

Centros y aulas universitarias: territorios de accesos



*Tomas Puppio Zubiría**

1. Introducción

El presente trabajo pretende reflexionar acerca de cómo el acceso al derecho a la educación, en particular a la educación universitaria, puede ser leído como una instancia de garantía de acceso al ejercicio de otros derechos y, en consecuencia, como acceso a justicia.¹

Para ello, se hará referencia a cómo desde las perspectivas críticas del derecho se torna posible entenderlo como herramienta que, al mismo tiempo que legitima y reproduce desigualdades, puede operar en clave transformadora. De allí veremos, el carácter paradójico que se le puede atribuir al derecho y, concretamente, las posibilidades transformadoras que se habilitan en la praxis del derecho a la educación superior. En esta paradoja, ocupa un lugar de relevancia el centro y el aula universitaria en el ámbito carcelario como respuesta simbólica a las lógicas intramuros, así como espacio territorial desde el que abonar a algunas disputas en el campo jurídico.

* Magíster en Sociología Jurídico Penal (U. Barcelona). Especialista en Magistratura (ESJ – UNLaM). Abogado (UBA), docente e investigador (UNPaz y UNiCen), funcionario del Ministerio Público de la Defensa de Nación.

¹ Este trabajo ha sido posible gracias al financiamiento obtenido a través del proyecto “Vida cotidiana y acceso a derechos en la cárcel. Trazas de sentidos” 03-PIO- (60G) - SECAT-UNCPBA en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Ciencia y Tecnología en Universidades Nacionales de la Secretaría de Políticas Universitarias.

Esto se intentará vislumbrar en el espacio educativo que acontece en contextos de encierro, lo que no puede desatender contradicciones que aparecen entre el sistema institucional educativo y el encierro como seguridad. Por ello, se resalta la referencia al lugar que ocupa y que puede ocupar el discurso jurídico, en el doble juego de reproductor de lógicas de orden y seguridad y de productor de transformaciones y disputas por derechos. Entre esas disputas, aparecen distintas instituciones como campos en los que se reproducen o no lógicas propias o ajenas, como en la cárcel, la universidad y los tribunales.

2. Derechos y violencias

La violencia ha estado histórica y tradicionalmente estudiada como fuerza, como violencia directa o subjetiva. Sin embargo, algunas lecturas críticas (Galtung, 1969) plantean la necesidad de enfocar el concepto más allá. En esa necesidad, proponen atender a las violencias estructural (u objetiva) y cultural (o simbólica), como aquellas estructuras político económicas que producen daño social y como aquellas que reproducen o sostienen a los otros tipos de violencias (a través del lenguaje, de aparatos ideológicos, etc.). Esta propuesta se enlaza con las posibilidades de pensar las violencias a partir del estudio de la paz. Entonces, la paz en su faz negativa será aquella que carezca de violencias directas o subjetivas. Mientras que una paz positiva estará enlazada a la realización o ejercicio de derechos fundamentales.

Desde esta perspectiva, la teoría crítica ha desarrollado cómo el programa de la Ilustración —que se basó en el mito del progreso y se enfocó en la razón instrumental— significó un programa de exclusión social (Benjamin, 2008 [1942]). Por ello, una lectura crítica (“a contrapelo de la historia”) se inscribe en resaltar la categoría de la memoria sobre aquellas miradas y experiencias de aquellos oprimidos, vencidos, excluidos, que atiendan al estado de excepción en que viven, en un lugar de “suspensión de” o de “no derecho” o “no ley”. Entonces a la espalda del progreso se han sostenido espacios sin ley o zonas de no derecho, que deben ser recuperados. Para ello, se ha pensado desandar cierta antropología de la indiferencia, como “mirar para otro lado” o no atender la creciente insatisfacción de necesidades.

Ese mirar para otro lado se inscribe en una violencia estructural que, junto con la memoria colectiva, se proponen como elementos para superar las lecturas insuficientes de la “criminología tradicional”. Es decir, aquellas que se concentraban en estudiar los fenómenos alrededor del delito en la desviación, el etiquetamiento, el actuarialismo, sin entenderlos como procesos de construcción social. Ello ha dejado a un lado de la disciplina el daño producido por aquellas violencias estructurales y culturales. Así, la criminología ha significado una suerte de corsé semiológico. Por eso, incorporar la categoría del “daño social” nos permite posar la mirada más allá del delito como violencia subjetiva o directa (enfocada en los sujetos usualmente criminalizados), para ubicarla en miras de los crímenes del Estado y del mercado (Rivera Beiras, 2014).

De allí que, en términos disciplinares, pensar las intervenciones en la cárcel se imprime en una suerte de “teoría de las necesidades” (Baratta, 1998). Que ponga de resalto aquellos sujetos cuyas capacida-

des no se realizan, proyectando una agenda para una sociedad y un Estado mestizo, que conciba una ciudadanía plural. Esto se posibilita a partir de entender, desde una criminología crítica o sociología jurídico-penal, los fenómenos carcelarios inscriptos en estas violencias.

De este modo, en la línea contractualista, las instituciones de encierro emergen como contrapartida de las libertades políticas y comerciales de los ciudadanos. Desde allí, el Estado moderno sostiene paralelamente la libertad y la igualdad, y la dependencia y la desigualdad, contradicción que es constitutiva de la sociedad moderna pero que al mismo tiempo demanda formas institucionales que puedan hacer compatibles la igualdad formal a partir de la desigualdad estructural. Por ende, sostener un enfoque de derechos en las prácticas educativas en contextos de encierro nos lleva a problematizar el entramado de violencias que ubica a la cárcel como uno de sus lugares visibles.

Cuando hacemos referencia a la educación en contextos de encierro se presenta la relación discursiva y con fuertes efectos en la realidad entre el beneficio y el derecho. Desde allí, el ámbito universitario al interior de los establecimientos penitenciarios aparece como un espacio en tensión entre esos caminos discursivos.

Por un lado, aquellos que indican a la educación como beneficio. Camino ligado a los procesos de securitización, en los que las cárceles ocupan un lugar de depósito. En esa lógica, el ejercicio de derechos se circunscribe a posibilidades para quienes se encuadren correctamente en el dispositivo, es decir en un beneficio. De otro lado, encontramos la posibilidad de ubicar a la cárcel como un espacio donde se intenta –con distintos grados de intensidad y despliegue– (re)socializar, (re)insertar, (re)integrar o, simplemente, incluir a los sectores de la sociedad vulnerados en sus derechos y criminalizados, a la vida en libertad (¿de circulación?). En esa paradoja del derecho a la educación, entendido como beneficio y como derecho según cada marco de interpretación, puede implicarlos como llave de acceso a otros derechos.

3. Derecho a la educación como acceso a justicia

Hablar en términos jurídicos en ámbitos en los que los sentidos que circulan en torno al derecho provienen de campos diversos, de otras disciplinas, puede implicar en la discusión que ha atravesado buena parte de su historia moderna la iusfilosofía. Desde una lectura del iusnaturalismo, en cualquiera de sus expresiones, el derecho puede ser asimilado a la justicia siempre que lo consideremos proveniente del mundo de las ideas; así, el derecho (natural) que se implica en justicia encuentra correspondencia en el derecho (positivo) que se verifica en los reglamentos y normas que las sociedades se dan. Desde otra, el orden normativo no guarda relación alguna con los valores y las creencias sociales, esta es el positivismo jurídico –más específicamente en sus líneas formalistas–. Desde un conjunto de perspectivas críticas acerca del fenómeno jurídico social, ya no resulta suficiente hablar en términos de esas equiparaciones, ya que reducen los complejos procesos sociales en los que acontece el fenómeno jurídico a valores (como si fuera posible pensarlos aisladamente de sus contextos sociohistóricos) o a normas jurídicas (como si no fueran producto de disputas y se jueguen cosmovisiones en cada una).

Ahora bien, el derecho social ha sido entendido como parte de las prácticas legales o jurídicas del estado de bienestar, entendido como concepto de corrección de injusticias del Estado liberal, con sus lógicas propias. La idea de derecho social no es entendida como acumulación de derechos laborales y de la seguridad, sino que también conlleva su propia lógica. Es entendido como proceso de transformación que atraviesa todas las fronteras de derechos (civil, internacional, administrativo), que implica un nuevo sistema legal o jurídico (Ewald, 1997). Significa una nueva lógica de pensar la relación entre el todo y sus partes, que da lugar a una racionalidad política y gubernamental del estado de bienestar. En esta lógica se inscriben nuevas posibilidades de discusión y disputa.

Esta lógica implica un nuevo contrato social, ya no entre individuos únicamente, sino a través de la sociedad. Desde el derecho, que se socializa, se abandona la consideración de acción o conducta en sí misma, para atender a la relación entre actividades. Ello implica una nueva racionalidad jurídica que se corresponde con aquella otra racionalidad política. Ya no se trata de un contrato en el que cada uno ofrece algo, sino en contrato de solidaridad, que supone la idea de distribución justa de cargas y beneficios sociales (justicia social). Ello bajo la idea de transacción.

Transacción como contrato de interdependencia y solidaridad, en el que todos necesitan de otros. Que presupone conflicto al entender al derecho como interés de algunas partes de la sociedad (grupos, clases), a partir del que una universalidad abstracta es entendida como opresión. Frente a esto, el derecho social es derecho de preferencias, de discriminaciones positivas y para corregir desigualdades. De allí que se inscribe el derecho social como un instrumento político y de gobierno, que remite a la idea de fuerza como cualquier otra dentro del conflicto. También la idea de transacción supone sacrificios y concesiones mutuas, con las que no resulta posible la existencia de manera independiente del resto, así como tampoco de derechos absolutos. De allí que esta lógica implica una limitación de nuestro derecho, en formato de tolerancia mutua. Allí es donde el derecho sustituye a la fuerza en los contratos de solidaridad que se expresan en derechos sociales. Estos como derecho de intereses, que habilita el reconocimiento de intereses colectivos, pero no interés general sino como composición de particulares.

Así, el derecho social produce un reconocimiento legal/jurídico de grupos o colectivos como sujetos de derechos. Aquí vale una referencia a cómo la Universidad se ha presentado en habeas corpus correctivos colectivos en la jurisdicción, aludiendo a una representatividad colectiva. Que es lo que posibilita, en términos conceptuales, al gobierno democrático.

La transacción como resolución de conflictos es entendida como interdependencia, desde la cual los derechos son reconocidos por otros. La práctica política de la transacción es la negociación que supone compromisos. Lejos ya de planes racionales, sino acuerdos revisables entre grupos e intereses en conflicto.

Desde estas perspectivas, el equilibrio se presenta no como idea vacía de “balance igual entre partes”, propia del derecho clásico; sino como racionalidad política de la práctica de transacciones y como medida del derecho social, como racionalidad jurídica. Esto significa entenderlo de modo relacional, no en abstracto o moral; relativo, que se adapta a la historia y al cambio social; que responde a lógica

de distribución; y en clave de contrapeso, como compensación en esas relaciones desiguales (Ewald, 1997).

A partir de estas reflexiones, el régimen de la progresividad establece pautas que no necesariamente puedan ser leídas en clave punitiva. Es decir que hay posibilidades de disputa en ampliación de derechos y en resistencia contra prácticas más punitivas que la normativa.

Parece existir una diferencia entre lo normativo y lo interpretativo –del campo jurídico– que se puede poner de manifiesto. Desde el derecho a la educación superior pugnamos (el colectivo académico) por el ejercicio y la ampliación en reconocimiento de otros derechos. A eso, me parece, refiere la posibilidad de disputa y resistencia. A cómo el derecho a la educación, posibilitado en algún punto normativamente, sirve de parangón para producir esa “subjetividad ciudadana”, para acceder a (o disputar) otros derechos.

Esta reinterpretación se posibilita desde una mirada crítica del discurso jurídico que, como se señaló antes, no lo reduce a normatividad. Además, este discurso puede ser entendido en su aspecto normativo, pero también en el interpretativo y del imaginario social. Allí radican sendos campos que posibilitan una lectura no solo opresiva u oprimente de su función, sino también de resistencia y transformación. Esto evidencia sus vínculos con el poder, la política, la ideología y la historia, que estaban invisibilizados por las lecturas tradicionales (Cárcova, 2009). Brindándole el carácter de discurso, en la interpretación jurídica aparece la posibilidad de disputa.

Allí también se presenta el lugar que, en el discurso jurídico y en particular en los derechos sociales, ocupan las garantías. Las garantías han sido comprendidas y presentadas como técnicas de protección de derechos, parte del despliegue de las instituciones y poderes públicos. Esta visión presenta algunos límites ya que excluye del análisis a sujetos y actores no institucionales (movimientos sociales). Entre ellos, aparecen las formas de organización entre personas privadas de su libertad en reclamo, durante la pandemia, de conectividad; así como también las organizaciones de familiares de detenidos. Esto nos permitirá indagar, en futuras investigaciones, acerca de las relaciones y posibilidades que surgen desde esas relaciones, que estas instancias universitarias producen y propician.

Dejar de entender a las garantías desde los dispositivos tradicionales (algunas instancias del Estado) implica pensar la posibilidad de entender a los derechos como conquistados “desde abajo” y las herramientas para defenderlos y hacerlos valer en esa dirección. De la mano de la crisis de los estados de bienestar (salvando distancias latinoamericanas), la capacidad de autotutela (propia de los sindicatos, por ejemplo), que implicaba un mayor grado de participación en la conquista y protección de derechos, se vio disminuida por el debilitamiento en normatividad de los sujetos.

Recuperando las perspectivas críticas del discurso jurídico, las garantías institucionales pueden reinscribirse promoviendo participación y acceso a la disputa jurídica, que desde tales lecturas será política. También se posibilita asignar un lugar de relevancia a las garantías sociales, como garantías extrainsti-

tucionales, desde las que se puede pensar en derechos no solo a partir de los poderes constituidos, sino con y desde la potencia constituyente de los vulnerados (Pisarello, 2009).

4. Prácticas de acceso a derechos

4.1. Aspectos metodológicos

La investigación llevada adelante, y cuyos avances se exponen en este trabajo, fue desarrollada mediante un diseño de investigación de tipo cualitativo. La metodología cualitativa está abocada a la observación de acciones y al análisis de discursos. Según Cardinaux y Kunz,

(E)l análisis de los discursos o actos de habla se confunde con esta observación en la medida en que las acciones se constituyen lingüísticamente y las palabras producen acciones. Sin embargo, ya se trate de discursos orales o escritos, se requiere de un análisis textual que puede encontrarse dentro de la llamada “ciencia del texto” (Cardinaux y Kunz, 2009: 143).

La opción por esta estrategia metodológica tuvo su razón de ser en el tipo de estudio exploratorio requerido para la aproximación al problema de investigación seleccionado, en el que, como hemos mostrado, no existen trabajos previos que hayan tocado la temática particular en un sentido similar.

Asimismo, se tuvo en cuenta que el objetivo de la indagación era el de intentar comprender el modo en el que las personas privadas de su libertad perciben al espacio universitario (centro o aula) y lo actúan, es decir, conforman prácticas asociadas a esa acción de conformidad con la manera en que le otorgan un significado específico en su contexto.

Para la recolección de la información se diseñó una guía de pautas de entrevista, a fin de indagar acerca de las representaciones de su estadía allí, de sus vínculos, los motivos más frecuentes y qué diligencias se practican antes de una audiencia, utilizándose luego una grilla de interpretación para el análisis de los mismos. La selección de los entrevistados se llevó a cabo a partir de una serie de criterios vinculados con la pertenencia universitaria, con más de dos años de trayectoria, varones, en cárceles del Complejo Centro Sur del Servicio Penitenciario Bonaerense.

Asimismo, es necesario considerar quiénes son esos sujetos cuya percepción se indaga, desde dónde están hablando, cuál es la fuente de legitimidad de su discurso. Se trata de conocer el cómo es para esos actores, y para ello el investigador –según indica Guber– debe intentar entender las acciones en los términos en que las caracterizan sus protagonistas, reconociendo “los ‘marcos de interpretación’ dentro de los cuales los actores clasifican el comportamiento y le atribuyen sentido” (Guber, 2011: 18).

4.2. Narrativas propias

En distintas entrevistas se advierte una referencia compartida al derecho a la educación como una instancia de lucha. Al expresar que “Lucha. Lucha constante, no bajar los brazos nunca, más allá de ser o no antisistema, pero entender la educación como derecho, por eso los brazos no se pueden bajar nunca” (entrevista 2), se ve como está representado el derecho. Esto supone desprenderse de algunas lecturas (y enseñanzas) tradicionales del derecho, que lo ubican en términos normativos o valorativos únicamente. Tal comprensión del fenómeno jurídico, expresado en las posibilidades que las y los estudiantes en contextos de encierro encuentran en las trayectorias universitarias, da cuenta de una perspectiva crítica del mismo.

Esta perspectiva abandona el aspecto formalista del fenómeno, así como también el aspecto meramente axiológico. En este punto, podría verse la referencia a “la educación desde los cursos profesionales, más bien una obligación desde la institución carcelaria por ser un derecho humano, está y se ofrece eso pero no se enseña nada” (entrevista 3), como una instancia formal.

Más allá, lo que se inscribe en eso que dicen “derecho a la educación” es un sinnúmero de prácticas sociales que en reiteradas oportunidades son expresadas como lucha. Circunstancia que da cuenta de un componente de conflicto del que parte su entendimiento del fenómeno jurídico como fenómeno social. Esto hace también a un desmarque de las lecturas tradicionales del derecho, en las que se parte de presupuestos convencionalistas o contractualistas de lo social.

También se presenta la intervención de la Universidad (en cabeza de las distintas personas que la representan, docentes, coordinadorxs, talleristas) como una garantía de derechos. Es decir, como una instancia de protección de su ejercicio, así como también de hacerlos valer. Concretamente, se vislumbra esto en la referencia “a través de los profesores... otros más como nexos, como fusibles, como una asistencia y una ayuda para que no sigan siendo tan vulnerados los derechos humanos” (entrevista 7). Esto da cuenta de que en esa identidad que se construye y reconstruye en formato de disputa, la Universidad (o sus representantes) encuentran una ubicación en el conjunto que significa el Centro Universitario. Vemos esto al decir

ese agradecimiento es extendido al grupo de docentes que participan. Pero no solamente por el hecho de venir a sentarse, sino por sentir esa vocación y esa empatía con el otro, de interiorizarse, de por qué los malestares dentro de la cárcel, por qué las peleas, por qué, por qué, por qué, por qué tanta marginalidad, por qué tanto modo del servicio hacia el preso, o del preso hacia el servicio, por qué no se garantizan los derechos de las personas dentro del contexto de encierro... ver esa actitud de la gente que viene de la universidad a vernos a nosotros, compartir momentos de su vida con nosotros, el conocimiento que tienen compartirlo con nosotros, preocuparse por lo que pasa, a tratar de dar una mano, a estar conectados durante todo el día, atender el teléfono, contestar un mensaje (entrevista 10).

Tal noción de lucha en torno al derecho también encuentra referencia en la idea de juego, que inscribe a la táctica y estrategia en torno a los actores sociales e institucionales con los que relacionarse, cuando se dice:

El apoyo más fuerte que podemos tener son los jueces, que le pueden pedir al Servicio Penitenciario lo que sea. Nosotros podemos tener organización de derechos humanos, comité contra la tortura, todo, pero si no tenemos el aval de un juez es pelear contra un gigante, porque la cárcel la maneja impunemente el servicio penitenciario, no te da explicaciones de nada y a nadie (entrevista 3).

En esa línea, la referencia al acceso a la Universidad como posibilidad de “despertar, de sacarnos el velo” se inscribe en el trabajo interinstitucional que requiere de alianzas, tácticas y estrategias para intervenir en aquellas disputas. Allí aparece el lugar de relevancia que tienen los jueces en ese entramado de sentido por el derecho, que se evidencia al decir:

El apoyo más fuerte que podemos tener son los jueces, que le pueden pedir al Servicio Penitenciario lo que sea. Nosotros podemos tener organización de derechos humanos, comité contra la tortura, todo, pero si no tenemos el aval de un juez es pelear contra un gigante, porque la cárcel la maneja impunemente el servicio penitenciario, no te da explicaciones de nada y a nadie (entrevista 3).

También aparecen en esa escena, las ficciones sobre las que se para el discurso jurídico, que se reflejan en: “Ese director sigue ahí cobrando 200 lucas por mes, llevando adelante una cárcel, lleva el título de Agente Resocializador, y nadie hace nada. Te da impotencia porque sentís que es todo una mentira” (entrevista 3).

Cuando se manifiesta “Nos sabemos personas con derechos, aprendemos que el único derecho restringido es la libertad ambulatoria, los otros derechos, le guste o no al Servicio Penitenciario, tienen que ser respetados” (entrevista 3), parece expresarse una conciencia respecto de la herramienta en que el derecho devino. Herramienta que se encuentra en disputa, por su sentido, y que alimenta la disputa por la construcción de esas identidades que, en definitiva, serán hacia una ciudadanía más plena.

Cuando nos refieren:

En 2019 vi los traslados de los referentes de la coordinación del centro: al ver cómo el Servicio accionó respecto a los referentes (traslados arbitrarios, esas cuestiones) entonces asumí el compromiso de acompañar la coordinación. Dije que sí, porque era cuestión de derechos, de una lucha que se da entre todos. En un momento se compartió como es el funcionamiento del centro porque mañana pueden cambiar los referentes, pero la lucha del centro tiene que ser la misma, constante y continua. La lucha, el com-

promiso, tiene que ser de todos. Somos todos estudiantes, estamos todos en ese lugar. Se me generó un sentido de pertenencia arraigado al lugar (entrevista 6),

recuperamos la noción colectiva de la disputa que se presenta en el campo jurídico. También la cuestión identitaria que hace a esa lucha.

En esa dinámica, la de pensar el derecho a la educación de manera colectiva, en clave de lucha, como productor de identidad, vemos que se le asigna

un sentido acá adentro, un sentido de ser nada más que un cuerpo encerrado, tengo sentido de lucha, medio contradictorio decir que te da un poco de justicia aunque uno está detenido, quizás un preso hablando de justicia suena contradictorio, pero hay cuestiones que uno ve, aunque es mucha la presión institucional sobre esto pero también hay que presionar del otro lado. El tema está en no dejarse atrapar por este sistema que te arrastra, que estás todo el día al pedo y pensando en conflictos internos (entrevista 6).

5. Algunas reflexiones, o ¿hacia dónde se abre?

Allí se presenta la idea de justicia ya desprendida del derecho en términos formales, tradicionales, como acceso a hacer valer derechos en un ámbito jurisdiccional o administrativo, sino que la justicia que se despliega en estas líneas trasciende, incluso, la posibilidad de ejercicio de derechos. Alcanza una dimensión que no se agota. No se acaba o no tiene un fin, sino que tiene una dirección. Una dirección de ejercicio –siempre incompleto– de resistencia frente a la lógica propia de la cárcel, atravesada por las dinámicas de poder entre presos y con el servicio penitenciario; pero también frente a las carencias de la universidad; también frente a sus propias trayectorias individuales.

Estas disputas acontecen en un territorio, las aulas universitarias situadas en la cárcel. La territorialidad que asumen las aulas universitarias en los contextos de privación de libertad merece ser comprendida más allá del sustrato o espacio material, sino como anclaje de las narrativas de los actores y actoras que conforman la vida cotidiana en estos contextos, y que nos permiten asumirlas como unidad educativa,

Los centros universitarios vistos como unidades educativas, con relaciones de dependencia, de intersección, de autonomía, de construcción y consolidación material y simbólica de un espacio educativo en un territorio en el que se depende de dos instituciones dominantes con intereses comunes y otros en colisión, pueden ser analizado no ya como “la universidad” o “la cárcel” sino como una construcción nueva que disputa los modos de funcionamiento a ambas y construye las propias (Umpierrez, 2019: 14).

En este sentido, reflexionar sobre la territorialidad nos despliega un abanico no solo de tensiones institucionales sino además de acuerdos organizacionales, tramas y relaciones de poder, y discursividades diversas y desiguales de otorgar sentido al aula universitaria. Allí se posibilitan nuevas relaciones y vínculos sociales, que trascienden las propias de uno y otro ámbito.

Se propician, allí, líneas identitarias propias. Esto se ve al narrar que la lucha o disputa se expresa en el sentido que se le asigna a la educación como derecho. Por un lado, la disputa en torno a la expresión de la educación como derecho o como beneficio, explicita el lugar de disputa que la representación del derecho ocupa. En esa lucha, se torna relevante el carácter colectivo de la reivindicación del derecho a la educación y, en esa línea, de la identidad que reúne a las y los estudiantes en cada centro universitario. A este respecto, la expresión “me da ganas de imitar el esfuerzo, el esfuerzo que hacen, cuando se plantean un objetivo, que el objetivo es hacer que nuestro derecho a los estudios se dé en estos lugares” (entrevista 11) resulta gráfica.

Por otro lado, el sentido por el derecho a la educación no se acaba en la disputa con el Servicio Penitenciario, sino que se verifica en las posibilidades que habitan en cada sujeto, efectivas y eventuales. Ello lo evidenciamos en la expresión “se queda corto el derecho a la educación, porque acá el que quiere estudiar Ingeniería no tiene la posibilidad y estaría bueno que la tenga, para poder proyectar un futuro como lo estoy haciendo yo” (entrevista 3).

Esa identidad, a partir de la comprensión de la disputa como colectiva, se presenta en principio frente a las autoridades del Servicio. Esto se ve en la referencia a que “nos han sacado de traslado solamente por pelear por sacar a un pibe del pabellón para que venga a estudiar, o para ir a hacerle frente a las autoridades diciéndoles que realmente el estudio es un derecho y no un beneficio que nos otorgan ellos” (entrevista 11).

De tal manera, el centro universitario, como conjunto de relaciones diferenciales a las carcelarias y a las universitarias, convierte a los sujetos que lo integran en sujetos de disputa por derecho. En ese caso, la herramienta de disputa es el derecho a la educación superior. Dicho de otro modo, esta disputa por su derecho colectivo a la educación es su participación activa como ciudadanos o sujetos de derecho y de las posibilidades de ejercicio.

Bibliografía

- Baratta, A. (1998). *El Estado mestizo y la ciudadanía plural. Consideraciones sobre una teoría mundana de la alianza*. Bologna: Il Mulino.
- Benjamin, W. (2008 [1942]). *Tesis sobre el concepto de historia*. México DF: UAM, Ed. Itaca.
- Bohm, M. L. (2013). Securitización. *Revista Penal*, 32, 72-90.
- Carcova, C. (2009). *Las teorías jurídicas post positivistas*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

- Cardinaux, N. y Kunz, A. (2005). *Investigar en Derecho. Guía para estudiantes y tesisistas*. Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.
- Ewald, F. (1997). El concepto de derecho social. *Revista Contexos*, 1, Del Puerto, 101 y ss.
- Galtung, J. (1969). La violencia cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Reserch*, 6(3), 167-191.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada* (capítulo 2). Buenos Aires: Amorrortu.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pisarello, G. (2009). Los derechos sociales y sus garantías: notas para una mirada “desde abajo”. En C. Curtis y R. Ávila Santamaría (eds.), *La protección judicial de los derechos sociales*. Quito: Ministerio de Justicia y DD. HH.
- Rivera Beiras, I. (2014). Violencia (estructural), Memoria (colectiva) y Daño (social). Ejes para una criminología crítica global. *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 6, La Ley, 93-108.
- Umpierrez, A. (2020). Aulas y estudiantes universitarios organizados en la cárcel: un territorio en tensión. *Educação e Cultura Contemporânea*, 17(48), 81-103.