser humano y no depende de sus capacidades “biológicas”.

### **3. Prácticas de resistencias colectivas**

La educación artística permite instalar la tenaz y sostenida resistencia al disciplinamiento y al control que la cárcel como dispositivo despliega, habilitando la potencialidad de la creación, la búsqueda, la crítica y la interrogación. La construcción de estos territorios pedagógicos (Bustelo, 2017) supone el rechazo “a formas dogmáticas, de

pensamiento único, tecnocrático, de disciplinamiento, de reducción del otro, de violencia institucional.” Los territorios pedagógicos suelen ser muchas veces refugios, anclajes de sentido y pertenencia, y de ese modo permiten “la configuración de una historia y de un relato común” (Bustelo, 2020). Se constituyen como prácticas de resistencias colectivas, capaces de generar relatos comunes y contra-relatos.

En su trabajo “La cárcel en disputa” Chiponi (2018) señala a propósito de la comunicación que:

Es un campo de lucha material y simbólica donde se disputan los sentidos de aquello que nos rodea y constituye, pero también como una herramienta- técnica y política de la que los sujetos disponen para constituir sus trayectorias vitales en el encierro, pero también las resonancias institucionales y política que provoca una institución, donde los sentidos se entranan en y con la prácticas culturales desarrolladas en el escenario de la prisión (Chiponi, 2018: 234).

Muchas veces la participación en espacios educativos, artísticos y culturales constituye los primeros pasos para quebrar con la soledad y romper con los tiempos muertos, que abundan en la prisión. A través de la participación en espacios artísticos suele producirse un fortalecimiento de la personalidad, en las emociones y un motor para la acción. Al mismo tiempo, el arte mejora la convivencia, nos aleja de la violencia, pero también, el arte “te atrapa”, el “violento” no te violenta, inclusive “baja” hasta donde estás vos.

La idea de arte como transformación, según Roitter, es propia del concepto de arte:

Este neologismo intenta ser, en la discusión de nuevos paradigmas, un aporte más a la posibilidad de imaginar una visión de arte en la que la transformación social aparece al interior mismo del concepto, no como una consecuencia lineal, sino como un aporte de subjetividad, sin diluir la dimensión estética y múltiple del hecho artístico. El arte debe ser accesible a todos, y así desenmascarar las condiciones de dominación, ponerla en evidencia, Brecht terminó con el arte como espacio de ficción, de refugio de la realidad y lo convirtió en un lugar en el cual están exhibidas las estructuras latente y vedadas de ilusión (Roitter, 2008:16-17).

La creación artística también puede construir una buena vía de “escape” y liberación, y de esta forma se ha de soportar mejor la angustia que supone la falta de libertad. En estos lugares de opacidad entre lo permitido y lo no permitido, los dominados evaden las reglas impuestas, y producen tácticas, que son a su vez de resistencias y desvíos, a través de prácticas cotidianas, tales como aprovechar las salidas del pabellón, y establecer relaciones

de confianza con encargados y otros internos, así conseguir el espacio para su formación y producción artística.



#### **4. Creación de nuevos sentidos: lo singular y lo irrepetible**

La monotonía es una de las estrategias a través de las cuales trabaja la deshumanización en la cárcel. Los días se suceden idénticos y vacíos. Por el contrario, los encuentros en los talleres artísticos suelen ser los únicos momentos en que se quiebra la repetición de lo mismo. Es en esas horas compartidas con otros en que se transforma la realidad, se trascienden los muros. Las aulas de la universidad son, en este sentido, mucho más que una simple aula de estudios. Son instancias donde se construyen verdaderos espacios de libertad. Y el arte se cuele por las ranuras, por los intersticios, por las rendijas. Una guitarra sonando, un lápiz que dibuja, papeles que se pliegan para hacer cuadernos, los movimientos de los cuerpos en una actividad teatral: son momentos en los que quienes están detenidxs dejan de ser presos y pasan a ser estudiantes, artistas.

De esta forma, el arte es una forma de no solo ocupar el tiempo muerto que produce la cárcel y termina en “muertes”, sino también de crear nuevos sentidos. Citándolo nuevamente a Bosqued: “las personas que carecen de libertad por estar reclusas (...) poseen mucho tiempo libre, y una forma de ocupar ese tiempo, es dedicarse a hacer actividades artísticas e intelectuales como tarea de cierta terapia ocupacional (Bosqued Biedma, 2008: 23).

A medida que lxs estudiantes incorporan elementos de distintos lenguajes artísticos, conocemos mejor e interpretamos el conocimiento ya producido. Es importante que el posicionamiento hacia la educación artística sea de conformar un espacio de libertad, allí donde el discurso del “no podés, ni nunca podrás”, parece posarse en cada cuerpo. Como sostenía Paulo Freire, “la pedagogía está más cerca del arte” porque debe crear, transformar, posibilitar nuevas realidades, nuevos sentidos, nuevas significaciones.

#### **5. El arte como formación y pertenencia colectiva**

Otra de las consecuencias del sistema carcelario, que colabora en la construcción del “preso”, como hemos señalado anteriormente, es el individualismo. “Divide y reinarás”



dice el dicho popular. El arte, por el contrario, trabaja en la apertura en la vinculación entre las personas, y lo hace a través de la transformación de la propia persona en un contexto de juego grupal o colectivo. El arte funciona como medio de comunicación y mejora la vinculación entre pares y con el entorno. Bustelo señala que el proceso de formación artística está íntimamente ligado a un proceso de conformación de colectivos:

Podríamos decir que, como horizonte y desafío de la experiencia de formación, se encuentra la posibilidad de favorecer la conformación de colectivos y redes que alojan y sostengan a los sujetos. No solo en pos del proceso de organización, sino del espacio de refugio y pertenencia. Proponemos pensar lo colectivo para la creación de territorios de confianza que impliquen cuidado de sí y del otro/la otra en estos contextos. Alentamos a generar lazos fraternales y solidarios, que comiencen con la posibilidad de vincularse y conocerse, para luego, reconocerse en el otro/la otra, reconocerse en una comunidad, y recién allí, ejercer lo colectivo como práctica pedagógica, como práctica de resistencia. Se trata en definitiva del aprendizaje de cuidados colectivos que sostengan modos de vincularse solidariamente, apelando a responsabilidades conjuntas, alejándose de la competencia y el mérito individual (Bustelo, 2019: 95).

De esta manera, los encuentros desde lo artístico tienen el sentido de poner a la luz y reivindicar historias y experiencias de personas detenidas donde se valora lo singular e individual, y al mismo tiempo se reconocen en un nosotros grupal. Tienen además la compleja y necesaria tarea de ejercitar la memoria colectiva.

El colectivo La Bemba del Sur, con larga trayectoria en talleres artísticos, advierten el rol fundamental de la horizontalidad en la construcción de lo colectivo. Los talleres y actividades artístico-culturales:

son diseñados e implementados desde una perspectiva horizontal y colectiva dentro de un escenario carcelario caracterizado por la violencia y la subjetivación-subjetivación del otro. Espacios definidos por los lazos que los actores involucrados son capaces de generar, produciendo así una territorialidad que conecta con lo vital y lo posible, generando el auto reconocimiento de los detenidos como sujetos de derecho (La Bemba del Sur, 2016: 19).

En este contexto donde proliferan y estimulan desigualdades, la desunión y el individualismo, la educación y las prácticas culturales son fundamentales para estimular el sentido de pertenencia dentro de un colectivo.

## **6. A modo de conclusión**

En este capítulo identificamos que entre los múltiples sentidos que tiene el arte en contexto de encierro predominan: la comunicación, la crítica, resistencia y lucha, la creación de lazos y vínculos, la liberación de potencias expresivas, la emergencia de procesos que dan sentido a la experiencia, la construcción de identidades, la conjugación de procesos individuales inscriptos en un desarrollo colectivo, la pertenencia a un proyecto, y la transformación. Hemos realizado este recorrido siguiendo autores y autoras de referencia, así como apelando a nuestra propia experiencia. En el capítulo siguiente vamos a analizar los diferentes talleres artísticos que promueve el CUSAM.

### **Capítulo 3. Los talleres populares como herramientas de transformación**

En este capítulo nos ocuparemos de los talleres artísticos y de oficios que tienen lugar en el contexto de encierro como dispositivos pedagógicos y de producción que favorecen la transformación y emancipación de los sujetos. Abordaré específicamente aquellos talleres que se dictan en el CUSAM, en la Unidad N. 48. El análisis tiene como sustento las entrevistas etnográficas realizadas a docentes y participantes de los talleres en el propio campo, donde transcurren y vivencian cotidianamente las actividades.

Durante el año 2019 realicé entrevistas a participantes de los talleres que relataron sus historias y sus experiencias: Pablo, Cristian, Rodrigo, Ricardo, Matías, Diego. Complementé estas entrevistas con otras a docentes, de este modo entrevisté a Clara, profesora de cerámica; por su rol y su relevancia al frente de los talleres, a la profesora de encuadernación Florencia; y a Sofía, la profesora del taller de fotografía.

#### **1. Cómo son los talleres en el ámbito de encierro**

Para ingresar al CUSAM es necesario que la policía venga, las demoras pueden extenderse, y te dé paso. La universidad es el último portón con cerrojo, un borde en el espacio carcelario. Una vez dentro, estás libre de las miradas de los guardias, ya no tenés que pedir permiso para trasladarte de un lado al otro, es un espacio exclusivo para estudiantes, docentes y talleristas. Un espacio de plena libertad de circulación, de estudiar y pensar, un “territorio pedagógico”, que funciona como una “frontera” material y simbólica entre la universidad y el penal.

Las aulas destinadas para los talleres de cerámica y encuadernación están en la parte de atrás del edificio. El aula es rectangular, de cuatro metros de ancho y siete metros de largo, con dos mesas enchapadas en acero. Casi sin asientos (la actividad es tan dinámica que no los precisa), dos ventanas, un horno para hornear las piezas de cerámica y el colorido irregular de manchas de pinturas, hacen del aula un lugar cálido distinto a los

espacios de encierro. Aproximadamente concurren veinte alumnos por clase, y las profesoras provienen del ámbito extramuros. Quienes participan de cada uno de los talleres comienzan un proceso de integración en tanto se incorporan como sujetos activos, estudiantes que no son tratadas como personas a la que hay que “ayudar”, ni ofrecer un “tratamiento”.

Propongo caracterizar a los talleres artísticos que funcionan en el CUSAM como:

- a) espacios que trabajan desde una perspectiva comunitaria del arte como transformación social
- b) dispositivos pedagógicos que trabajan desde la educación popular con fines de formación y liberación de potencias expresivas
- c) espacios que propician procesos de transformación personal y colectiva
- d) zonas de fronteras simbólicas dentro del contexto de encierro

A continuación, voy a desarrollar estos cuatro aspectos.

## **2) Los talleres artísticos en el marco del arte comunitario**

La perspectiva artística que se sostiene en los talleres y espacios del CUSAM comparte características definitorias del arte comunitario. En el desarrollo de estos modelos, las comunidades pasan de ser un mero espectador para convertirse en realizadores de sus propias culturas. Para definir el significado de arte comunitario, partimos de Becker (2008), que entiende el mundo de las artes como “la red de persona cuya actividad cooperativa, organizada a través de su conocimiento conjunto de los medios convencionales de hacer cosas, produce el tipo de trabajo artísticos que caracterizan al mundo del arte”. ¿Qué tipo de arte es el arte comunitario? Si bien hay dificultades a la hora de encontrar definiciones precisas de arte y comunidad por separado, hallamos algunas precisiones cuando se trata de definir el arte comunitario como un todo. Por ejemplo, Congdon & Blandy (2003) sostienen que:

Una de las principales características del arte comunitario es que está basado en la comunidad, y está enfocado e integrado en su vida diaria. Se puede entender el arte comunitario en contraposición con las bellas artes, es decir, con el arte enseñado en academia e institutos, que suelen glorificar el individualismo y

promover el aislamiento y los lugares exclusivos para su observación (como galerías o museos. (Nardone, 2010: 59-60).

El arte comunitario y los talleres artísticos forman territorios que conectan lo vital con lo posible. Parten desde la mirada del otro, ese otro que padece la mismas dudas, incertidumbres y desdichas, para generar el autorreconocimiento de quien está privado de su libertad como sujeto de derechos. Los talleres ponen en juego prácticas y experiencias que buscan iniciar, fortalecer y acompañar un proceso de construcción de autonomía, de recuperar las voces propias, de los y las participantes, indagando sobre cuáles son sus búsquedas y necesidades, qué significados construyen, cuáles son sus expectativas. ¿Cómo lo hacen? A través de distintos ejercicios, los talleres culturales habilitan un espacio y tiempo donde se despliegan las manifestaciones creativas y artísticas, potencian la capacidad expresiva de cada actor involucrado en un marco grupal, y amplían la oferta subjetiva, otras formas de ser.

A propósito de esto, el colectivo de La Bemba del Sur sostiene que:

las territorialidades que se construyen en el espacio-taller y en los encuentros culturales, logran desmarcarse de la lógica del encierro caracterizada por la informalidad y la administración del tiempo de circulación que priorizan el control y la seguridad. Por tal motivo, potenciar los talleres culturales busca ser una contribución de manera sistemática al ejercicio de los derechos culturales y educativos de las personas privadas de la libertad (La Bemba del Sur, 2013: 9).

Cristian, un participante activo del taller de mural, nos cuenta que “lo que más me gustó de las actividades del taller de muralismo es poder compartir con otros internos e internas de otra unidad, del espacio, poder ser escuchado, aportar ideas y que sean debatidas por el grupo de talleristas. Ver reflejado mis aportes, una vez terminado el mural” (Entrevista personal a Cristian, 2019). La articulación entre arte y comunidad que tiene lugar y sostienen los talleres fomenta el intercambio entre pares, el reconocimiento de la diferencia y la posibilidad de devenir otro, propias del proceso formativo, favorecen simultáneamente la conformación del grupo y comunidad.

Nardone, siguiendo a Mosher (2004), señala que el arte comunitario se define como:

Arte quitado del mundo del arte comercial actual y de los sistemas de mercado, no objetos modificados sino expresión grupal contextualizada, específica, situada. Si el arte es realizado por un individuo, es usualmente con el aporte de la comunidad o el conocimiento sobre sus cuestiones (Nardone, 2010: 61).

Expresiones grupales contextualizadas, específicas y situadas, así son las producciones artísticas producidas en los talleres, que funcionan como un contexto o soporte para construir colectivamente miradas territoriales

### **3. Dispositivos pedagógicos desde la educación popular**

Para hablar de la educación popular en contexto de encierro es primordial considerar que esta tiene una dimensión no meritocrática, por el contrario, es integradora, pone en juego la posibilidad de diálogo de saberes y la capacidad de generar vínculos directos entre el aprendizaje y la aplicación de los conocimientos. En esta línea Parchuc señala que:

La educación popular es un término que se construye contra el término de la educación tradicional, no sé si se opone, pero sí se diferencia ¿es buena la educación popular? Yo creo que sí, pero habría que preguntarse de qué hablamos cuando hablamos de educación popular. Me parece que la educación popular surge oponiéndose a la idea de educación de élite, contra la educación para unos pocos y tiene que ver con educación para todos (Parchuc, 2018: 95).

En el concepto de la educación popular, llama la atención el término “popular”. Se puede discutir mucho sobre la educación, pero ¿qué es lo popular? Parece hablarnos de algo que es o pertenece al pueblo, porque nació junto al pueblo y se levanta libremente como instrumento emancipador de los sectores populares. Siguiendo el trabajo de Parchuc sobre el concepto de educación popular:

(No hay que pensar) que hay una definición única, pura, que hay que proteger, que hay que cuidar para que no se pierda su identidad, su esencia, sino que la realidad los términos tienen vida y van cambiando, quieren decir cosas distintas en cada momento histórico, en cada sujeto que lo use. Cuándo y por qué decimos que una práctica educativa es popular, lo que empecé a ver es, en realidad, que es del pueblo (Parchuc, 2018: 77).

Por ende, podemos decir que la educación no formal y popular en contexto de encierro es indispensable y necesaria para que las personas detenidas desarrollen su derecho a la educación, se generen aprendizajes de convivencia, de derechos, pensamiento crítico, potencialidades y trabajo en equipo, en suma, es fundamental para la formación del sujeto libre. Y su punto de partida no es un sujeto abstracto, sino concreto; y es por ello que parte el proceso de formación desde donde está el otro reconociendo los saberes que trae.

En un trabajo de observación de campo realizado en el taller de encuadernación, Florencia, docente de encuadernación, hace el siguiente relato de sus experiencias con los estudiantes:

Principalmente buscan estar fuera de los pabellones, esa es una certeza y es súper válido el motivo. Varias veces escuché el comentario “le ganamos tres horas al servicio, tres horas menos”. Una vez que ese motivo los acercó al CUSAM, empiezan a aparecer otros, que son el deseo de aprender algo nuevo, de creerse en otro lugar por un rato, de hacer algo para la familia, de mostrar a la familia que están haciendo cosas. Gozar de un respiro de libertad, son cosas simples, pero que sanan y construyen sentido (Entrevista personal, 2019).

Las modalidades educativas gestionadas desde una lógica pedagógica de la educación popular recuperan el rol activo de los protagonistas y rompen con las formas tradicionales instaladas en la educación formal. Las prácticas de educación popular y no formal buscan dar un sentido de igualdad, con una idea emancipatoria de las personas en contextos de encierro. Es por ello que la educación popular es una herramienta de organización colectiva. En este sentido, el filósofo francés Jacques Rancière propone:

Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse, pero esta cosa tan simple es lo más difícil de comprender, la tarea a la que aplican las capacidades y corazones consiste en hacer una sociedad igual con hombres desiguales, es reducir de manera indefinida la desigualdad (Rancière, 2007: 167).

La educación no formal es la acción que no se encuentra totalmente institucionalizada pero sí organizada. Organizada por escuelas, o bien por organismos o movimientos juveniles, se presenta generalmente en actividades educativas de carácter opcional, complementarias, flexibles y variadas. Está dirigida a la obtención de algún nivel de aprendizaje, aunque no de títulos académicos. Podemos pensar que estas prácticas parten de supuestos como el de Rancière, cuando postula la “igualdad de las inteligencias” y sus consecuencias políticas:

Los amigos de la igualdad no tienen que instruir al pueblo para acercarlo a la igualdad, tienen que emanciparlo, obligar a todos y cada uno a verificar la igualdad de la inteligencia, (...) no es cuestión de método, sino un sentido filosófico, es saber si cuando reciben la palabra del maestro, “del otro”, es un testimonio de igualdad o de desigualdad. Es una cuestión política saber si ese sistema de educación tiene un propósito de desigualdad que reducir, o una igualdad que verificar. (Rancière, 2007: 10).



A través de la experiencia artística, se visibiliza la dimensión política de la educación, en tanto podemos transformar el mundo que habitamos a través de la praxis de la acción y la reflexión transformadora. Asimismo, se reducen los efectos que produce el encierro, se crean otros sentidos, se transforman vínculos, espacios, y situaciones a pesar del encierro. Se convierten los pabellones en bibliotecas, y las bibliotecas en ambulatorias al alcance de todos; se transforman las salas cerradas sin luz en centros universitarios, presos en estudiantes, estudiantes en docentes, ranchadas en colectivos, se cambian las realidades de aquellos encerrados y mudos que ponen su voz para escuchar retumbar el grito de libertad. Según el pedagogo brasileiro Paulo Freire:



La realidad social, objetiva, no existe de casualidad, sino como producto de la acción del hombre, tampoco se transforma por casualidad, si los hombres son producto de esta realidad, la inversión de la praxis se vuelve hacia ellos y los condiciona. Transformar la realidad opresora es una tarea histórica, es la tarea de los hombres. (Freire, 2002: 42).

En contexto de encierro, la educación no se limita al espacio áulico, es también una caja de resonancia de aquellas voces que repetidas veces son silenciadas. Romper el histórico silencio que caracterizó la cárcel y la educación en contexto de encierro, no es una tarea fácil. Reflexionar sobre las prácticas discursivas que allí se despliegan, se convierte así en la primera, pero no la única, “nota musical de una nueva melodía difícil, pero no imposible, de entonar”. A propósito de ello, Rancière señala que:

Hay que invertir la lógica del sistema explicador, la explicación no viene a remediar la incapacidad de comprender, es el explicador quien necesita del incapaz, y no a la inversa. El mito de la pedagogía, la palabra de un mundo dividido en espíritus, sabios o ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos. (Rancière, 2007: 19).

Con la educación no formal que se desarrolla en los talleres artísticos, las personas tienen la posibilidad de encontrarse, dialogar, discutir, estrechar manos, liberar palabras, la mirada, los miedos e incertidumbres; porque en un contexto de encierro debe existir el compromiso y la certeza de que, como sostenía José Martí, “la educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte”.

#### **4. Territorialidad, transversalidad y transformación**

El arte actúa como puente entre las personas, facilita acuerdos, transforma miradas, desarrolla el pensamiento divergente. La posibilidad de la producción artística en situación de encierro se convierte entonces en una forma de resistencia a la sociedad de control reinante. En este contexto, los talleres artísticos participan en la transformación de la conciencia y las emociones del individuo, fortaleciendo su personalidad, animando a la acción y ofreciendo medios también a nivel cognitivo en la búsqueda de respuestas a situaciones personales. Dentro de pares de opuestos irreconciliables, introduce matices y mediaciones. En ese sentido, Chiponi plantea:

en los talleres acontece la producción de una territorialidad que se define por los lazos que los actores involucrados son capaces de generar, un espacio donde lo sensible se pone en escena para habilitar el registro de la singularidad, del propio cuerpo y el de

los otros, se resiste interpelando a las construcciones identitarias producidas por la cárcel, una forma de construir la vida en común con otros entramados en un tejido social, en un contexto que imprime lógicas, reduciendo todo a la esfera individual, obturando expresiones colectivas (Chiponi y Machado, 2018: 243-244).

En las entrevistas realizadas con los participantes de los talleres pudimos constatar estos procesos de transformación. En un encuentro con el estudiante Rodrigo, relata el significado que para él tenían los distintos talleres en los que participaba:

Cuando no estoy en el pabellón, estoy en los talleres, me gustan los talleres, me gusta lo que hace la profe de cerámica, me gusta el esmero de Sofí, (la profe de fotografía), yo había empezado a escribir con Cristina, nunca me imaginé escribir de esa manera, nunca me hubiera animado en otro tiempo a escribir así. Cuando conocí la radio fue lo más, ¿me entendés? El reconquistar las palabras es libertad, nuevamente aquí atravesando muros, es algo especial, algo que me marcó, no es algo que me lo quiera creer, pero me gusta y me motiva, es para decir sí puedo. Si lo estoy haciendo desde acá dentro por qué no lo puedo hacer cuando esté en libertad, estoy escuchándome, les habrá pasado igual a los chicos que con Rimas fueron a tocar a la calle, se habrán dicho “mirá dónde estoy” (Entrevista personal a Rodrigo, 2019).

Por su parte, Pablo es un interno muy apreciado por su música, en tiempos de libertad participó de una banda muy famosa de cumbia. Pablo nos cuenta su experiencia como tallerista en el taller de música, y relata:

Trabajando con la música ocurre un fenómeno poco común de transformación, como es unir, por ahí a personas de distintas culturas y de distintos estratos sociales. Que a través del sonido es el punto de conexión. Pudimos transmitirles a ellos ese conocimiento, primero para ellos, después se fueron dando cuenta, que eso que hacían les iba dando nuevos rumbos, en su modo de vivir el contexto y otros significados al hacer esa actividad (Entrevista personal a Pablo, 2019).

Podemos ver en los relatos de Rodrigo y Pablo cómo se significan las transformaciones producidas en los múltiples encuentros con el arte que tuvieron lugar en los distintos talleres en que participaron. La participación en los talleres se presenta como una oportunidad de poder encauzar la impotencia y bronca contenida, que no sabíamos hacia dónde conducirla. Los talleres nos fueron guiando hacia un destino artístico, plasmar nuestra sensibilidad en una tela, en una nota musical o alguna obra teatral.

La producción de una nueva subjetividad de reflexión crítica también se busca alentando a los estudiantes a que intervengan en la política pedagógica, con los procesos históricos que cada uno atravesó y son un aporte en los talleres. Se convoca a las y los

estudiantes como portadores y productores de saberes. La profesora Florencia señala que un taller artístico:

Puede ser uno de los primeros instrumentos que tiene el interno para su proceso de transformación social. Nos sirve para decir, contar, denunciar, para hacer visible lo invisible. Un hecho artístico nos conmueve y le da movimiento y cuando algo se mueve se puede cambiar, desarmar y volver a armar. Y nos enseña a entrenar la escucha, a estar con otros, a compartir. La autoestima es algo que se fortalece todo el tiempo, que permite la confianza en nosotros mismos y en nuestros pares, a creer que podemos ser otros, y que otro mundo puede ser posible (Entrevista personal, 2019).

Por lo tanto, la educación artística que se dicta en los talleres, nos enseña a ser más flexibles, a desarrollar un pensamiento divergente, que significa encontrar más de una respuesta frente a una misma problemática, a verla desde muchos otros puntos de vista en donde no hay uno más válido que otro. El arte logra generar puentes entre las personas y las comunidades, en las diferencias nos acercan al otro, “achica” las distancias y desfragmenta diferencias. En la entrevista, Rodrigo nos comentaba acerca de su experiencia con los talleres, identificando un antes y un después:

Previamente se vive en blanco y negro, o es blanco o es negro, se pierde un montón de matices que hay en el medio. Al descubrir las metáforas, uno empieza a saber que la vida y el mundo tienen diferentes puntos de vista. Yo sigo transformándome, me reinvento todos los días, estoy en ese camino tratando de que los pibes puedan entender las metáforas para que de algunas maneras comprendan el mundo. (Entrevista personal a Rodrigo, 2019).

Para Cristian:

Lo que más me gustó de las actividades del taller de muralismo fue poder compartir con otros internos e internas de otra unidad, del espacio, poder ser escuchado, aportar ideas y que sean debatidas por el grupo de talleristas. Ver reflejado mis aportes, una vez terminado el mural (Entrevista personal a Cristian, 2020).

Luego de haber participado en los talleres artísticos, un estudiante es capaz de considerarse y reconocerse como actor social y agente cultural que forma parte de un grupo. Rodrigo, desde taller de poesía, nos cuenta:

Lo bueno que me pasó en mi vida fue haberme acercado a los talleres, lograr cambiar notablemente a partir de que, uno se quiere ayudar, las personas empiezan a estirar las manos para sacarte del estiércol. El arte sana como primera medida y te cambia la perspectiva de la vida, la óptica del que te mira o del que te ve, hacia tu persona y uno ya no es lo mismo, porque ya no es uno, al hacer cosas para los demás. (Entrevista personal a Rodrigo, 2019).

Al mismo tiempo, las prácticas artísticas sirven de conectores entre las diferentes disciplinas, divididas en asignaturas en la educación formal. Por ello es que el arte puede

ser comprendido como una herramienta, no porque sea considerada un objeto, sino porque puede funcionar como un lubricante para los engranajes del sistema educativo. La relación entre los diversos campos simbólicos, implicados en disciplinas artísticas y científicas, es imprescindible para la formación social de personas en contexto de encierro.

A su vez, participar de actividades artísticas y asumir el rol de estudiantes en los talleres, forma parte de un acercamiento con los lazos externos, donde las expresiones de los familiares acompañan las continuidades educativas a pesar de sus adversidades.

En este sentido, La Bemba del Sur sostiene:

Sobre ese conjunto de percepciones, el colectivo realiza un ejercicio crítico y se propone definir las prácticas culturales y educativas en el encierro como espacio para la construcción de proyectos alternativos de vida dentro y fuera de los muros que, si bien se desarrollan en una institución dedicada al castigo, buscan constituirse en un polo de resistencia frente al ocio, al aislamiento y el individualismo inherente a la dinámica institucional carcelario (La Bemba del Sur, 2013: 6-7).

En los talleres se prioriza siempre al grupo. Dentro del grupo los sujetos son capaces de contener y acompañar la transformación del otro, que va teniendo lugar en cada estudiante, su constitución implica la introducción de una ética, dinámica y factores que compiten, los talleres ponen en práctica una serie de estrategias como la liberación de los cuerpos, capaz de entrar en contacto con otros cuerpos, el juego habilita la conexión con los sentidos. En ese sentido, Benjamín, un avanzado participante de los talleres, remarca la importancia de “desplazar al estudiante del lugar de consumidor hacia la producción, e introducirlo en todo proceso productivo”. Para él, el proceso no se agota en enseñar a escribir un poema, sino enseñar a encuadernar, editar y publicar el libro producido. En el taller de dibujo y pintura de cuadros, esto puede traducirse en aprender a armar su propio bastidor, clavar la tela, dibujarlo, pintarlo y lanzar el producto al mercado no formal o popular, como veremos luego.

## **5. Los talleres como fronteras simbólicas**

El espacio de talleres artísticos de CUSAM puede analizarse también en su dimensión de “frontera”. ¿Qué entendemos como fronteras? El concepto de fronteras se identifica

con algo físico que separa espacios geográficos, pero va más allá de la cartografía, hay sentido, subjetividades y espacios simbólicos. Se trata de sensaciones de libertad, un campo diseñado para que los estudiantes privados de su libertad tengan prácticas artísticas sin estar bajo la atenta mirada del personal del servicio penitenciario. Allí es posible circular libremente, no existen barreras, ni puertas que se cierran, ni tampoco pedir la autorización para trasladarse de un lugar a otro, es un campo dentro del contexto carcelario, pero una vez que ingresas a él, es como entrar a otra dimensión, y a otra cultura, la cultura universitaria. Hay una diferencia muy grande entre un espacio y el otro. Maffía, en relación con el concepto de frontera, señala:

Hay una dimensión simbólica de la frontera, un límite que reordena, dimensiones de vida como el tiempo, el espacio, los comportamientos y los deseos. Se trata de una apertura al cambio en los sentidos atribuidos a lo propio y ajeno, en este sentido, los cuerpos actúan como fronteras y como fronteras geográficas, nuestros cuerpos pueden ser lugares de separación o lugares de encuentros, lugares amurallados donde lo diferente es una amenaza o espacio de rico intercambio y negociación entre dos mundos (Maffía, 2007: 80).

La experiencia del taller como territorio político-pedagógico es una invitación a aquella interpretación simbólica de frontera, lo que separa la cárcel de lo que pasa en los talleres. En este territorio pedagógico están los docentes y los estudiantes, que van construyendo un taller como un colectivo político-intelectual-afectivo. Estamos los que tenemos que estar, estamos todos, estamos los que bajan, los que lograron conectarse a pesar de estar encerrados, los más entusiasmados, los más silenciosos, los que van a veces, los que colaboran con la logística del taller, los que le dan batalla a los listados “para que el servicio saque a los pibes de los pabellones”.

La relación de las personas privadas de libertad con los talleres abre la posibilidad de escribir otras versiones de sí mismo, un ser diferente a aquel etiquetado como “violento”, “peligroso”, frente al efecto desubjetivante del encierro. Por eso es fundamental propiciar estos espacios y actividades donde se habilitan nuevas formas de subjetivación. Ricardo, participante que concurre al taller de cerámica, hablando de la experiencia de “frontera”, cuenta que:

Para mí, el CUSAM es como una isla, que allá lejos queda la cárcel con toda su carga negativa como si quedaran en otro país, y acá los talleres. Siento como si fuera una frontera o una embajada, si das un paso hacia adelante ingresas a la universidad en busca de tu transformación, si das el paso para atrás volvés a la cárcel, a la oscuridad.

En el taller trabajamos en grupo, y como la profe dice, que si trabajamos colectivamente entre nosotros nos irá mejor, con los pibes formamos un grupo bárbaro, y de la conversación salió el término frontera como el más atinado, para llamar al lugar, frontera para el cambio (Entrevista personal Ricardo, 2019).

En este sentido, nos preguntamos: ¿qué sentido pedagógico estamos construyendo desde la experiencia de los talleres artísticos? ¿Qué otras formas de subjetivación? ¿Qué acontecimientos de ruptura, de quiebre, de diálogo, de posibilidad? Clara, docente de cerámica, señala que la enseñanza del arte en los talleres en contexto de encierro:

No difiere demasiado de la enseñanza artística de cualquier otro lugar. Sí encuentro una predisposición a aprender muchísimo mayor que en cualquier otro espacio que haya enseñado antes. Los procesos de aprendizaje se intensifican y aceleran en los estudiantes en mi taller, las dificultades que encuentro en general no vienen por parte de los estudiantes que participan del espacio taller, sino del servicio penitenciario, que con sus modalidades a veces enlentece el ritmo del taller (Entrevista personal a Clara De Simone, 2019).



Fotografía: Taller de cerámica, CUSAM.

Lo que los talleres buscan es interpelar la subjetividad de las personas en contexto de encierro, desde el arte y la educación, con el objetivo de generar espacios de formación, producción y organización colectiva. El territorio educativo permite revisar aquel concepto de poder, no ya como dominio, sino como la posibilidad de actuar, de empoderamiento, de abrir posibilidades de acción, de expandir fronteras. Participar de

una clase o taller en una cárcel es habitar un espacio que no nos pertenece, pero que tenemos que apoderarnos poco a poco y hacerlo nuestro, es un espacio de reunión con nuestros pares, de empezar a empatizar con personas de distintas edades, costumbres y sectores sociales. Como relata Rodrigo, en su comienzo en los distintos talleres:

Quizás como muchos de mis pares, el factor en ese tiempo era salir y escapar un poquito del encierro. Después uno comienza a encontrar la palabra, las letras, un cierto valor, que no le había prestado atención antes, te empezás a dar cuenta que las palabras pueden ser más poderosas que las balas. Que las balas matan, pero las palabras pueden llegar a dar algo, aunque sea solamente una pregunta. (Entrevista personal a Rodrigo, 2019).

Si tomamos en este caso al arte como un instrumento transformador podemos ver en las entrevistas cómo se realiza un proceso de apropiación de la palabra y los lenguajes artísticos con resultados transformadores para quienes habitan la cárcel, tanto individual como colectivamente. Así, Matías, estudiante que cursa talleres, señala:

Yo pude ver la transformación que nació en ellos, vi esas voluntades y sus esfuerzos de salir de la cárcel. Se representaba en un saber, el instrumento hablaba, tenía vida, pero por esas ganas de vivir de esas personas que estaban encerradas, vi una conexión entre objeto y vida, había una energía vital que quería salir de su cuerpo. (Entrevista personal a Matías, 2019)



A lo largo de la investigación pude identificar desde la experiencia de formación significativa para los actores, que la participación en estos espacios ha permitido quiebres, dislocamientos en la historia individual y colectiva, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos. Hemos conocido las tácticas, los procesos, y los modos con que las personas irrumpieron, resignificaron, eludieron y resistieron, con “astucias” y con “tretas” e hicieron que el paso por la cárcel se constituya en una experiencia formativa y crítica ante el poder hegemónico. Las personas que participan de los talleres de arte en el predio de la Universidad han desarrollado procesos subjetivos, en un espacio que ellos empezaron a llamar de frontera: fronteras entre la cárcel y la universidad. Cuando generamos algo nuevo hay arte y en él hay movimientos. El arte trabaja con lo sensible, con las emociones, con lo que nos conmueve, clave para expandir fronteras a través de la experiencia de los talleres de educación no formal.

## **5. A modo de conclusión**

En este capítulo analizamos los procesos que tienen lugar en los talleres artístico-culturales de CUSAM, a partir de las entrevistas y el material recopilado en el campo donde transcurre la acción, profesores talleristas y estudiantes. Hemos podido dilucidar cómo los actores dan sentido a sus transformaciones y exploramos la frontera simbólica entre el campo universitario y el penal. En tal sentido, hemos abordado cuestiones cuya profundización en siguientes investigaciones consideramos que podrían ser fértiles para reflexionar sobre la educación contexto de encierro, sobre todo la articulación entre la educación no formal de los talleres y formal de las carreras universitarias, para pensar sus diferencias y estrategias pedagógicas comunes.



## **Capítulo 4. Un mercado artístico popular dentro del contexto de encierro**

Este capítulo está dedicado a reflexionar sobre tres experiencias personales, abordadas desde la autoetnografía, cuyo análisis considero que pueden ser un aporte para la comprensión del rol del arte en contexto de encierro. La primera de ellas es un taller de Dibujo y Letrismo en la Unidad N. 46, una experiencia gestionada y llevada adelante por los propios privados de su libertad, en la que estuve especialmente involucrado como docente. La reflexión sobre mi propia experiencia se complementó con entrevistas realizadas entre el 2018 y el 2020 a los participantes del taller. En segundo lugar, voy a referirme al intercambio de cuadros de mi producción en el marco de una economía popular intramuros. Con respecto al intercambio de cuadros, es importante anticipar que la venta de cuadros a cambio de dinero en efectivo no está permitida, es por ello que se daba a través de la figura del trueque. El intercambio adoptaba la siguiente modalidad: yo te proporciono un cuadro, y a cambio vos me das un producto que está permitido como son los cigarrillos, tarjetas telefónicas, (también se negociaba por respeto y favores). A lo largo del capítulo se hará un análisis del valor que tiene el intercambio y el regalo de cuadros, y de cómo se fue gestando, lentamente, con la aceptación y cooperación de todos los actores involucrados del servicio penitenciario, un mercado popular de arte dentro de la unidad N. 46. Y, por último, voy a referirme a la experiencia de salida extramuros realizada en el marco de una exposición con mi obra en el campus de la Universidad de San Martín.

### **1. El Taller de Dibujo en la Unidad 46**

Fue recién el 15 de enero del 2013, en la escuela de la unidad N 46, bajo la órbita del Servicio Penitenciario Bonaerense, que se permitió el dictado de los primeros talleres extracurriculares de arte y profesión laboral para personas privadas de su libertad. Lo singular de la propuesta autorizada era que serían las personas privadas de su libertad quienes auspiciarían como profesores, posibilitando, así, que el dictado de talleres ante la

larga inactividad del verano por el receso escolar. Esto implicaba la oportunidad de salir del pabellón, “escapar” por lo menos por un rato del hastío, del tiempo muerto, como también una buena instancia para relacionarse con sus pares.

En un gesto de apertura y confianza no generalizable en las cárceles bonaerenses, el Jefe de Penal de la Unidad N. 46, a cargo de la escuela, proyectó distintos talleres, como el de música, teatro, baile, formación laboral y dibujo-letrismo, con el objetivo de que las personas detenidas no pasaran tanto tiempo dentro de los pabellones. Invitarlos a “caminar” el penal, a dar un salto de confianza entre ellos y los trabajadores penitenciarios que estaban a cargo de su custodia. La cárcel, con sus lógicas y sus estructuras, abraza a todos por igual. No caer en esa lógica era el objetivo.

La pregunta que nos hacíamos al comienzo era ¿qué tenemos al alcance de nosotros para revertir la situación de encierro en los pabellones? La escuela, pero la escuela sola no alcanzaba. La segunda pregunta que nos hacíamos era ¿cuáles eran las herramientas con las que contábamos para sobrellevar el tiempo sobrante (que era mucho) y que en ese tiempo muerto no termináramos absorbidos por las lógicas carcelarias?

La respuesta estaba centrada en nosotros mismos, en los saberes que portábamos previos a la cárcel. Esa podía ser la solución al problema, sin saber realmente cuál camino tomar, o por dónde ir. Cuando aceptamos la propuesta de brindar talleres de dibujo y letrismo la cuestión era cómo trasladar esos saberes hacia las personas encerradas todo el día en los pabellones, cómo poner en práctica el interés que teníamos de compartirlo con otros detenidos, porque contábamos con escasas posibilidades de comunicación y de conectarnos. Es por ello que la propuesta de aquel jefe de escuela que posibilitó la apertura de talleres extracurriculares, fue la piedra angular y la confirmación de que esa herramienta podría ser el arte, la cultura, como un medio para transformar los días de los privados de libertad.

## **2. La metodología del taller la hacemos entre todos**

Intentaré hacer una descripción acerca de cómo se dieron las condiciones de posibilidad para devenir “instructor” del taller de dibujo y letrismo. Una de ellas,

decisiva, fue que mi ocupación laboral extramuros era como letrista y filetero. Otra cuestión es que desde mi ingreso a la cárcel comencé a peregrinar por los caminos de la pintura de cuadros en tela, con bastidor, produciendo cuadros de famosos pintores. Sin embargo, carecía de una formación en estas disciplinas que había aprendido de forma autodidacta, y sumado a ello, jamás había dado clases. Mi pregunta era ¿cómo sería dar clases en un taller de dibujo y letrismo?

Si tenemos en cuenta, por ejemplo, un taller mecánico, uno lleva su auto a que se lo repare, el mecánico ya tiene concebida una metodología de trabajo y lo repara con los saberes lógicos aprendidos tal vez en el propio taller. En cambio, para enseñar dibujos y letras no sabía realmente qué metodología utilizar. Me preguntaba si integrar la teoría junto a la práctica, integrar a los talleristas en la toma de decisión de cómo llevar adelante el taller o no, entre otras preguntas.

Es curioso que la denominación “taller” puede referirse a numerosas situaciones y lugares en que se realiza una tarea, en forma individual o colectiva, con fines formativos, productivos o artísticos. El colectivo La Bemba del Sur señala al respecto:

Los detenidos cuya participación en los distintos espacios hace que se los identifique como talleristas (...) este término se refiere a los detenidos participantes de los talleres en la medida en que se encuentran implicados activamente en la producción de los mismos y en el proceso de disputas negociación y apropiación de los espacios de trabajo (Bemba del Sur, 2013: 9).

El conjunto de talleristas era muy heterogéneo, varones de los distintos sectores (sector máxima y mediana seguridad) junto con las mujeres (del sector femenino). Para pensar el taller como dispositivo fue preciso tener en cuenta las necesidades de estos actores, que tuvieran la oportunidad de salir de los pabellones y experimentar en los talleres un espacio de libertad. Al no estar instituido por ninguna institución, la decisión que tomé fue ir haciendo camino en el andar de las clases e incorporar de ellos el estado de ánimo, las ganas o las no ganas que tuvieran de compartir la clase ese día, ¿cómo se resolvería si ese día no tenían ganas de dibujar y solo querían tomar mate?

Teníamos que desarrollar la actividad de alguna manera. Desde el principio se puso en común esta dificultad y la dinámica que deberían tener las clases. Luego de un corto debate, entre todos llegamos a un rápido acuerdo: si la clase duraría dos horas, tendríamos que hacer al menos una hora de dibujo, y una hora de mate. En el tiempo del mate

formaríamos una gran ronda alrededor de los cebadores de mate y lo utilizaríamos para conversar de los temas que ellos mismos traerían a la clase. De ese modo todos nos iríamos conociendo, dejando de lado todos los destellos de desconfianza y, como le llaman acá, “los berretines”, desplegando una mirada de mayor empatía del uno hacia el otro, posibilitando una amplia concordancia entre los pares. Tomo para ello la mirada de Cano que dice:

La educación popular no pretende ser teoría porque no apunta ante todo al conocimiento, es un sistema metodológico, necesariamente dinámico, cuyo objetivo consiste en facilitar la acción transformadora de sectores populares para el mejoramiento de sus condiciones de vida (Cano, 2012: 3).

La dinámica que mantenía el taller de dibujo era semanal, en el horario que iba de diez de la mañana a doce del mediodía. La primera hora iba transcurriendo entre charlas y ruedas de mate amargo, era el inicio de las actividades, era como ir “calentando los motores” para luego dar comienzo al curso de dibujo. Una estrategia pedagógica que terminó de formar el buen andar del taller fue la de empezar a dar clases con una dinámica que distienda y afloje, no iniciar directamente con la clase, sino preguntando algo que trajeran las propias personas, lo que hay dentro de cada uno, como por ejemplo qué fue lo mejor de su semana o algo que demuestre calidez, contención. Eso permitió generar un vínculo muy especial entre los distintos grupos que habían surgido hasta entonces. La conversación se volvía fluida con la participación de todos, en ese momento se abría “una ventanita mágica”, donde cada uno iba permitiendo el ingreso del otro a su vida, conocido o desconocido, ya no importaba tanto.

El tema más recurrente era lo injusto de la justicia, y conversar sobre la familia. Alrededor de las once interrumpíamos con un recreo de entre quince y veinte minutos, muy importante, que lo utilizaban para salir a caminar bajo el círculo de sombra que hacía el muro mientras subía el sol, y un cigarrillo era motivo de encuentro entre muchos. Al regreso al aula nos quedaba la última hora plena de dibujo.

Las clases fueron sucediéndose y los participantes, en mayor o menor medida, fueron desarrollándose en el taller. Era una clase silenciosa y trabajadora, los trabajadores penitenciarios ingresaban seguido, y cada vez que entraban se encontraban con el silencio de la clase, a todos con la cabeza muy metida en los dibujos. Así como entraban salían, y

al cabo de un tiempo dejaron de venir, seguramente conformes con lo que se había transformado la clase. Respecto del formato taller, para Cano:

El taller es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica, un taller también es una sección de entrenamiento o guía de varios días de preparación. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación y requiere la participación de los asistentes. En artes gráficas denomina tradicionalmente el lugar o establecimiento donde se realizan las tareas de pre impresión y acabados. Para conceptualizar en la educación popular, se hace necesario avanzar en una definición más precisa. De este modo tomando los fundamentos del dispositivo foucaultiano, puede afirmarse que el taller es un dispositivo de trabajo en y con grupos, un artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en cual cobrarán importancia las relaciones verbales y lo no verbal, los dichos y los no dichos, los discursos y las prácticas. (Cano, 2012: 36).

El arte se relaciona con la creatividad, la innovación y la emoción. Es por ello que se hace necesario pensar en los alcances del arte como un obrar productivo, como fuerza ligada a la construcción de identidad y de sentido social. Es decir, en el poder de cuestionar lo dado, en la generación de cosas nuevas. A través de la fusión con otros actores, se pone en marcha un movimiento que permite tanto un cambio de percepción en lo que refiere al ámbito individual, como así también una transformación hacia lo grupal o comunidad. Siguiendo el aporte de Roitter:

cuando uno está creando, o haciendo algo, no se conforma, se desafía y así desarrolla capacidades intelectuales. Se trata de un proceso transformador y educativo en sí mismo, el arte genera autoconocimiento y la posibilidad de comunicación. Una variedad de sentimientos, sensaciones y experiencias encuentran una salida en el lenguaje alternativo artístico (Roitter, 2008: 18).

El objetivo del taller de dibujo no era solamente que se aprenda dibujo y letras, también se buscaba disponer al taller para las relaciones sociales, que allí se establecieran encuentros entre los distintos tipos de personas, hombres y mujeres, en las múltiples conexiones y articulaciones. Y esto ocurre, según Roitter, cuando se dejan de lado los prejuicios:

Nadie puede ser obligado a hacer arte. Ello brota sin permiso. Cuando se resquebrajan algunos prejuicios y miedos, cuando se ve lo que otros logran expresar y madurar, el arte aparece como capullitos de botón de oro, brillando sin descansar (Roitter 2008: 47).

La consigna del taller era respetar los ritmos personales que trae cada participante. Planificar el taller desde la perspectiva de la educación popular consiste en partir del conocimiento de las personas participantes, sus intereses, sus historias, esto implica en el

momento de la planificación acordar con los participantes la realización del taller, el objetivo e incorporar los saberes de cada uno. Cano destaca la importancia de la integración:

El espacio sustentado en el protagonismo de los participantes y la integración de teoría y prácticas, el taller es una metodología apropiada para la generación de un proceso educativo basado en una concepción de la praxis. El taller es también una metodología apropiada para realizar objetivos de formación sobre determinados temas específicos, en tanto a partir de los saberes previos de los participantes, la discusión colectiva y la integración de teoría y prácticas, favorece una mejor apropiación de los contenidos de formación (Cano, 2012: 39).

De los variados acontecimientos significativos que sucedieron a lo largo de la experiencia de este taller, podemos mencionar uno en especial, cuando unos de los alumnos de mayor edad de la clase, Pedro, un día me llama y me dice “¡Juancito! mirá, yo no sé si voy a seguir viniendo. Mirá mis manos, y mis dedos son enormes están acostumbrados a cortar el hierro, la masa y la pala, ¿vos decís que yo puedo aprender a dibujar, hacer algún día un dibujo?” Y Pedro tenía algo de razón, era difícil que con esas manos y a su edad aprendiera a dibujar “perfectamente”, pero Pedro también tenía una ilusión, él quería regalarle un dibujo a su nieto hecho por él, con sus propias manos, así que quedamos en que lo intentaríamos.

Por su parte, Matías contó su experiencia cuando lo visitó su familia un fin de semana. Me dijo: “me llevé todos los dibujos hechos en clase, para mostrarle lo que estoy haciendo a mi señora y mis hijos, mi señora se puso muy contenta, le gusta mucho que ocupe mi tiempo libre en algo positivo. Mi mujer me extraña mucho y los chicos también, ella quiere que me porte bien y que haga todo lo posible para irme antes en libertad, estoy muy agradecido con el taller, yo no sabía que podía dibujar.” (2019).

Como vemos en los testimonios de Pedro y en la experiencia de Matías, la participación en el taller tuvo efectos. Pedro al final del curso pudo llevarle un regalo maravilloso a su nieto, hecho por él, en lápiz negro, trabajado con la técnica de claro y oscuro. Como así también para Matías, entrañable y muy activo, el hecho de ponerse a dibujar aplacaba su energía, lo tranquilizaba, y esto provocaba un cambio en él que mejoraba su vínculos afectivos con su familia.



Foto: Dibujo-boceto de una clase de dibujo en la unidad N: 46. Elaboración propia

Roitter afirma que “el arte, lejos de ser un instrumento accesorio en este desafío, es una acción humana integral, contundente y transformadora del presente, un presagio activo del triunfo de la vida” (2008: 66). Quienes participaron del taller crearon un espacio de contención entre ellos, operaron un cambio en la concepción y vínculo hacia el otro. Del grupo consolidado del taller de dibujo, invité a algunos de ellos a trabajar como futuros pintores en el sector de tratamiento, y así formar parte de un grupo de detenidos pintores de cuadros. Entonces era impensado en la unidad penal que un grupo de internos pudieran realizar pinturas en lienzo, de cierta calidad, y con la sabida precariedad de materiales y herramientas con que se contaba. Fue para conseguir los materiales faltantes para realizar los cuadros, que comenzamos a pedir los elementos que nos hacían falta (pintura, telas, etc.), dando inicio, sin habérselo propuesto, a un intercambio y comercio impensado con los trabajadores del servicio penitenciario.

### **3.Mercado popular de arte en contexto de encierro**

La producción de cuadros por parte de este grupo dio origen a un mercado alternativo o popular dentro de una cárcel. Para poder analizar el modo que adoptó la comercialización de lo producido, el intercambio de cuadros por productos como cigarrillos y tarjetas telefónicas, es preciso realizar una breve descripción del sector de trabajo y de mis comienzos como pintor. Mi llegada al pabellón N. 9, de la unidad N. 46, fue en el medio de la fiesta de navidad y año nuevo del año 2010. El pabellón era casi exclusivo de trabajadores, allí conocí a Juan Ramón, en apariencia un respetado interno por sus cualidades en el arte del dibujo y la pintura de cuadros. El diálogo con Juan duró hasta muy avanzada la noche, y me propuso que trabajáramos juntos.

Por la mañana como todas las mañanas, “el maestro” (así se lo llama al policía encargado del sector) pasaba por los pabellones y buscaba a los trabajadores. El encargado portaba la clásica gorra de la policía, y tras un breve diálogo donde pude contarle de mis saberes de pintor, me dijo que mientras me “portara bien y no me mandara ninguna, el trabajo no me iba a faltar”.

Unido el grupo de trabajadores emprendía el camino desde el pabellón, hasta el sector de tratamiento, por un corredor angosto (que también se lo conoce como “pasoductos”) que circunvalaba una cancha de fútbol, y que a su vez conectaba con las puertas de todos los pabellones de la unidad. Afortunadamente el sector de tratamiento quedaba al aire libre, con mucho verde. Y a la izquierda quedaban las huertas, un poco más allá un chapón (puerta) de ingreso, a la derecha la cocina, en frente una calle interna que se la conocía como la 9 de julio, que comunicaba con otro chapón y era de salida, pasando por la escuela y los talleres. La sensación que todos teníamos del sector era de cierta libertad, podíamos mirar el cielo, o tener una mirada de lejanía, era como un regalo a la vista poder mirar más allá.

Aportamos el relato de Daniel Lencina, un integrante del grupo de pintores. Se trata de una entrevista de mucho valor, porque perteneció al grupo de pintores en la unidad 46, y aún hoy sigue pintando cuadros en su unidad, nos cuenta:



Mi experiencia como pintor de cuadros, comenzó en la unidad 46 de San Martín, cuando el profe del taller de dibujo me invitó a participar de un taller de pintura de cuadros, en el cual él era instructor, sin dudarlo dije que sí. Concurríamos aproximadamente alrededor de doce personas. Casi todas las mañanas nos reuníamos debajo de un arbolito en el sector de tratamientos. Para mí fue una experiencia muy grata y productiva, ya que aprendí nuevas técnicas y aprendí a compartir e hice nuevos amigos (Entrevista personal a Daniel, 2019).



El sector contaba con alrededor de cuarenta a sesenta trabajadores, divididos en distintos grupos, según lo que sabía realizar cada uno. En un ambiente estaban los talladores en maderas, en otro los telefonistas, y afuera la carpintería, los que desarmaban las tarimas, los sacadores de clavos, y nosotros, los pintores de cuadros. Allí conseguíamos los listones de maderas, los clavos y herramientas, para armar nuestros bastidores.

El intercambio de los cuadros producidos a cambio de algún producto de interés para quienes estamos privados de nuestra libertad solían ser electrodomésticos, productos de alimentos, ropas, etc. Pero la moneda preferida para el intercambio resultaron ser las tarjetas telefónicas, que ante la necesidad de comunicación con la familia, eran muy preciadas. También los paquetes de cigarrillos, de muy fácil circulación y patrón de cotización para los cuadros: “tantos paquetes, tanto valen los cuadros”. Un verdadero mercado de arte en una economía popular, con el consentimiento del personal del servicio bonaerense, daba sus primeros pasos.

Cuando hablamos de economía popular nos referimos a la forma en que los sectores populares, en este caso detenidos dentro de un contexto cerrado, administran los escasos recursos que tienen a su alcance. En realidad, economía popular en este contexto, es, en primer lugar, la economía del excluido, pues está conformada por todas las actividades que surgieron como consecuencia de la necesidad de cubrir algunas de sus necesidades más básicas a través de la producción y el intercambio de los productos elaborados en el taller.

Con la comercialización de los cuadros, se establece una de las primeras formas de economía social, se introduce el concepto de hecho social y de reciprocidad. A partir de obsequiarle un cuadro al jefe del penal, director, o de escalafón inferior, o al preso limpieza de los pabellones esto construye una relación entre ambos. En su clásico ensayo sobre el don, Mauss sostiene que “donar o dar un objeto, hace grande al donante y crea una obligación inherente en el receptor por la que tiene que devolver el regalo”. En ese sentido, Mauss entiende que:

el carácter voluntario, por así decirlo, aparentemente libre y gratuito y, sin embargo, obligatorio e interesado de estas prestaciones; prestaciones que han revestido casi siempre la forma de presente, de regalo ofrecido generosamente incluso cuando, en este gesto que acompaña la transacción, no hay más ficción, formalismo y mentira social, cuando en el fondo lo que hay es una obligación y el interés económico. Los dones que no se devuelven siguen transformando en inferior a quien los aceptó, sobre todo cuando se recibieron sin ánimo de devolverlos (Mauss, 2009: 157-247).

En el contexto carcelario se veía como una gran carga negativa la acción de regalar algún objeto a un policía, te podría costar que te saquen del pabellón. Por esas viejas lógicas y estructuras, el preso no debe tener ningún tipo de relación con la policía, pero el obsequio pone al que recibe en una situación de inferioridad, como si hubiera contraído una deuda, por lo que queda entre ellos una suerte de ligazón, por la cual, ese policía no podrá desprenderse fácilmente ante el donante, aunque ese policía sea el más “anti-presos”. A partir de ahora donde te lo cruces, al menos estará obligado a saludarte, y también estará obligado a auxiliarte si en algún momento es necesario.

El comienzo y desarrollo de un mercado popular en la unidad tuvo su origen con el intercambio de cuadros producidos por parte del grupo de pintores, y por el interés del personal del servicio penitenciario por adquirir esos cuadros, un mercado de alrededor de 500 personas entre presos y policías. El primer cuadro que se realizó fue una réplica de

una obra gauchesca del pintor Florencio Molina Campos, el éxito fue rotundo, ninguno de nosotros se hubiera imaginado lo que más adelante sucedió, con la muy buena aprobación y repercusión que tuvieron esas obras en el personal penitenciario, como así también en la población en general.



Foto: Réplica de un Molina Campos, bastidores en maderas y lienzo entregado, a pedido del jefe del penal Alcalde de mayor Filipini. Elaboración propia.

Fue aceptada abiertamente la forma del trueque como vía de comercio. Las tarjetas telefónicas y los paquetes de cigarrillos se convirtieron en monedas de cambio legitimadas por el servicio penitenciario. Quizás porque el valor de los cuadros era simbólico, quizás porque el intercambio nunca se realizó por dinero o por drogas (que no estaba permitido), es que los cuadros se convirtieron en moneda corriente de intercambio.

Puede hablarse entonces de una transformación de hábitos, de las relaciones sociales, una nueva manera de caminar la cárcel, para este grupo de personas privadas de libertad, productores de arte. Sumado a que el intercambio también favoreció al conjunto de la población, ¿por qué? Porque tuvieron un lugar, como si fuera un “kiosco”, donde las

personas privadas de su libertad podían comprar o conseguir un regalo para su familia. Esto creó una relación, no solo de comprador y vendedor, sino un vínculo en toda la población en general, sin excepción, y múltiples puntos de conexión, que van desde un simple saludo, o respeto, hasta una forma de protección hacia nosotros. Y por parte del personal penitenciario obtuvimos la confianza que nos permitió transitar la cárcel más libremente, sin que se establezca un límite territorial.

A manera de conclusión, la formación de este grupo se dio en un momento especial en la unidad, porque entonces el preso pasaba largas horas de encierro. Este episodio ayudó en gran medida a que las personas privadas de su libertad buscaran en los talleres extracurriculares la posibilidad de salir de los pabellones. Y fue en este taller donde se formaron los futuros pintores de cuadros. No solo uníamos a los nuevos estudiantes al grupo de pintores, sino que también se les ofrecía vivir en el pabellón 6, que era autogestivo (pabellón de modalidad más laxo). Ernesto, pintor de cuadros que perteneció al grupo de pintores en la 46, recordaba que:

Estoy muy agradecido de haber pertenecido al grupo de pintores, nunca me hubiese imaginado que yo pudiese pintar un cuadro, y menos en la cárcel. En verano nos agrupábamos alrededor de un arbolito, al aire libre, éramos nosotros, un lugar espectacular, muy diferentes, te sentías libre. Cuando todo lo que te rodeaba es sombrío y hostil, ser preso es un estado no tan fácil de sobrellevar. También era loco porque nadie auspiciaba del típico instructor, vos te hacías de un lugarcito, y alguien te guiaba, después con el tiempo vos guiabas a otro (Entrevista personal a Ernesto, 2019).

En la cárcel no hay días festivos o feriados, para el que vive en la prisión no hay ningún tipo de actividad, los privados de su libertad deben permanecer en los pabellones. Aquel día 9 de Julio, era feriado no solo para nosotros los detenidos, sino también para todo aquel que habita en suelo argentino. Éramos tres internos-pintores (Marcelo, Gustavo y yo) que pertenecíamos al grupo de pintores, y un policía encargado de nuestra custodia y nadie más, caminando por el predio de la cárcel que por el feriado tenía otra inercia, era distinto, el paisaje parecía haber cambiado a la vista de nosotros tres. El día estaba soleado, un poco frío, estábamos en invierno, la percepción de libertad que habitaba en nosotros es lo que había cambiado. Marcelo por lo bajo me dijo: “me siento un poco libre en este momento, no siento la reja ciñéndose sobre mi cabeza, arriba mío”. Esas palabras, que pueden sonar románticas, nos remiten a experimentar que no son tan

ideales como se pueden imaginar, hubo allí en esa palabra un quiebre del sistema, los demás presos en los pabellones y nosotros tres afuera porque teníamos que hacer un trabajo (mural) para el jefe del penal. De alguna manera rompimos con el paisaje de la prisión, y eso muestra las tensiones que se ponen en juego en las configuraciones subjetivas de las personas privadas de la libertad. Que tres internos pudiéramos salir del pabellón en un día negado mostró que con el arte se podía lograr cambiar algo. Toda esta etapa configuró un crecimiento grupal e individual, en lo artístico y como personas, que quedó reflejado en varios murales en las paredes de diversos sectores de la unidad.

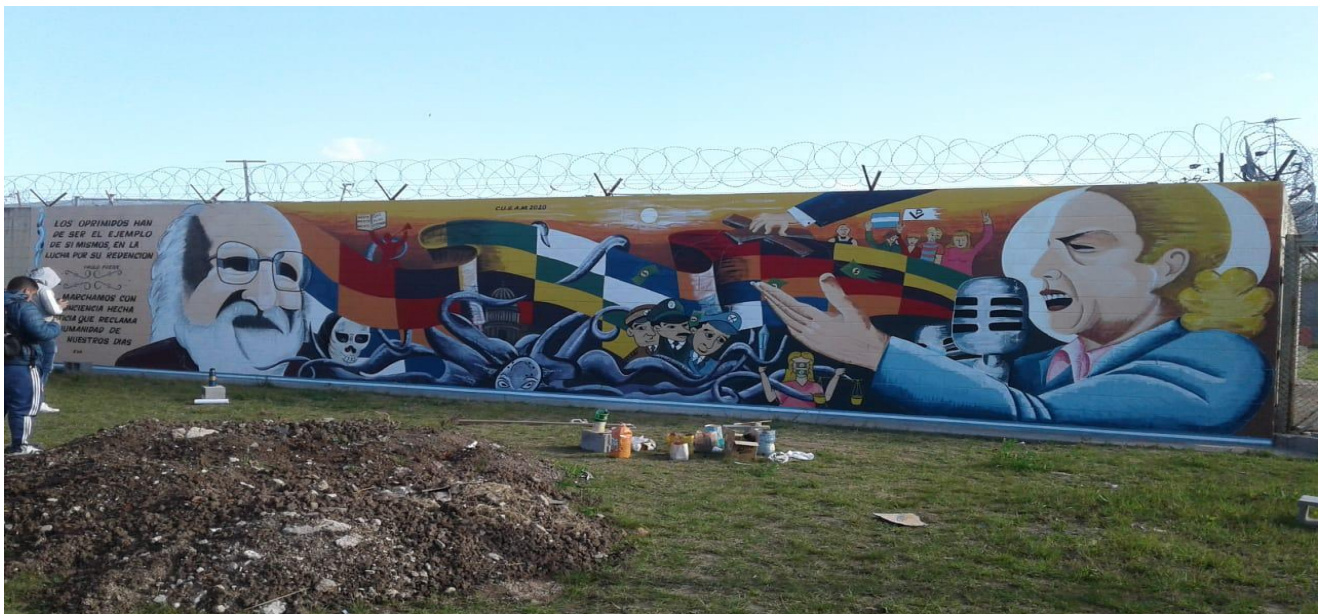


Foto: Mural realizado en octubre del 2020, obtuvo el primer premio, del concurso de arte, convocado por la jefatura de La Plata.

#### **4. Mi primera exposición**

Ese día, un 30 de octubre, la mañana comenzó como todos los días, igual a cualquier otro día en la prisión. Mientras los trabajadores detenidos se dirigían hacia el taller, lugar de trabajo, trabajadores de otros pabellones se iban acoplando al grupo, entre saludos y bromas, todo era igual, menos para mí. En mi interior pasaban cosas: esa tarde noche mis

cuadros iban a ser expuestos. Temores, dudas acerca de cómo sería el encuentro con un público desconocido, que vendrían a ver mis cuadros. Cuadros que había pintado durante varios años. El recuerdo presente de quienes me acompañaron en esa etapa. Yo estaba lleno de dudas, lo único seguro eran mis cuadros, hermosos y orgullosos que colgarían de la pared. Una vez más mis cuadros me iban a permitir romper con el sistema carcelario. Por unas horas le iban a permitir a un privado de su libertad atravesar los altos muros de la cárcel. Uno entre mil detenidos iba a estar en la calle.

Ha llegado el momento de mi salida. Conmigo llevo las ganas de ver a mi familia y ver la calle. Se acerca la comisión de traslado, el jefe encargado era un viejo conocido de apellido Carrizo, y el segundo al mando, el jefe de taller de apellido Valenzuela, me dijo que él me iba a llevar el día que tenga que defender mi tesis. Hoy no defiendo mi tesis, pero expongo por primera vez.

No me esposaron. Un viaje entretenido de chistes y bromas, resultó desestructurante. Al llegar al predio, me desearon suerte por lo bajo. Y me dijeron que me lo merecía. Así fui tomando coraje. Me recibió Marcos, en el camino me fue contando y presentando cada edificio de la universidad. Llegamos así a la sala. Personas de pie, algunas filmando, otras sacando fotos, aparece mi hijo Mauro y su novia Yamila, mi hija Micaela y su pareja Joni, y mi prima Fabiana. Nos abrazamos con algunas lágrimas. Fue una vibra muy fuerte que sirvió de mucho pero no alcanzó para sacarme ese temblor, cosquilleo. Marcos abre el debate y Florencia me convida un mate, fue la mejor ayuda para aflojar los nervios. Hablaron autoridades de la universidad, Laura la decana, Silvia de investigación y Marisa de extensión. Sin darme cuenta me encuentro explicando el cómo y porqué empezaron a aparecer los cuadros de mi autoría. Micaela mi hija me pregunta algo que logro responder con facilidad, y abre el espacio de preguntas del público, desconocido pero respetuoso. El tiempo no alcanzó para todo lo que yo quería hacer, todo fue tan rápido y vertiginoso. Fue como un torbellino. Al retirarme con los custodios, mi familia tomó otro rumbo, la angustia que sentía al ver sus espaldas y yo no me podía ir con ellos.



Foto: Día de inauguración y exposición de mis cuadros en la galería de la Escuela de Arte y Patrimonio de la UNSAM, en el campus

El texto anterior es la crónica de la salida a mi primera muestra individual “La Ranchada”, en el subsuelo del edificio Tornavía de la Escuela de Artes y Patrimonio de la UNSAM. Estuvieron presentes ese día mi familia, autoridades universitarias y estudiantes del campus. En mi caso, se trató de la primera salida extramuros estando privado de mi libertad. Fue a través de mi producción artística que pude salir literalmente de la cárcel a la presentación de mis cuadros. Es por ello que cuando afirmamos que el arte abre la cárcel no es mero enunciado, sino un acontecimiento de liberación y emancipación concreta.

A partir de la intervención y sugerencia de Marcos Perearnau, que por entonces era coordinador de Arte y Cultura del CUSAM, nacieron las primeras obras de mi propia autoría. La muestra incluyó más de 10 obras que realicé a lo largo de dos años. El título de la muestra “La ranchada” refiere a la pertenencia al grupo con el que se comparte la celda y los lazos de sociabilidad y confianza que permiten habitar la cárcel. Algunas de las obras fueron: “Que nunca te falten”, una “naturaleza muerta” donde aparecen reunidos un paquete de cigarrillos, el mate y pan; “Los sueños no se encierran” es un retrato de Julio, un compañero de pabellón que es boxeador; “Atrapado por los recuerdos” es un compañero detenido con la mirada baja y la ventana enrejada de fondo. Además de estas escenas típicas de contexto de encierro, la muestra también incluyó algunas réplicas que realicé, como por ejemplo; “Manifestación” de Antonio Berni.

Marisa Baldasarre, entonces secretaria de extensión de EIDAES, señaló en la presentación que “en las pinturas de Juan nada está allí porque sí. El mate, los puchos, una manzana mordida, el buzo Adidas, los tatuajes, el código civil, la sociología de Weber o la perspectiva dramática de los pasillos del CUSAM rememoran las lecciones de arte del Renacimiento y el Expresionismo, pero son además mojones para contar las historias y los sentimientos que se despliegan dentro del penal. La vida carcelaria, la sociología, la pintura y la historia del arte se dan cita en esta obra”.

Pintar cuadros me ha permitido vivir en los mejores pabellones de la unidad, tener amigos impensados, y también protección de parte de “los violentos”. Y abrazado a una cierta cantidad de obras de mi autoría, me ha permitido romper con los muros de la cárcel, salir una noche de extramuros ¡a la calle!, como se dice en la prisión. Hoy mis cuadros, además de colgar en las casas de familiares de compañeros detenidos, oficinas de directores de unidad y trabajadores del servicio penitenciarios, como también sus casas, e pueden ver y engalanan la Galería Pasillo del CUSAM. La Galería Pasillo está ubicada en el pasillo central del centro universitario que atraviesa todo el edificio y comunica las aulas. Si bien comienza en el CUSAM, la galería sigue su recorrido a lo largo de los pasillos del barrio.



## Conclusiones

El hecho de que la universidad esté instalada en la cárcel implica una ruptura fundamental del paisaje penitenciario. Aunque no se diferencia del resto de las construcciones no es un edificio más instalado dentro de un contexto de encierro. Encontré que las personas que estaban allí eran diferentes, en su modo de caminar y de hablar. Las conversaciones giraban alrededor de las ciencias sociales y el arte. Mi encuentro con la universidad fue un camino donde experimentamos y experimenté un verdadero crecimiento. En el proceso de producción de esta tesina pude reconocirme como estudiante-presos-artista, y a la vez apareció una cuarta figura: la de investigador.

Me he encontrado en varias luchas internas entre los diferentes roles, llegándome a preguntar ¿qué soy ahora? Dentro del centro universitario ya no soy el mismo, porque aparece el estudiante con mente crítica, o bien en algún rincón aparece el artista que puede producir un poco de arte. Vi nacer un nuevo arte en mí, aquel que critica, un poco más jugado de lo que era hasta entonces, solo un replicador de grandes pintores populares. Y todo lo que estoy haciendo cada vez me apasiona y me gusta más. Poder reflexionar sobre mi existencia en la prisión me abrió una reflexividad sobre lo que estaba produciendo. Advierto que el preso estudiante universitario y artista tiene algo de preso y a su vez tiene algo de estudiante y algo de artista. Esto se vislumbra si asumo un análisis sobre mi propia condición de preso y lo que los mismos actores podían sentir en este contexto.

A lo largo de esta tesina intenté analizar esos cruces, buscando reflexionar sobre los sujetos y los sentidos que otorgan a las actividades artísticas, culturales y educativas en prisión. En el capítulo 1 hemos reconstruido los devastadores efectos que produce la cárcel en las personas privadas de su libertad. Para entender la lógica carcelaria se hizo un recorrido a partir de las condiciones que impone la cárcel, la cual construye una red de prácticas de subjetivación que pueden contribuir a la comprensión del marco en el que está un detenido antes de ser estudiante universitario o artista. Esto da cuenta de un trayecto cargado de conflictos entre los grupos que cohabitan el espacio de encierro, así como también las diferentes herramientas esgrimidas por el detenido frente a la cárcel. Hemos recorrido el concepto de prisionización, de internalización de la cárcel, del

aislamiento social, la despersonalización y deshumanización, las fuertes prácticas de individualismo, que pregonan y sostiene diariamente la institución.

En consecuencia, ante tantas situaciones negativas que hemos de afrontar en el paso de nuestra vida carcelaria, en el segundo capítulo la propuesta fue conceptualizar cómo es posible apropiarse de las herramientas que aparecen con la universidad, especialmente el arte a través de los talleres, que se presentan como una alternativa a ese nudo de problemas. El arte surge entonces como alternativa y a la vez como proceso de transformación, a partir del acceso también a la educación desde una perspectiva liberadora y emancipatoria de los sujetos detenidos. Hemos desarrollado el concepto de arte abordado como práctica de apropiación simbólica, que nos permite ensayar un nuevo modo de estar en la cárcel, caracterizado por la resistencia al disciplinamiento y al control que se ejercen desde la institución carcelaria.

A partir de los relatos de nuestros entrevistados, en el tercer capítulo pudimos observar que al interior del universo del CUSAM coexisten disputas y conflictos marcados por las tensiones entre la universidad y la cárcel. Aquí la tensión emerge o se diluye entre el entrecruzamiento institucional universidad-cárcel. Pude apreciar que el CUSAM abre la posibilidad de representar el espacio como ejercicio de libertad y movimiento, salir un poco de las tensiones que crea la cárcel. Fue necesario describir las vivencias y sensaciones que experimentan los estudiantes en ambos mundos, para poder así poner en cuestión cómo es la vida cotidiana y transformación de ese nuevo estudiante-artista. Los talleres culturales, en ese sentido, funcionan como frontera simbólica entre la cárcel y la universidad, y colaboran como medio de formación de subjetividades a través de estrategias pedagógicas de la educación popular.

En el último capítulo he dado cuenta, desde una reflexión sobre mi propia experiencia, cómo se fueron dando los pasos para la creación de un taller de dibujo dentro de la unidad, con la posibilidad de capacitar y de reunir personas para ser parte de un grupo de pintores de cuadros. Esto generó un cambio de paradigma en el penal, lentamente fueron surgiendo personas privadas de libertad que caminaban la cárcel y en su mano llevaban un cuadro pintado por ellos. Y no fue solo uno, sino que se fueron agregando más y más pintores de cuadros. Luego, a través de la venta u obsequio de los cuadros se fue generando un mercado. Allí no solo se conseguían productos que nos hacían falta, sino algo importante y de mucho valor en la cárcel como es el respeto. A su

vez, estos cuadros también reproducían contenidos del arte y la cultura popular. Así logramos obtener nuevas miradas entre nosotros y de la policía hacia nosotros.

Un día cualquiera, mirando hacia atrás, me puse a pensar en la inmensa cantidad de cuadros que había pintado en todo este tiempo. Ninguno de ellos me había servido de mucho para lograr mi tan ansiada libertad. Estas palabras que suenan aun hoy en mi cabeza no lograron confundir todos los logros conseguidos al día de la fecha, gracias a haber sostenido la práctica artística. Me permitió romper con el paisaje de la prisión, logré caminar la cárcel de una manera diferente, tuve un crecimiento personal y he podido atravesar los días, meses y años de una manera un poco más placentera, ocupando con el arte la cantidad de horas muertas que se habitan en la cárcel. Puedo concluir diciendo que participar en procesos artísticos en contexto de encierro funda nuevos sujetos que desplazan la identidad carcelaria.

Y aunque pareciera que todo es poco, no lo es, hay lugar en la cárcel para el arte, mis cuadros atravesaron los muros y fui libre con ellos.



## Bibliografía

- Álvarez, R. (2015). *La escuela de carcelandia. Reflexiones políticas pedagógicas sobre la educación en contexto de encierro, a partir de una escuela secundaria para adultos en la cárcel de José León Suarez*. Buenos Aires: Dunken.
- Ameigeiras, A. (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social". En *Estrategias de investigación cualitativa, 2006*, pp. 107-151.
- Ángel, L. (2016). "*Acá la política la hacemos entre todos*" *Relaciones de gobernabilidad y jerarquización en una cárcel Bonaerense*. Tesis de licenciatura. Buenos Aires, CUSAM-UNSAM.
- Astudillo, C. (2017). *Manifestación del peligro*. Memoria para optar el título de psicología.
- Bosqued Biedma, R. (2008). *El dibujo, el color y la talla en madera como medio de supervivencia de los presos republicanos en las prisiones de la Posguerra Civil en España (1939-1943)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Bustelo, C., y Decembrotto, L. (2020). "La universidad y la comunidad en diálogo: la experiencia de una acción transformadora en una cárcel de Argentina". En *Educazione Aperta*, 7, pp. 86-103.
- Bustelo, C. (2019) "Qué puede un colectivo. Un análisis sobre la Diplomatura en gestión sociocultural para el desarrollo comunitario como experiencia de formación y organización en contextos de encierro"; *Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades; Alquimia Educativa*; 1; 6; pp. 86-108
- Bustelo, C., Molina, M. L., Sarsale, C., y Parchuc, J. P. (2018). "Saberes en diálogo. Experiencias de formación y gestión sociocultural en la cárcel".
- Bustelo, C. (2017). "Relato de un proceso de investigación: mirar la cárcel desde la experiencia de formación. Mirar la investigación desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica".
- Camnitzer, L. (2015). *Arte y pedagogía*. Esfera pública.
- Cano, J. A. (2012). "La metodología de taller en los procesos de educación popular". En *Revista latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2.
- Capdevielle, J. (2011). "El concepto de habitus:" con Bordieu y contra Bordieu". En *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), pp. 31-46.
- Chiponi, M. S., y Manchado, M. C. (2018). Prácticas culturales y comunicacionales en el encierro: la cárcel y sus sentidos en disputa. En: *Chasqui revista Latinoamericano de comunicación*, Ecuador CIESPAL.
- Coppens, F., y Van de Velde, H. (2005). "Técnicas de educación popular". *Estelí, Nicaragua: Programa de especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario, CURN/CICAP*.

- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano: artes de hacer. I* (Vol. 1). Universidad iberoamericana.
- De Gialdino, I. V. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa: Volumen II* (Vol. 22). Barcelona: Gedisa Editorial.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- \_\_\_\_\_ (1992). “Métodos cualitativos” En *Los problemas epistemológicos*, Buenos Aires: centro editor de América Latina.
- Denzin, N y Lincoln, Y. (2005). “Introduction: The discipline and practice of qualitative research” En Denzin y Lincoln (eds) *The handbook of qualitative research*.
- Di Filippo, M. (2012). “Arte y resistencia política en (ya) las sociedades de control: Una fuga a través de Deleuze”. En: *Aisthesis*, (51), pp. 35-56.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Goffman, E. (2001). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada* (pp. 1-11). Buenos Aires: Amorrortu.
- Granovetter, M. S. (2000). “La fuerza de los vínculos débiles”. En: *Política y sociedad*, pp. 41-56.
- Grinberg, S. (2008). “Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento”. En *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 307.
- Guber, R. (2019). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guber, R.. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa
- Harvey, D. (2016). *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI.
- Infantino, J. L. (2019). “Políticas culturales, arte y transformación social: Recorridos, usos y sentidos diversos en espacios de disputa”.
- Infantino, J. (2011). “Artes entre políticas culturales e intervenciones sociopolíticas en Buenos Aires”. En: *Nómadas*, (34), pp. 13-29.
- La Bamba del Sur (Mir, Manchado, M., Chiponi, M., y Routier, E) (2016). “La extensión como práctica política en contextos de encierro”. En: *Extensión en red*, (7), pp. 79-99.
- Leguizamón, C. (2017). *Políticas culturales en contexto de encierro para reafirmar identidades desde el ser sujeto de derecho*.
- Maduri, M. (2015). *Sin berretines, sociabilidad y movilidad intramuros, una mirada etnográfica al interior de una prisión*. Tesis de grado, UNSAM-IDAES.

- Maffia, D. (2007). "Los cuerpos como frontera". En: *Trabajo presentado en el I Congreso Internacional «Violencias, maltrato y abuso. Reconstruyendo el abuso de poder en los vínculos»*. Buenos Aires.
- Malimachi, F y Giménez Beliveau, V. (2006). "Historia de vida y método biográficos", En Vasilachis de Gialdino I (Coord) *Estrategias de investigación cualitativas*, Barcelona, Gedisa. pp. 175-212.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas* (Vol. 3063). Katz editores.
- Nardone, M. (2010). "Arte comunitario: criterios para su definición". En: *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 3(6), pp. 47-91.
- Noboa, A. (2007). *Fundamentos de la investigación cualitativa*. Santiago.
- Ojeda, W. (1997). *Una mirada tras las rejas*. Ediciones Solar.
- Parchuc, J. P. (2018). "Escribir en la cárcel como proyecto". Universidad de Buenos Aires.
- Parchuc, J. P. (2015). "La Universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones". En: *Redes de extensión*, (1), pp. 18-36.
- Pitlevnik, I. (comp.) (2019). *Superpoblación carcelaria, dilemas y alternativas*. Ediciones Didot.
- Pegoraro, J. (2012). "La cárcel, las cárceles: ¿la educación salvadora?". En Gutiérrez, M.(comp) *Lápices y rejas, Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Buenos Aires: Del Puerto.
- Perearnau, M. (2017). "Agrandaré mis prisiones". En: *A pesar del encierro : prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*, Rodrigo Castillo, María S. Chiponi, Mauricio Manchado (Comp.). Rosario: El Feriante.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Buenos Aires: Libros El Zorzal.
- Roitter, M. (2008). "Prácticas intelectuales académicas y extra-académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas". *Red latinoamericana de arte para la transformación social*.
- Romero Miranda, A. (2019). "Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno". En: *URVIO Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (24), pp. 42-58.
- Salinas, R. (2017). *Sobrepoblación penitenciaria y derechos humanos*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata.
- Salinas, R. (2006). *El problema carcelario*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Simmel, G. (2005). "La metrópolis y la vida mental". *Bifurcaciones*, 4, pp. 1-10.
- Trucco, M. Pansera, C. (2016). *Los Móviles. Modus operandi de acciones dramáticas en cárceles*. Ediciones Artes escénicas.

Valverde, M. (1997). *La cárcel y sus consecuencias*. Madrid: Popular.

Weber, M. (1974). *Economía y sociedad*. México, FCE.

Zaffaroni, E. R. (1997). La filosofía del sistema penitenciario en el mundo contemporáneo. En *THEMIS: Revista de Derecho*, (35), pp. 179-191.