



“ÉRAMOS MÁS QUE UNA, ÉRAMOS MÁS QUE CADA UNA”: CONFIGURACIONES IDENTITARIAS EN LA ESCRITURA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS EN LA CÁRCEL

“WE WERE MORE THAN ONE, WE WERE MORE THAN EACH ONE”: IDENTITY CONFIGURATIONS IN
THE WRITING OF UNIVERSITY STUDENTS IN PRISON

Yanina Elisabeth García | CONICET – UNGS | ygarcia@campus.ungs.edu.ar * 

DOI: <https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.07>

Recibido: 01-03-2025 | Aceptado: 04-08-2025

RESUMEN: En el marco de la masificación de los estudios superiores (Navarro, 2016) y del interés en la relación entre las prácticas letradas académicas y la configuración de nuevas identidades (Atorresi y Eisner, 2021), este trabajo se propone analizar el rol de la escritura académica en la transformación de nuevas identidades de estudiantes en contextos de encierro. Para esto, el marco teórico propuesto serán los Nuevos Estudios de Literacidades (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), en el que se analiza la escritura de modo situado y atendiendo al contexto sociocultural en el que se lleva a cabo. Especialmente, se analizará qué configuraciones identitarias se realizan en la escritura (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013). Se utilizará como herramienta de análisis discursivo la caracterización de identidad que desarrolla Ivaniç (1998, 2006). La metodología consistirá en el análisis cualitativo de un corpus de testimonios, entrevistas y textos producidos por las estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Escritura, identidad, cárcel.

ABSTRACT: Within the framework of the massification of higher education (Navarro, 2016) and the interest in the relationship between academic literacy practices and the configuration of new identities (Atorresi & Eisner, 2021), this work aims to analyze the role of academic writing in the transformation of new identities of students in contexts of confinement. To this end, the proposed theoretical framework will be the New Literacy Studies (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), in which writing is analyzed in a situated way and attending to the sociocultural context in which it is carried out. Specifically, the identity configurations that are realized in writing will be analyzed (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013). The characterization of identity developed by Ivaniç (1998, 2006) will be used

**Correspondencia a: Yanina Elisabeth García. Puan 480, CP 1420, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).*

as a discursive analysis tool. The methodology will consist of a qualitative analysis of a corpus of testimonies, interviews, and texts produced by the students.

KEYWORDS: Writing, identity, prison.

RESUMO: No contexto da massificação do ensino superior (Navarro, 2016) e do interesse pela relação entre práticas de letramento acadêmico e a configuração de novas identidades (Atorresi & Eisner, 2021), este trabalho visa analisar o papel da escrita acadêmica na transformação de novas identidades estudantis em contextos de confinamento. Para tanto, o referencial teórico proposto será os Novos Estudos de Letramento (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), nos quais a escrita é analisada de forma situada e levando em consideração o contexto sociocultural em que é realizada. Especificamente, serão analisadas as configurações identitárias que se concretizam na escrita (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013). A caracterização da identidade desenvolvida por Ivaniç (1998, 2006) será utilizada como ferramenta de análise discursiva. A metodologia consistirá na análise qualitativa de um corpus de depoimentos, entrevistas e textos produzidos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita, identidade, prisão.

INTRODUCCIÓN

En los últimos treinta años se ha desarrollado una masificación de los estudios superiores, tanto en Latinoamérica como en el resto del mundo. En Argentina, desde donde surge esta investigación, esto se debe al desarrollo de políticas públicas que favorecieron la creación de nuevas universidades públicas en localidades donde no las había, lo que les permitió a nuevas generaciones de estudiantes acceder a la universidad (Ezcurra, 2011; Navarro, 2016). Las aulas universitarias se vieron ocupadas con estudiantes de “primera generación”, para quienes los hábitos y prácticas de la vida académica resultan novedosas (Bazerman, 2013). Así, el acceso a la educación superior de estudiantes con “capital cultural real” (Ezcurra, 2011) (en contraposición a categorizaciones deficitarias de esos sectores) puso en evidencia las desigualdades que existen entre este nuevo grupo de participantes y aquellos estudiantes “tradicionales” o de élite que históricamente participaron en la universidad. Esta brecha se asocia con las trayectorias de vida de un grupo y otro, con los saberes previos, las expectativas y motivaciones, entre otras, y se materializa en la diferencia que existe entre las prácticas letradas vernáculas con las que están familiarizados y las literacidades académicas (Lea & Street, 2010) en las que se espera que puedan participar (Lillis, 2021).

En este contexto, y desde un enfoque sociocultural, muchas investigaciones se han preguntado de qué manera el acto de escribir contribuye a que los sujetos desplieguen, negocien o silencien sus identidades (Atorresi & Eisner, 2021). En ese sentido, la identidad es un efecto de los significados culturales de un contexto histórico-político específico (Bucholtz & Hall, 2004) que se realiza pragmáticamente en la escritura (Eisner, 2021).

En ese marco, Castelló et al. (2021) ofrecen una revisión de las investigaciones que en los últimos veinte años han estudiado la categoría de identidad en relación con los estudios superiores. Las autoras identifican cuatro dimensiones en las que la identidad es transformada (a saber, el pasaje de lo individual a lo social, de lo estable a lo dinámico, de lo singular a lo múltiple y de lo reflexivo a la acción), evidenciando la complejidad que implica analizar esta categoría. Sumado a esto, algunos autores han mostrado cómo los estudiantes experimentan la escritura académica como convenciones impuestas o ajenas, por lo que desarrollan estrategias de agencia que les permiten participar de la universidad (Ávila Reyes et al., 2020; Montes et. al, 2022; Zavala, 2011), tales como la construcción de una “voz autorizada” (Eisner, 2021).

En este trabajo analizaré las configuraciones identitarias que despliegan estudiantes de Letras que cursan o cursaron la carrera en el Programa UBA XXII en contextos de encierro, apoyándome en el marco teórico propuesto por los Nuevos Estudios de Literacidades (NEL) (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984) que analiza las prácticas letradas con un enfoque situado y sociocultural. En función del contexto en el que se desarrolla la investigación, el trabajo también dialoga con otras investigaciones que estudian la escritura en contextos de encierro. Desde los NEL, Wilson (2000) estudia las literacidades en cárceles de Escocia e Inglaterra para mostrar cómo las prácticas letradas de personas en contextos de encierro se ubican en un “tercer espacio”, esto es, un discurso que no corresponde ni al de la cárcel ni al del medio libre. A nivel local, Bustelo y Parchuc (2023) enfatizan el rol de la escritura para “inventar una nueva voz y pararse en otro lugar para armar una nueva vida” (p. 26). El vínculo con la escritura, entonces, habilita nuevos lugares de enunciación desde los cuales los sujetos pueden posicionarse y a partir de los cuales proyectar otros futuros posibles (Bustelo, 2019). En sintonía, Perearnau (2017) identifica una etapa del proceso de subjetivación en la que la identidad se asume colectiva. Desde allí, el sujeto encarna valores colectivos y representativos de un grupo que lo acompaña y contribuye a fortalecerlos. Por su parte, Umpierrez (2023) destaca la función transformadora de la escritura en contextos de encierro, en la medida que habilita el pasaje de “preso” a “estudiante”, sin caer en interpretaciones o usos terapéuticos de la escritura. Por el contrario, todas estas investigaciones enfatizan en el rol que ocupan los propios estudiantes en esas transformaciones y en el gesto de resistencia que implican.

En el trabajo partiré de una definición de identidad entendida como categoría discursiva emergente en la escritura, en el seno de prácticas sociales situadas (Lillis, 2013; Lillis & McKinney, 2013), para observar qué categorías identitarias emergen en la escritura de las estudiantes a partir del análisis de textos publicados, tomando como herramientas de análisis la caracterización del concepto llevada a cabo por Ivaniç (1998, 2006). Esta caracterización resulta sumamente útil para pensar las identidades de las estudiantes en contextos de encierro ya que las prácticas que llevan a cabo en el Centro Universitario de Ezeiza (CUE) (el pabellón universitario) se solapan con otras actividades propias de la institución en la que se inscriben: la cárcel. Este solapamiento de contextos con prácticas sociales diversas supone, siguiendo la definición de identidad de Ivaniç, un conjunto de identidades que las estudiantes negocian permanentemente y que se adaptan a las prácticas en las que se inscriben.

El trabajo se organizará de la siguiente manera: primero, se hará referencia al marco teórico utilizado, haciendo foco especialmente en la categoría de identidad; segundo, se mencionarán algunas consideraciones metodológicas y se describirá el corpus utilizado; tercero, se ofrecerá una descripción del contexto a partir de mi participación como docente y coordinadora en ese espacio; cuarto, se llevará a cabo el análisis; luego, se desarrollará la discusión del análisis con la bibliografía existente; y, finalmente, se mencionarán algunas conclusiones.

Se espera que este trabajo pueda ofrecer una mirada sobre prácticas que tienden a invisibilizarse, a fin de reconocer su importancia no sólo en la formación académica de las estudiantes involucradas, sino y fundamentalmente, en el valor social que tienen. Tal como las propias estudiantes refieren, “llegar al CUE” es siempre una pelea que cada una y colectivamente deben dar.

MARCO TEÓRICO

El trabajo se apoya en el enfoque sociocultural de los Nuevos Estudios de Literacidades (Gee, 1986; Hamilton et al., 1994; Street, 1984), que investiga los discursos en contextos específicos de uso, histórica y socialmente situados. En ese marco, los usos de la lectura y la escritura son entendidos como prácticas sociales en las que los sujetos participan, y en las que intervienen procesos tanto individuales (como las representaciones que los sujetos tienen de esas prácticas) como sociales (como las relaciones de poder implicadas en esas prácticas y situaciones de uso) (Barton et al., 2000). En el ámbito educativo, Lea y Street (2006) estudian las literacidades académicas proponiendo un abordaje que se distancia de las concepciones del déficit, centradas en interpretar el bajo rendimiento de los estudiantes en relación con los niveles educativos previos (Ávila Reyes et al., 2021). Por el contrario, su propuesta toma en consideración los procesos de aprendizaje en los que intervienen los sujetos y su relación con las relaciones sociales, de poder y de identidad implicadas en esas prácticas (Lea & Street, 2006).

Este enfoque nos invita a reflexionar sobre el uso que los sujetos hacen de las prácticas letradas, y cómo esto contribuye a la conformación de nuevas identidades. Este “giro identitario” (Atorresi & Eisner, 2021) supone que la identidad es efecto de esas prácticas y que emerge en el discurso. Esta concepción se apoya, asimismo, en la tradición de la lingüística antropológica (Bucholtz & Hall, 2004, 2010) al establecer una relación entre las formas lingüísticas y los sentidos sociales, y se aparta de definiciones esencialistas que conciben una identidad a un uso específico del lenguaje (Bucholtz & Hall, 2004). Por el contrario, desde este enfoque la identidad es una categoría fluida y plural que se construye discursivamente y en relación con las prácticas en las que el sujeto participa, que es transformada por esas prácticas y adquiere sentido en ellas (Ivaniç, 1998, 2006).

En ese marco, las identidades se inscriben y realizan por medio de la escritura (Lillis, 2013), y en contextos tan regulados como la cárcel y la universidad, donde hay modos específicos —y a menudo rígidos— de participación, la agencia resulta en una estrategia central para la configuración de nuevas identidades (Lillis, 2013; Zavala, 2011). El paso por la universidad, entonces, permite construir una nueva identidad que “implica una reconstrucción, una negociación de la identidad” (Ávila Reyes et al., 2020, p.15) que no borra la anterior, sino que habilita la participación

del sujeto en una nueva práctica. Esa transformación implica negociaciones constantes (Calle Arango et al., 2021) mediante las cuales los estudiantes desarrollan una “nueva voz” (Eisner, 2021). Así, la transferencia de las prácticas letradas vernáculas a las prácticas letradas hegemónicas evidencia cómo los estudiantes desarrollan su agencia para la conformación de una “voz autorizada” (Eisner, 2021, p.192). En ese proceso se puede observar, asimismo, cómo la participación de los estudiantes en las prácticas letradas académicas habilita la conformación de identidades futuras imaginadas (Eodice et al., 2016; Montes et al., 2022).

En este trabajo, entonces, analizaremos los textos del corpus asumiendo que las identidades se realizan en la escritura y entendiendo que coexisten múltiples identidades en función del contexto y de las prácticas en las que interviene el sujeto. En términos de Ivaniç (1998, 2006), a partir de cada práctica social co-emergen en el discurso identidades que tienen las siguientes características: a) son relacionales, ya que se construyen a partir de las relaciones sociales, y dan cuenta del status, prestigio, etc. del sujeto; b) se construyen discursivamente a partir de un evento comunicativo; c) son procesos que involucran la identificación con una comunidad de pertenencia y el deseo de identificarse con otros; d) son plurales y simultáneas, ya que el sujeto construye su identidad en función de la actividad o práctica social en la que se encuentra, pero también trae aquellas formadas por otras relaciones sociales, tales como el género, la raza, la edad, la sexualidad; y e) son continuamente reconstruidas, ya que co-emergen con las actividades que el sujeto realiza en toda su trayectoria y, al mismo tiempo, cada actividad las va transformando.

En el análisis se observarán esas cinco características en el corpus, con el propósito de identificar qué transformaciones identitarias se producen a partir de la escritura en la universidad en contextos de encierro.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El trabajo se enmarca en un proyecto de tesis doctoral más amplio que desarrollo y que tiene como propósito analizar los usos de la escritura académica en contextos de encierro. Se apoya en una metodología etnográfica (Lillis, 2008) y en una perspectiva émica (Atorresi & Eisner, 2021). En ese marco, se recolectan diversos materiales, tales como observaciones participantes de clase, textos producidos por las estudiantes en el marco de sus trayectorias académicas, testimonios, entrevistas semiestructuradas, entre otros. Estos materiales, en su conjunto, se ofrecen para una descripción y análisis detallados de los textos en su relación con el contexto y situaciones de producción (Geertz, 1973), a la vez que habilitan una triangulación de datos (Denzin, 1978).

Para este trabajo, conformé un corpus mediante la selección de textos publicados, realizados en el marco de las actividades que desarrolla el Programa de Extensión en Cárceles (PEC). En primer lugar, se recolectó una entrevista semiestructurada elaborada por las coordinadoras de la carrera de Letras a una estudiante que se encontraba ya en libertad, orientada a relevar su experiencia como estudiante en contextos de encierro. En segundo lugar, se seleccionaron textos elaborados en el marco del “Taller Relatos de Segunda” (TRS) a cargo de docentes del PEC, producidos también por estudiantes que ya habían recuperado su libertad. Por último, se incorporaron testimonios de estudiantes que cursan o cursaron Letras (y que se encuentran tanto en libertad como en contextos de encierro),

en el marco de una propuesta realizada por las coordinadoras de la carrera, para la publicación de un Dossier sobre el dictado de Letras en el CUE.

Todos los textos fueron elaborados en el marco de actividades que coordina el PEC llevadas a cabo en 2021 y se publicaron en el 2022. En el caso de la entrevista, se publicó en una revista de la Cátedra UNESCO¹, los textos del TRS se publicaron en el libro *Relatos de segunda*², y los testimonios en la revista *Exlibris*³.

En total, entonces, se seleccionaron textos de 10 estudiantes, quienes participaron voluntariamente de las actividades mencionadas. El recorte de estos materiales se apoyó en criterios éticos de trabajo: se tomaron textos que las estudiantes decidieron publicar (ya sea con sus nombres reales o seudónimos), y se anonimizaron para la elaboración de este trabajo, con el propósito de proteger las trayectorias de vida de quienes participaron en las actividades.

En la Tabla 1 se sintetizan los textos que conforman el corpus y se incluyen las etiquetas que serán utilizadas para el análisis.

Tabla 1. Detalle del corpus de textos

Título	Revista / Libro	Etiqueta
"En el marco de los 10 años de Letras en el CUE"	<i>Exlibris</i> (11)	TA
"Mi experiencia cursando Letras en el CUE"	<i>Exlibris</i> (11)	TB
"La casa grande"	<i>Exlibris</i> (11)	TC
"Ese CUE del amor"	<i>Exlibris</i> (11)	TD
"Liber liberatum"	<i>Exlibris</i> (11)	TE
"Un oasis en el penal"	<i>Exlibris</i> (11)	TF
"Tiembla el SPF"	<i>Exlibris</i> (11)	TG
"Es siempre a partir de un ahora que cobra sentido un pasado"	<i>Exlibris</i> (11)	TH
"Dos aulas, una biblioteca (y las ganas de resistir)"	<i>Exlibris</i> (11)	TI
"Los días con CUE"	<i>Relatos de segunda</i>	TJ

¹ García e Ichaso (2022).

² TRS (2022).

³ Charaf, et al. (2022).

“Recobrando mi voz”	<i>Relatos de segunda</i>	TK
“La china, Norita y yo”	<i>Relatos de segunda</i>	TL
“Gracias a mis compañeras un día dejé de llorar”	<i>Relatos de segunda</i>	TM
Entrevista	<i>Revista Cátedra UNESCO</i>	E

Analicé los materiales cualitativamente mediante un proceso de codificación (Yuni & Urbano, 2005) en el marco de mi proyecto de investigación doctoral. Esto me permitió obtener categorías emergentes que luego se contrastaron mediante auditoría y asistencia experta para garantizar su confiabilidad.

CONSIDERACIONES CONTEXTUALES: LA UNIVERSIDAD EN LA CÁRCEL

El corpus de textos descrito en el apartado anterior refiere a las prácticas realizadas en el marco del Programa UBA XXII (Charaf et al. 2022; Daroqui, 2000, 2009; Laferriere, 2006; Parchuc, 2014; Parchuc et al., 2020) que consiste en el dictado de carreras de grado de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y al Programa de Extensión en Cárcels (PEC), dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, que dicta talleres de extensión en cárceles federales del país (Bustelo et al., 2021). En este trabajo, retomo la experiencia de estudiantes que cursan o cursaron en esos Programas en el Complejo Penitenciario Federal IV de mujeres en Ezeiza (Buenos Aires, Argentina).

Entre los años 2020 y 2023 me desempeñé como coordinadora de la carrera de Letras en el marco del Programa UBAXXII y, junto con dos compañeras más, nuestra tarea consistió en garantizar la cursada de esa carrera en los dos centros en los que esta se dicta: Centro Universitario de Devoto (CUD) y Centro Universitario de Ezeiza (CUE). Sumado a eso, desde el 2017 me desempeño como docente de talleres extracurriculares también en ambos centros, en el marco del PEC. Esta experiencia me permitió participar en las actividades pedagógicas que se llevan a cabo en ambos programas, y ofició de marco institucional desde el cual pude ingresar de forma sostenida a la cárcel. Además, todos esos años permitieron generar lazos de confianza y respeto con todos los actores involucrados, y más especialmente, los estudiantes.

El CUE consiste en un espacio que tiene tres aulas pequeñas, una sala de computadoras, una cocina, un baño y una oficina en la que se encuentra el personal de educación del Servicio Penitenciario Federal (SPF). Allí se dictan actualmente dos carreras de grado (Letras y Sociología) y distintos talleres extracurriculares dependientes del PEC y de la Facultad de Ciencias Exactas. Para acceder o retirarse del espacio, tanto los docentes como las estudiantes son acompañados por personal del SPF, y la duración de las clases suele ser de dos horas, aunque es muy frecuente que haya demoras en el movimiento que hace el personal penitenciario (tanto para traer a las estudiantes como para que ingresen los equipos docentes), por lo que suelen durar menos. Es importante mencionar que, a diferencia de los estudiantes que se encuentran cursando carreras en el medio libre, las estudiantes alojadas en el Complejo IV tienen un acceso restringido al material de estudio: recién a partir del año 2021, luego de la pandemia, el Centro

cuenta con internet en tres computadoras. Sin embargo, tienen bloqueadas muchas páginas académicas o repositorios, y a menudo funciona mal la conectividad. Todo esto dificulta la autonomía de las estudiantes no sólo a la hora de buscar material bibliográfico, sino también para desempeñarse en las materias mediante el uso, por ejemplo, del campus virtual universitario. Además, a las estudiantes se les descuentan horas de trabajo si asisten al CUE, por lo que se torna una dificultad para muchas poder sostener las cursadas ya que en muchos casos son jefas de hogares. Otra dificultad se vincula con la organización de los tiempos de estudio, ya que es el SPF quien determina los tiempos que pueden estar en el CUE. Por esa razón, muchas veces las estudiantes llevan a cabo sus prácticas universitarias en los pabellones, junto a otras compañeras que quizás no asisten aún a la universidad. Asimismo, las trabas burocráticas que pone el SPF suelen ser recurrentes, inhabilitando a las estudiantes para participar en la universidad. Todo esto demuestra que son variadas las estrategias mediante las que el SPF interfiere en el acceso a la universidad (Parchuc et al., 2020). Recientemente, incluso, el Ministerio de Seguridad Nacional ha publicado un decreto (Resolución 372/2025) que inhabilita los Centros de Estudiantes en contextos de encierro (Art. 1) y prohíbe la permanencia de los estudiantes en los Centros Universitarios fuera del horario de cursada (Art. 2). Estas medidas dificultan aún más el acceso a la educación, ya que los Centros de Estudiantes, por un lado, ordenan el espacio de estudio, organizan los horarios de las asignaturas (en articulación con las coordinaciones de las carreras), gestionan actividades como actos de cierre y entrega de diplomas, asisten a los nuevos ingresantes, entre otras actividades. Por el otro, la permanencia en los Centros fuera del horario de cursada es fundamental para que los estudiantes puedan acceder a la bibliografía, estudiar, elaborar trabajos solicitados en las asignaturas, participar en grupos de estudios, entre muchas otras actividades propias del quehacer estudiantil.

Estas restricciones para que los sujetos puedan asistir a la universidad evidencia la tensión que existe entre dos lógicas que se oponen, la de la cárcel y la de la universidad (Frejtman & Herrera, 2010). En relación con la primera, el sistema penal tiende a ejercer sobre los sujetos una violencia que pretende disciplinarlos y dispone de dispositivos (el laboral, el educativo) de tratamiento y control (Daroqui, 2000). Desde ese punto de vista, la educación es entendida como un beneficio, en la medida en que se puede acceder a ella según la progresividad alcanzada por cada sujeto (Daroqui, 2000; Gutiérrez, 2012). La universidad, en cambio, apoyada en la tradición de la Reforma Universitaria de 1918, se ofrece como un espacio autónomo, inclusivo y de calidad, abierto a toda la comunidad (Rinesi, 2015). Desde esta lógica, se fomenta la autonomía de los estudiantes, mediante el desarrollo de prácticas que habiliten la reflexión crítica y la participación en la comunidad académica. Ambas lógicas, asimismo, se apoyan en una concepción de sujeto diferente. Mientras que la cárcel tiende al silenciamiento y deshumanización de los sujetos que aloja, la universidad tiene como propósito desarrollar sujetos críticos y autónomos.

ANÁLISIS DEL CORPUS

A continuación, se analizarán las configuraciones de la identidad que aparecen en el corpus a partir de la caracterización de Ivaniç (1998, 2006). Para eso, se seleccionarán fragmentos del corpus que resultan representativos para titular cada una de las características que desarrolla la autora.

“¡Gané grandes amigas!”: Las identidades son relacionales

Como se anticipó, uno de los rasgos que Ivaniç refiere se vincula con el carácter relacional con el que se construye la identidad. Esto se observa en los siguientes pasajes del corpus en los que las estudiantes refieren a sus pares como compañeras/hermanas/amigas ([TA1] y [TD2]). Ese lazo habilita la conformación de una identidad colectiva ([TJ3] y [TI4]):

[TA1] Conocí un cálido grupo de **compañeras** que, sentadas en el césped del patio, compartíamos comida, experiencias y angustias. **Entre críticas y debates yo iba creciendo.**

[TD2] ¡Y llegar al CUE! Woowowow, un lugar sin tiempo, en ese rincón olvidado, donde tuve **compañeras hermanas...** donde gané, **¡gané grandes amigas!** Donde profes comprometidos me devolvían mi humanidad a través de su mirada.

[TJ3] Estudiábamos **en equipo**, a veces, se creaban interesantes debates sobre algún tema tratado en la clase. Eran las horas más felices, **éramos un grupo de cinco o seis compañeras** que nos escuchábamos, nos consolábamos, nos dábamos fuerzas unas a otras.

[TI4] Éramos más que una, más que cada una. **Éramos una cofradía, “la cofradía de Letras”.**

El carácter relacional de la identidad se establece no sólo con sus pares, sino que resulta interesante también resaltar el valor que adquiere la mirada de los y las docentes, ya que ese vínculo habilita las representaciones anteriores:

[TG5] CUE: aire puro sin paredón, aire de puertas sin rejas, aire de gente que viene creyendo en vos sin conocerte. Y te **miran**. Aire que da confianza para **apropiarse de uno mismo.**

[TC6] Siempre **nos miraron** con amor, **nos hicieron sentir** parte de algo mayor, **nos subieron a su colectivo** de “Sí, se puede acá” y **nos transformaron en parte de la comunidad de la facultad de Letras.**

En [TG5] se ve la importancia del rol de docentes que ingresan al espacio universitario, no sólo para que las estudiantes puedan “apropiarse” de sí mismas, sino también, como en [TC6], pasen a ser parte de “algo mayor”: la comunidad académica.

“Cuando sea docente”: las identidades implican un proceso de identificación

Otro de los rasgos que refiere Ivaniç se asocia con el proceso de identificación que conlleva la participación en una práctica determinada, y que, en este caso, se vincula con integrarse a la comunidad académica. Esto sucede, según la autora, cuando los participantes desean sentirse parte de dicha comunidad. Esto último aparece referido en los siguientes pasajes a partir de la selección de procesos mentales (“quiero”, “deseo”) o de nominalización de esos procesos (“mi deseo”):

[TC8] Yo tuve mucha suerte: en el pabellón donde me alojaba, muchas compañeras estudiaban, pero había dos locas lindas (Camila y Flavia) que me **ayudaron a lograr mi deseo de estudiar**. Me anotaban en todas las actividades dentro del CUE, y un día me autorizaron. Qué nervios tenía, caminamos por largos pasillos hasta llegar a una puerta doble, **que cuando se abrió mi vida cambió**.

[TG9] Llega el título. **Yo quiero ir al CUE**. Llega mi título secundario. La UBA, la UBA está acá dentro y yo voy a ir. ¡Llegué! ¡Qué emoción tan grande! (...) Me reciben. **Me siento parte. Quiero quedarme**.

En estos fragmentos aparece referida la dificultad para asistir a la universidad mediante trabas burocráticas (“llega el título” refiere al título secundario que exige el SPF para poder asistir a la universidad, aun cuando en el medio libre esto no es requisito ya que cualquier persona puede asistir al menos en carácter de oyente a las clases), y cómo poder alcanzar ese objetivo resulta transformador en sí mismo (“mi vida cambió”). En [TC8], además, se pone de relieve el rol de las compañeras para poder acceder al CUE, y en [TG9] el “me reciben” alude también a la presencia de otras compañeras que la hacen “sentirse parte”.

Cuando finalmente logran asistir al CUE, se observa la identificación con el rol docente como una identidad deseada por algunas estudiantes:

[TH10] Espero, de todo corazón, algún día, **cuando sea docente, porque así lo quiero y así lo deseo**, poder de alguna u otra forma devolver a mis alumnos todo lo que me han dejado mis docentes.

[TC11] Espero que en un futuro no muy lejano **pueda formar parte como profe**, para contar mis experiencias y para ayudar, como me enseñaron cada uno de los profes que llegaron hasta allí, para enseñarnos que las rejas no nos prohíben estudiar.

Resulta interesante destacar que esa representación de sí mismas como docentes en el futuro aparece también en la entrevista. En [E12] la entrevistada (quien actualmente se encuentra en libertad y ejerce como docente en escuelas primarias) hace referencia al impacto que tuvo para ella el vínculo con los y las docentes en el CUE, a diferencia, incluso, de su actual vínculo con otros colegas:

[E12] A partir de todo lo que hice allá, y de lo que ustedes hicieron con nosotros, es posible que yo hoy pueda tener una vida diferente, que mis hijos sean felices viéndome ir a trabajar todos los días. Y aunque no encuentre los mismos docentes que encontré en el CUE, me ofrece la posibilidad de no hacer eso con mi trabajo docente, en la responsabilidad con los jóvenes, los niños y la educación en sí. Por eso, mi agradecimiento eterno al glorioso CUE.

“Para ellos éramos alumnas”: las identidades son discursivas

Por otra parte, Ivaniç refiere los modos en los que se configuran las identidades a partir de la interacción con los demás participantes en una actividad determinada. Como anticipamos, aquí no analizamos una actividad puntual sino un conjunto de prácticas propias de la participación en la universidad en contextos de encierro. Sin embargo, en los testimonios y en la entrevista aparecen representadas configuraciones identitarias de “lectora” o “alumnas” que se desprenden de intercambios relatados en el propio texto:

[TC13] Rápidamente llegó alguien a recibirme, (...) y me dijo: “sé que te gusta leer y que no soltás nunca los libros. A vos te va a venir re bien Letras”.

[TF14] Había mucha empatía hacia nosotras, **para ellos éramos alumnas, no presas**. Quizás parezca una tontería pero para mí significaba mucho.

En [TC13], el intercambio con su compañera habilita la conformación de una identidad lectora que la convierte en una buena candidata para la carrera de Letras. En [TF14], por su parte, el intercambio con los y las docentes permite que se identifique a la estudiante como tal.

En [E7] se observa cómo esas identidades, surgidas en el seno de las interacciones con los y las docentes, contribuyen a conformar otras prácticas en los pabellones, recontextualizando así las prácticas letradas propias de la universidad, y habilitando, en consecuencia, nuevos roles en la relación con pares dentro del pabellón:

[E7] Sí, y los profes que respondían todo, hasta la mayor pavada. ¿Qué escribo en un parcial? Ya el nombre, “parcial”, ¿qué carajos es?, ¿qué será? Era para doctores eso. Encima yo llegaba con las notas y todas las chicas de mi pabellón me aplaudían. Alguna que otra iba a la escuela primaria, y *yo le hacía todos los trabajos*, no sabían escribir en manuscrito, y *yo les decía “así, así”*, apenas si reconocían las letras. Era un intercambio de lo que íbamos alcanzando a tomar de donde fuere, y después llevarlo para *las compas* (del pabellón “villa”).

Como se retomará más adelante, ese fragmento explicita, además, el rol que tienen las prácticas letradas para la conformación de la identidad de la estudiante: la elaboración de parciales en las asignaturas de la carrera se representa como una práctica de otros (“era para doctores eso”), pero comenta que igualmente ella podía llevarla a cabo exitosamente, en la medida en que “llegaba con las notas y todas las chicas de mi pabellón me aplaudían”. Ese saber, asimismo, se compartía con “las compas”, se volvía colectivo.

“Soy una presa, soy negra y pobre, peronista”: las identidades son simultáneas

En [E15] se observa otra de las características que resalta Ivaniç y que se asocia con la simultaneidad de identidades que coexisten en los sujetos cuando participan en las prácticas letradas. Ser “presa, negra y pobre, peronista” son identidades construidas por otros en contextos de opresión (“cuando la espalda se me dobla, o cuando me la quieren

doblar”) y frente a los cuales ser estudiante resulta un acto de resistencia (“busco los apuntes del CUE, los busco a ustedes para seguir caminando firme...”).

[E15] Podemos decir que cuando la espalda se me dobla, *o cuando me la quieren doblar, haciéndome notar que soy una presa, soy negra y pobre, peronista*, y algunas cosas más, entonces busco los apuntes del CUE, los busco a ustedes para seguir caminando firme por este suelo post-cárcel, camino sinuoso que sólo se hace firme por ustedes que están.

En ese sentido, es interesante mencionar que el SPF acostumbra a identificar a las personas privadas de su libertad como “internas”. Sin embargo, en ningún texto aparece referido ese término, sino el de madre, estudiante, compañera, amiga, lectora, escritora, entre otros.

Además, esa identificación con el rol de “alumnas” referida en el apartado anterior, absolutamente esperable en cualquier contexto educativo, habilita un acto de resistencia cuando la identidad que se les otorga en otros discursos sociales tiende a ubicarlas dentro de otras categorías (“presas”, “delincuentes”).

“Volvíamos a ser personas”: las identidades son fluidas

Por último, Ivanič destaca el carácter cambiante de la identidad, en tanto se reconstruye continuamente en función de las prácticas en las que participa el sujeto en toda su trayectoria. De ese modo, las estudiantes refieren cómo la participación en la universidad les devuelve la posibilidad de ser “personas” ([TM16]), de recuperar o recrear una voz propia mediante la participación en las clases y a partir de la escritura ([TK17] y [TC18]), y de la proyección a futuro como docentes:

[TM16] Empecé a estudiar, a compartir tiempo con los profes, a disfrutar sus ganas de enseñar, su dedicación hacia nosotras. **Volvíamos a ser personas.**

[TK17] ¿Qué aprendí estudiando en la cárcel? Que las miradas tiernas de lxs profes eran la fuerza que necesitaba para salir adelante. **Sus voces, de a poco, comenzaron a ser la mía**; de a poco comencé a hablar, a escribir.

[TC18] Cada cuatrimestre están codo a codo con mi estudio, organizando talleres para ayudarme y ayudarnos, a crear, a encontrar nuestro camino, **a forjar una nueva voz, una nueva Yo.**

Así, la recuperación de una identidad (“ser personas”) habilita la conformación de una “nueva voz” que implica, como ya se mencionó, ser no sólo estudiantes, sino también docentes ([TG19], [TH20] y [TL21]):

[TG19] Siento mucho orgullo de **llevar al pabellón** temas y materiales que nos acercan los profes para mis compañeras (que nunca fueron) y para mí.

[TH20] (...) son experiencias que me ayudan a progresar a mí misma, y en las cuales me quiero reflejar en el momento que culmine mi profesorado y **me toque, a mí también, ser docente.**

[TL21] Y se dio así, naturalmente y sin ningún plan estratégico, que **un día me encontré leyendo a viva voz *Las aventuras de la China Iron*** (...) a una sola persona: (...). Ella hablaba solo Aymara y arrastraba cuarenta y cinco años de total analfabetismo que supimos quebrar a fuerza de su voluntad y constancia y nuestra paciencia (**junto con una compañera colombiana nos propusimos enseñarle a leer y escribir** (...).

Además, las prácticas de lectura y escritura habilitan la conformación de identidades lectoras ([TC22]) y escritoras ([TA23] y [TB24]):

[TC22] Cada uno de los profes me ayudó a volar por el mundo a través de sus libros, estuve en Italia con Petrarca, en Grecia con la Ilíada, en Brasil con el Manifiesto Antropológico, **abrieron mi intelecto a un nuevo mundo distinto y hermoso.** El volar a través de mi imaginación a través de la literatura.

[TA23] Siempre dibujé, no me sorprendían los comentarios amables, pero... ¿escribir? ¿yo? (...) **Fue un premio que cambió la forma de verme a mí misma.** Ahora tenía el deber de continuar, de correr riesgos, y desde el Taller de Edición publiqué mis dibujos y mi escritura sencilla.

[TB24] Este último dejó como resultado tres cuentos que pude escribir, pariéndolos, porque en mi vida había escrito algo, me costó horrores pero (...) lo logré y me encantó la experiencia, que, espero, pueda volver a repetir y ponerme a escribir en algún momento. **Esto lo señalo porque fue mi gran descubrimiento sobre algo que jamás se me ocurrió que podía llegar a hacer.**

En sintonía con la conformación de esas identidades lectoras y escritoras, en [TC22] se enfatiza en el rol liberador que adquiere la lectura y en [TA23] y [TB24] las estudiantes refieren un concurso literario en el que sacaron el primero y segundo puesto, respectivamente, y en el que oficiaron de jurado docentes de la carrera y escritores. Los textos presentados para ese concurso, asimismo, fueron publicados (Taller Colectivo de Edición [TCE], 2019a, 2019b) y esa experiencia, tal como relatan las propias estudiantes, habilitó la configuración de una identidad impensada hasta ese momento: escritoras. Asimismo, en [E25] se destaca el rol que ocupan los docentes. En esa interacción es en donde se habilitan otras representaciones que escapan a las propias de la cárcel:

[E25] La verdad, cuando llegué acá era materia para acá, para allá, que los horarios, unos términos que venían así ¡pa-pa!, ¿viste?, nuevos papeles para hacer las autorizaciones. Nadie en el pabellón hacía eso como para ir mirando y copiando. (...) Entonces cuando llegaba me iban explicando los profes todo lo que preguntábamos, desde la más profunda ignorancia, no importaba que sea para

alguien una boludez, sabían que para nosotras, para mí, era re nuevo y no entendía nada el idioma que hablaban.

Este pasaje resulta central ya que explicita la interacción entre ella y “los profes”, quienes hablaban un “idioma nuevo” y que se asocia específicamente con las prácticas letradas propias de la universidad. Esto se explicita más adelante, cuando dice: “¿Qué escribo en un parcial? Ya el nombre, “parcial”, ¿qué carajos es?, ¿qué será? Era para doctores eso.” ([E7]). Así, participar en la universidad requiere el conocimiento de una nueva forma de hablar que, en contextos de encierro, permite construir y recuperar identidades que la cárcel tiende a negar (“persona”, “alumna”, “compañeras”).

“Y se dio así, naturalmente y sin ningún plan estratégico”: sistematización del análisis

A partir del análisis previo, se observa una frecuencia de uso de palabras que dan cuenta del rol de la escritura para la conformación de las identidades. Esto permite, asimismo, sistematizar esos usos en términos de procesos de subjetivación o de transformaciones identitarias.

En la Imagen 1 se destacan las palabras más recurrentes del corpus, mostrando en mayor tamaño aquellas con mayor frecuencia:

Imagen 1. Nube de palabras más frecuentes del corpus

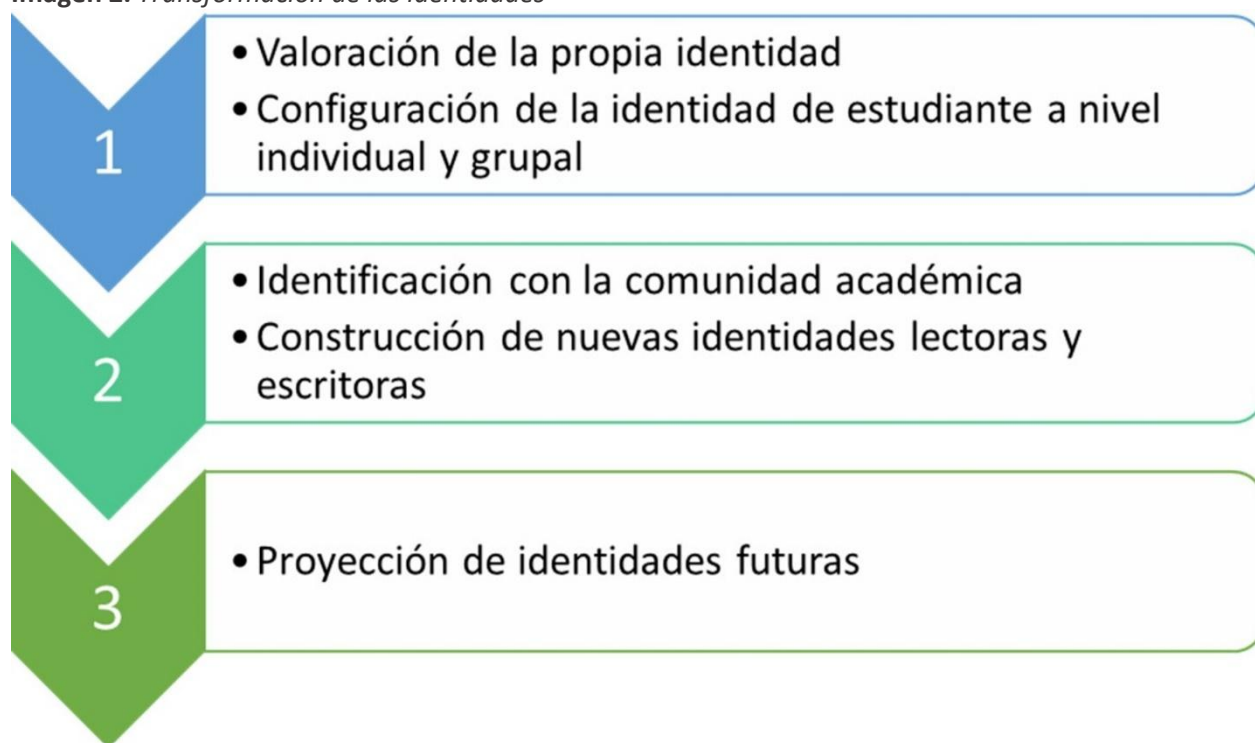


Se observa la importancia, entonces, del intercambio con los y las docentes y el rol transformador que implica para las estudiantes, en la medida que habilita recuperar sus identidades, aquellas que la cárcel silencia (“personas”, “tener una voz”, recuperar la “humanidad”). Asimismo, la frecuencia de palabras muestra el rol de la escritura para la conformación de nuevas identidades (“compañeras”, “alumnas”, “comunidad”). Se destaca también la frecuencia de palabras asociadas a la lectura (“libros”, “apuntes”) y a la escritura (“escribir”, “escritura”), que conforman

identidades lectoras y escritoras. La presencia de verbos mentales (“deseo”) y existenciales (“ser”), finalmente, se asocia con la construcción de identidades futuras (“docente”, “profe”).

En la imagen 2 se esboza una sistematización de las categorías identificadas en el corpus a partir de cada una de las características de Ivaniç para mostrar la transformación que implican:

Imagen 2. *Transformación de las identidades*



De esta manera, el análisis realizado permite generar un recorrido que pareciera ser el de la recuperación y valoración (1), reconstrucción (2) y proyección (3) de las identidades de quienes participan en las prácticas letradas en contextos de encierro. Además, contribuye a fortalecer lazos con sus pares, con quienes se forma una identidad colectiva de “cofradía”. Así, la comunidad académica oficia de espacio simbólico en el que las estudiantes pueden desarrollar una serie de identidades, asociadas a las prácticas en las que participan.

DISCUSIÓN

El análisis realizado permite mostrar cómo, mientras la cárcel tiende a deshumanizar y silenciar a las personas, la participación en la universidad les permite a las estudiantes recuperar su voz para enunciar, construir y visibilizar sus identidades. Luego, habilita el desarrollo de una identidad individual en el contexto educativo (su rol como estudiantes, compañeras) pero también colectivo (la cofradía de Letras). Y finalmente, la interacción con “los profes” permite que muchas de ellas se proyecten a futuro como docentes, y en algunos casos, que ocupen ese rol incluso antes de salir, desenvolviéndose como tales en los pabellones, con otras mujeres que no accedieron aún a la universidad. En términos de Ivaniç (2006), se observa cómo en la participación en las prácticas letradas se lleva a

cabo un proceso de identificación con la comunidad académica, habilitando así nuevas identidades: compañera, amiga, escritora, lectora, así como también el deseo de ser docente. De modo análogo a lo que plantean algunas investigaciones (Eodice et al., 2016; Montes et al., 2022), el análisis muestra cómo en el proceso de construcción de nuevas identidades, los y las estudiantes proyectan identidades profesionales futuras deseadas.

Es importante destacar, por otra parte, que las prácticas letradas (fundamentalmente, la lectura y la escritura) contribuyen a la conformación de identidades que emergen como un acto de resistencia: ser compañera, escritora, lectora y estudiante resulta una forma de agencia y reapropiación de la autonomía mediante la cual las estudiantes resisten y discuten con las categorías de “internas” o “presas” que circulan en el interior de la cárcel y del propio CUE, pero también afuera en el medio libre. En ese sentido, y siguiendo nuevamente a Ivaniç (1998), se observa de qué manera mediante la participación en esas prácticas se negocian o discuten los roles, y se habilitan otros posicionamientos. Estos gestos muestran, asimismo, un punto de distanciamiento respecto de la bibliografía. Como demuestran algunos autores (Ávila Reyes et al., 2020; Montes et. Al., 2022; Zavala, 2011) los estudiantes tienden a percibir las prácticas letradas académicas como impuestas y ajenas, y frente a ello desarrollan estrategias de agencia que les permiten participar en esos contextos. En la cárcel, sin embargo, si bien en los textos se observa cómo ese “idioma nuevo” resulta extraño y alejado de las propias identidades, su apropiación emerge como una oportunidad para defenderse de la hostilidad que las rodea, recuperar sus propias identidades y luchar por sus derechos. En ese sentido, la valoración que tienden a hacer las estudiantes de ese lenguaje es muy positivo. Además, ese “nuevo idioma” las diferencia de las empleadas del SPF que usan “otro lenguaje”, tal como comentaba una estudiante en el CUE en el marco de una clase, lo que contribuye a la conformación de una identidad colectiva, de una “cofradía” (TRS, 2022). Así, co-emerge un “nosotras” (las compañeras, amigas, cofradía) que las identifica con los equipos docentes (“comunidad de Letras”) y, al mismo tiempo, las diferencia del personal del SPF. En otras palabras, la participación de las estudiantes en las prácticas letradas en contextos de encierro contribuye al proceso de subjetivación (Bustelo & Parchuc, 2023) y a la integración a una comunidad académica que “mira” y “recibe” todas esas identidades.

Además, el análisis muestra otros elementos que, como refiere Lillis (2013), tienden a ser recurrentes, tales como el deseo, el interés, la voz y la subjetividad, todos elementos que han aparecido en el corpus: el deseo de ser docentes, el interés por la carrera de Letras, la lectura y la escritura, la voz propia, nueva, como un lugar desde donde enunciarse (en un contexto donde las personas son habladas —y juzgadas— por otros), y la subjetividad, como una forma de personalización (frente al contexto deshumanizante propio del sistema penal). Asimismo, la construcción de una identidad lectora y escritora trasciende el ámbito universitario (esto es, el CUE) para fugarse hacia los pabellones: la lectura de textos literarios, la escritura de trabajos para las carreras, entre otras, se constituyen en prácticas mediante las que se construyen lazos que escapan a las imposiciones del contexto. Así, una “villera” asiste a la universidad (como se menciona en el fragmento [E7] de la entrevista), y una “analfabeta” (como refiere la autora en el fragmento [TL21]) comparte la lectura de un texto de la carrera de Letras.

Por último, resulta interesante referir la noción de “tercer espacio” que desarrolla Wilson (2000). En su investigación, la autora retoma la categoría de discurso de borde (*borderland discourse*) de Gee para dar cuenta de una discursividad que se configura en un espacio intermedio entre el adentro y el afuera de la cárcel y en la que predomina el gesto de trasgresión a las normas que establece la cárcel. De modo análogo, la conformación de identidades como “estudiantes” o “cofradía”, y la participación en una comunidad, resultan en una trasgresión respecto de lo proponen las lógicas del sistema penal.

CONCLUSIONES

En este trabajo analizamos las representaciones identitarias de mujeres que cursan o cursaron la carrera de Letras en contextos de encierro, desde un análisis discursivo, situado y sociocultural. El análisis cualitativo del corpus mostró que esas representaciones construyen identidades asociadas a las prácticas educativas que las estudiantes desarrollan en el CUE, y que las distancian de las etiquetas que la lógica penal tiende a poner en las personas. En ese sentido, en el corpus se destaca fuertemente la importancia de la presencia de los docentes. Ese vínculo, mediado por la interacción en clase, habilita que se construyan roles y posicionamientos que no sólo ofrecen un espacio “para salir del encierro”, como muchas estudiantes dicen, sino y fundamentalmente, para recuperar la propia voz. A su vez, la participación en las prácticas letradas y, específicamente, a través de la escritura, habilita la conformación de identidades lectoras y escritoras desde las cuales se vinculan con otros actores en ese contexto: ayudan a otras compañeras en sus pabellones, denuncian situaciones de violación a sus derechos elaborando habeas corpus, entre otras. Finalmente, esas transformaciones involucran la conformación de identidades futuras vinculadas a la enseñanza, como un modo de revalorización de sus experiencias.

A modo de cierre, resulta importante poner de relieve el rol que adquiere, en definitiva, la presencia de la universidad en la cárcel para las personas que se encuentran alojadas allí esperando, en la mayoría de los casos, el juicio, es decir, sin condena (Daroqui, 2000). En un contexto no sólo nacional sino también global, en el que la educación, la ciencia y la tecnología son blancos de ataque y desfinanciamiento, poder mostrar los efectos e implicancias de este tipo de prácticas enmarcadas en políticas públicas resulta crucial. En términos de las propias estudiantes, “¡Hoy es día de CUE! / ¡Allá todo brilla!” (TRS, 2022, 52).

REFERENCIAS

- Atorresi, A., & Eisner, L. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14–35.
<https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(98).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>

- Ávila Reyes, N., Navarro, F., & Tapia-Ladino, M. (2021). "My Abilities Were Pretty Mediocre": Challenging Deficit Discourses in Expanding Higher Education Systems. *Journal of Diversity in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000366>
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000) *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge.
- Bazerman, C. (2013). El descubrimiento de la escritura académica. En Navarro, F. (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*, 11–16. FFyL.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010). Locating identity in language. En C. Llamas & D. Watt (eds.), *Language and identities*, 18–28. Edinburgh University Press.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). "Language and Identity". En Duranti, A. (Ed.) *A companion to Linguistic Anthropology*, 451–473. Australia: Blackwell Publishing.
- Bustelo, C. (2020). "Decidir el lenguaje. Estrategias de subjetivación y supervivencia colectivas a través de experiencias de arte y cultura en contextos de encierro". *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 15, 14(2), 131–142.
- Bustelo, C., & Parchuc, J. P. (2023). *La escritura en movimiento: una antología para desarmar*. UNR Editora.
- Bustelo, C., Charaf, S., Parchuc, J. P., & Rubin, M. J. (2021). Robando tiempo al encierro: intervenciones pedagógicas y modos de organización de la Universidad en cárceles, *Espacios de Crítica y Producción*, 57(8), 47–63.
- Calle-Arango, L., Ávila Reyes, N., & Meneses, A. (2021). Construcción y transformaciones de las identidades académicas de estudiantes doctorales mediante la citación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 331–346.
- Castelló, M., McAlpine, L., Sala-Bubaré, A. Inouye, K., & Skakni, I. (2021). What perspectives underlie 'researcher identity'? A review of two decades of empirical studies. *Higher Education*, 81, 567–590. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00557-8>
- Charaf, S., García, Y., Molina, L., & Navarro, L. (2022). Enseñanza. Letras en el Programa UBA XXII, *ExLibris*, 11.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, M. & A. Fabre. (comps.) *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.
- Daroqui, A. (2009). *Veinte años de la carrera de sociología en el programa UBA XXII: Universidad en las cárceles*. UBA.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A theoretical Introduction to Sociological Methods*. Mc Graw Hill.

- Eisner, L. (2021). Ensayar una Voz: Un Análisis Interaccional de Practicas en Torno a lo Escrito en Eventos de Escritura Colaborativa. En N. Ávila Reyes (Ed.) *Multilingual Contributions to Writing Research: Toward an Equal Academic Exchange*, 175–197. WAC Clearinghouse.
- Eodice, M., Geller, A. E., & Lerner, N. (2016). *The Meaningful Writing Project. Learning, Teaching, and Writing in Higher Education*. Utah State University Press.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. UNGS.
- Gee, J. P. (1986). Orality and Literacy: From The Savage Mind to Ways With Words. *TESOL Quarterly*, 20(4), 719–746.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- García, Y., & Ichaso, I. (2022). Portrait d'une apprenante: Betina Otaso. En Bulletin de Information, 10(2). Chaire UNESCO de recherche appliquée pour l'éducation en prison.
- Gutiérrez, M. (2012). La educación en cárceles. ¿Política criminal o política educativa? En: *La educación en las cárceles bajo la lupa*. UNICEN.
- Frejtman, V., & Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Hamilton, M., Ivanič, R., & Barton, D. (1994). *Worlds of literacy*. Multilingual Matters.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity*. John Benjamins.
- Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. En R. Kiely, P. Rea-Dickens, H. Woodfield, & G. Clibbon (Eds.), *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*, 7–29. Equinox.
- Laferriere, M. (2006). *La Universidad en las cárceles. Programa UBA XXII*. Libros del Rojas.
- Lea, M. R. y Street B. V. (2006) The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications, *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”: Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353–388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Lillis, T. (2013). *Sociolinguistics of writing*. Edinburgh University Press.
- Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. A. Atorresi, & L. Eisner (coords.). *Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. Enunciación*, 26, 14–35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>

- Lillis, T., & McKinney, C. (2013). The sociolinguistics of writing in a global context: Objects, lenses, consequences. *Journal of Sociolinguistics*, 17(4), 415-439. <https://doi.org/10.1111/josl.12046>
- Montes, S., Arce, C., Klener, H., Vera, J., Tamburrino, Í., & Gómez, P. (2022). Negociación de identidades académicas y profesionales en la escritura de tesis en pregrado. *Pensamiento Educativo Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1-14.
- Navarro, F. (2016). Introducción. El movimiento Escribir a través del Currículum y la investigación y la enseñanza de la escritura en Latinoamérica. En C. Bazerman et al. *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. UNC.
- Parchuc, J. P. (2014). Escribir en la cárcel: acciones, marcos, políticas, *Boletín de la Biblioteca del Congreso de la Nación*, 128.
- Parchuc, J. P., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin., M. J., Molina, M. L., Moris, J. P., Gareffi, F., Camarda, A., Sbdar, J., & Adur, L. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas de experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. FFyL, UBA.
- Perearnau, M. (2017). Agrandaré mis prisiones. En M. Chiponi, R. Castillo & M. Manchado. *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*, 123-132.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. UNGS.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Taller Colectivo de Edición (2019a). "Monito negro". En: *Desatadas. Lanzate a volar*, (1). FFyL.
- Taller Colectivo de Edición (2019b). "Franco". En: *Desatadas. Lanzate a volar*, (2). FFyL.
- TRS (2022). *Relatos de segunda: narraciones pedagógicas sobre experiencias de formación en contextos de encierro*. FFyL.
- Umpierrez, A. (2023) *Yo soy producto de esto: aprender-enseñar en la vida cotidiana de la cárcel en espacios universitarios*. UNR Editora.
- Wilson, A. (2000). There's no scape from the third-space theory. Borderland discourse and the in-between literacies of prisión. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (eds.) *Situated literacies. Reading and writing in context*. Routledge.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1(56), 52-66.

SOBRE LA AUTORA:

Yanina García es doctoranda en Lingüística en la UBA con beca doctoral del CONICET. Se desempeña además como docente del Programa de Extensión en Cárceles de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en el Programa de acompañamiento a la Lectura y la Escritura en las Disciplinas de la UNGS.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

García, Y. (2025). “Éramos más que una, éramos más que cada una”: Configuraciones identitarias en la escritura de estudiantes universitarias en la cárcel. *Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura*, 2(4), 125–145.
<https://doi.org/10.37514/RLE-J.2025.2.4.07>