

FCJS

UNL

2019

"VOCES DETRÁS DE LOS MUROS: CONCEPCIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA PRISIÓN"

[Escribir el subtítulo de este documento] | Coor

DIRECTOR: MONTERO AUGUSTO

MOREIRA CAROLINA

ROJAS MA. ROMINA

Índice:

Resumen.....	2
Abstract.....	2
Agradecimientos.	3
1. Primeras experiencias de investigación.	5
2. Diversas formas de nombrar que crean realidades.....	6
3. Particularidades del “ <i>Instituto de Recuperación de Mujeres</i> ”.....	8
4. ¿Por qué desarrollar la investigación en el “ <i>Instituto de Recuperación de Mujeres</i> ”?.....	11
5. Desafíos iniciales: Obligaciones del proceso burocrático penitenciario para ingresar a la prisión.	13
5.1 Ingreso concedido: se abren las rejas y se trascienden los muros.	15
6. Estrategia metodológica.	19
6.1. Instrumentos de recolección de datos.	22
6.2 Delimitación de la muestra.	27
7. ¿De qué hablamos cuando hablamos de “ <i>concepciones</i> ” y de “ <i>experiencias</i> ”? Ante una multiplicidad de vivencias personales y colectivas.....	29
8. Aproximación a la normativa jurídica: concepciones educativas que subyacen a la norma.....	32
9. Una pregunta politómica, ¿cómo pensar la educación al interior del contexto carcelario?.....	35
9.1. Educar para la libertad en un contexto de encierro.	38
10. ¿Por qué estudiar? Motivaciones que movilizan a las mujeres privadas de libertad.	41
11. Estímulo Educativo, ¿una motivación externa?.....	44
12. Obstáculos y limitaciones para el acceso y continuidad de las trayectorias educativas.	47
12.1. El acceso a la información como derecho transgredido.	47
12.2. La existencia del aula: una ilusión creada por el Servicio Penitenciario.	50
12.3. Se hacen los traslados y las apartan: “ <i>vos, vos y vos...</i> ”.....	55
12.4. Superposición horaria, ¿una mera coincidencia?.....	58
12.5. Diálogo y comunicación: tensiones interinstitucionales en las prácticas educativas.	64
13. Clases en prisión: El factor humano y la presencia de docentes como elemento esencial.	66
14. Reflexiones finales.	72
15. Bibliografía consultada.....	76

Resumen

La presente investigación se desarrolla en el interior de la Unidad Penitenciaria IV “*Instituto de Recuperación de Mujeres*” situada en la ciudad de Santa Fe durante los años 2017 y 2018. El estudio pretende la comprensión y análisis de las experiencias y concepciones educativas que presentan las mujeres estudiantes –de los niveles secundario y universitario- privadas de libertad y los trabajadores de la prisión del contexto carcelario. Se optó por utilizar una metodología cualitativa con un diseño flexible para abordar una situación problemática mediante un estudio de caso acompañado por la teoría fundamentada. Además de preguntarnos cómo es concebida la educación intramuros por los actores sociales mencionados recientemente, nos interpelamos sobre la existencia de determinados obstáculos que impiden que las mujeres privadas de su libertad puedan acceder a los diferentes niveles educativos allí propuestos y cuáles son las motivaciones que incitan a estas mujeres a comenzar o continuar sus estudios en la prisión.

Palabras claves: Unidad Penitenciaria IV - Privación de libertad - Mujeres Estudiantes - Educación.

Abstract

The current research takes place at the “*Instituto de Recuperación de Mujeres*” Penitentiary Unit IV located in the city of Santa Fe, during the years 2017 and 2018. The study tries the understanding and analysis of the educational experiences and conceptions displayed by the female students - from the secondary and university level - deprived of freedom and the prison workers from the prison context. We chose to use a qualitative methodology with a flexible design to approach a problematic situation by means of a case study, accompanied by the Grounded Theory. Besides asking ourselves how intramural education is conceived by the recently mentioned social actors, we challenge ourselves about the existence of certain obstacles that prevent women deprived of their freedom from accessing the different educational levels proposed there and what the motivations are that encourage these women to begin or continue their studies in prison.

Keywords: Penitentiary Unit IV – Deprivation of liberty – Female Students – Education.

Agradecimientos.

*“Porque hay una historia que no está en la historia
y que sólo se puede rescatar aguzando el oído
y escuchando los susurros de las mujeres”*

(Montero, 2018)

Hoy nos encontramos transitando el último trayecto de nuestro recorrido como estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social, es por ello que en este espacio intentaremos aludir con firmeza y conmoción todos, y cada uno de los sentimientos y sensaciones vivenciadas. Admitimos que las palabras que esperamos manifestar resultarán insuficientes para describir lo que hemos transitado juntas; alegrías, inquietudes, risas, llantos y, fundamentalmente, aprendimos a sentir y experimentar la verdadera sororidad; pero no sólo entre nosotras como compañeras estudiantes, sino también con aquellas mujeres que permitieron que este sueño se haya concretado... las mujeres estudiantes privadas de libertad, quienes se encuentran cumpliendo su condena en la Unidad Penitenciaria IV *“Instituto de Recuperación de Mujeres”*.

Fueron y serán ellas las que a través de un sinfín de relatos, miradas, abrazos y gestos, nos abrieron las puertas de la interpelación y la reflexión continua. Fueron y serán ellas las que lograron despertar emociones y acrecentar conocimientos sobre una temática que desconocíamos pero que aun así, anhelábamos. Fueron y serán ellas quienes nos permitieron ingresar a sus mundos, para conocer las experiencias y concepciones educativas vivenciadas en prisión a pesar de que, en numerosas ocasiones, sus voces intentaban ser silenciadas.

Les agradecemos profundamente el tiempo que han decidido brindarnos para que este trabajo de investigación logre concretarse; admiramos su fortaleza, valentía y honestidad por haber posibilitado crear un espacio de confianza mutua, donde cada discurso podía crearse, reinventarse y expresarse con total libertad, y fue así hasta el punto de demostrarnos la verdadera realidad carcelaria, tan dolorosa y hostil. Admiramos las

maneras que encuentran para resistir en prisión, porque también fuimos partícipes de momentos en los que se han desmoronado, física y emocionalmente, al expresar sus vivencias detrás de los muros; momentos donde permitíamos que el silencio recobre presencia, porque no existían palabras de aliento o consuelo para sanar esos sentimientos de dolor y soledad.

A cada situación le correspondía una sensación, despertaba un sentimiento, cada gesto atravesaba nuestras subjetividades con gran ímpetu y vitalidad. Fueron momentos tan decisivos que nos permitieron esbozar, junto al presente Director, el desenlace de la investigación.

Por último, y no por ello menos importante, mencionaremos a otras personas que nos han allanado el camino desde el comienzo. Mamás y papás, quienes los caracteriza la paciencia y el amor que nos brindaron desde el día en que elegimos este camino. Son sostén, fortaleza y cariño, aptitudes que nos sostuvieron en los momentos más difíciles, donde el cansancio, la ansiedad y las inquietudes impactaban fuertemente en nosotras.

A nuestros hermanos y hermana, quienes nos apoyaron y alentaron en todo momento, demostrando la confianza y seguridad que depositaban en nosotras.

Amigos y amigas, con quienes desde la distancia o cercanía, estuvieron presentes compartiendo sensaciones y experiencias similares al culminar sus estudios universitarios. Ese sentimiento es único e incomparable. Sabemos que estuvieron, están y estarán presentes, al igual que nosotras, en cada paso que nos atrevamos a dar.

A nuestros docentes, quienes lograban interpelarnos después de largas horas de debates y discusiones dentro de las aulas, quienes nos acompañaron y dejaron huellas fulgurantes en nuestras vidas, para siempre.

Les agradecemos infinitamente por todo lo vivido y por todo lo que vendrá...

1. Primeras experiencias de investigación.

El presente escrito se desarrolla como un trabajo de iniciación a la investigación, el cual se constituye en la Tesina de Grado realizada en el marco de la cátedra “Seminario de Tesina” correspondiente al plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, inscripta en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, realizada durante los años 2017 y 2018.

En relación a los objetivos de la investigación, los cuales *“establecen el conocimiento que se espera alcanzar, y fundamentalmente aquel que es imprescindible conocer”* (Mendicoa, 2003, 43) hemos formulado uno de carácter general y dos específicos. El primero de ellos consiste en comprender los procesos educativos en la Unidad Penitenciaria IV *“Instituto de Recuperación de Mujeres”* ubicada en la ciudad de Santa Fe, desde las perspectivas de las mujeres privadas de libertad y de los trabajadores de la prisión.

En relación a los objetivos específicos, mediante el primero de ellos se procura analizar y explicar las concepciones y experiencias que las mujeres privadas de libertad poseen sobre la educación secundaria y universitaria en el contexto de encierro que transitan su cotidianeidad y, a partir del segundo, se pretende analizar y explicar las concepciones y experiencias que detentan los trabajadores de la prisión respecto a las diversas instancias educativas que se desarrollan en la Unidad Penitenciaria IV (UP en adelante).

De esta forma, se podrá conocer la manera en que se manifiestan las actuales concepciones que detentan los actores sobre la educación en este contexto de encierro y cómo los discursos se relacionan y tensionan al interior de las aulas, visibilizando las dinámicas relacionales de poder que subyacen.

Vinculado a ello, se han formulado algunas preguntas de investigación con el propósito de ser utilizadas como guías a la hora de conocer y describir la complejidad que acontece en el entramado social de la prisión. ¿Cómo es concebida la educación por parte de las mujeres estudiantes privadas de libertad?, ¿y por parte de los trabajadores y trabajadoras de la prisión?, ¿existen limitaciones u obstáculos en este contexto para acceder plenamente a los distintos niveles educativos? De ser así, ¿Cuáles son las concepciones que detentan las estudiantes frente a estas situaciones?, ¿y los tutores, docentes y directivos escolares? Y por último, ¿Cuáles son las motivaciones que incitan a las mujeres para comenzar y/o continuar sus estudios?

El análisis de estos aspectos podría posibilitar la generación de nuevos interrogantes, abriendo las puertas a la reflexión, al diálogo y al debate entre quienes nos encontramos interesados en la temática, sin intenciones de establecer verdades absolutas. Además, se considera que este intercambio podría constituirse como una herramienta para repensar nuevas estrategias al interior de la prisión que aporten elementos significativos para el ámbito educativo.

Se pretende evidenciar avances y retrocesos que, en su conjunto, forman parte del proceso realizado. Antes de desarrollar la estrategia metodológica abordada, se manifestará el posicionamiento asumido frente a las personas que se encuentran privadas de libertad, entendiendo que las diferentes formas de nombrar al “otro”, llevan consigo connotaciones que podrían marcar sus trayectorias de vida.

2. Diversas formas de nombrar que crean realidades.

Se realizará una breve referencia acerca del posicionamiento ético-político asumido sobre las diferentes formas de nombrar a las personas privadas de libertad, de las cuales se procura tomar distancia a pesar de su vigencia y aceptación social actual. Generalmente, aparecen denominadas como “*Reclusas*”, “*Presas*” o “*Internas*” haciendo referencia directa a la privación de su libertad. Éstas no sólo son reproducidas al interior del contexto

carcelario, sino que también están insertas en el lenguaje popular, los medios masivos de comunicación y la academia.

El lenguaje presenta un carácter trascendental y posibilita diferentes formas de nombrar, tal como afirman Berger y Luckmann, *“el lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo”* (1968, 57). Por esta razón, al mencionar a otros mediante ciertas identificaciones, haciendo referencia a un rasgo en particular, se logra un “proceso de etiquetamiento” el cual minimiza los diversos procesos de construcciones sociales, políticos y culturales de los que ha sido partícipe y de las experiencias y concepciones conformadas mediante diversas interacciones.

En el ámbito criminológico, este enfoque es incorporado por el autor Becker H. (1963), al desarrollar un proceso social mediante el cual la sociedad interpreta ciertas conductas como desviadas y definen a los individuos que se comportan como tal, expresando que sus conductas se encuentran al margen de lo convencionalmente establecido o fuera de los parámetros considerados como “normales”, “comunes” o “correctos”; así la sociedad se divide entre la clase delictiva y no delictiva, donde los primeros resultan ser los grupos más vulnerados de la estructura social, en términos económicos, sociales, políticos y culturales. Chapman sostiene que *“en general el sistema administrativo selecciona a personas débiles, poco educadas y pobres para aplicarles una descripción hostil que les atribuye intenciones malas y actos desastrosos, es decir, un estereotipo”* (1973, 177). Una vez que se produce esta identificación pública, la persona es tratada en consecuencia, transformando el modo en que las personas se relacionan con ella e incluso cambiando su propio comportamiento para actuar como los otros los ven.

En este sentido, considerando la eficacia simbólica que contiene la discursividad y la potencialidad enunciativa del lenguaje, tal como sostiene Matus (2003), es posible indicar que los términos *“reclusas”, “presas”* o *“internas”* reducen su condición como sujetos de derechos, simplificando sus vidas a un momento en particular: el tránsito por la institución penal. Es por ello que intentamos abrir una brecha respecto a estos procesos

sociales y optamos políticamente por referirnos a las personas que se encuentran cumpliendo una condena en prisión utilizando las categorías “*mujeres*” o “*mujeres estudiantes*”, haciendo hincapié en sus trayectorias educativas como superadoras de su condición penal.

Reflexionar sobre las diversas maneras de nombrar al sujeto de investigación resulta una cuestión preeminente, ya que mediante éstas se dejarán huellas que podrían influir en las trayectorias de vida de las mujeres que transitaron la institución carcelaria.

3. Particularidades del “*Instituto de Recuperación de Mujeres*”.

A continuación se pretende dar a conocer algunos aspectos estructurales de la UP IV, tales como su población, características edilicias e históricas. La recuperación de estas cuestiones puramente contextuales son consideradas esenciales para analizar y comprender el lugar donde se originan y entrelazan las diferentes experiencias y concepciones educativas por parte de los actores sociales.

El “*Instituto de Recuperación de Mujeres*” ubicado en la ciudad de Santa Fe, forma parte del Sistema Penitenciario Argentino. A partir de los registros de campos y las consultas realizadas en el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución Penal (SNEEP en adelante) se puede estimar que en ella residen aproximadamente 50 personas privadas de libertad, sin embargo, en el transcurso de la investigación, este número se ha ido modificando de acuerdo a los ingresos, traslados y obtención de libertad de las mujeres que se encuentran en el penal¹.

¹ Según lo establecido en el informe ejecutivo realizado por el SNEEP en el año 2017, la UP IV se posiciona como una de las UP con menor población en la provincia de Santa Fe y, de su totalidad, un 62% ya había obtenido una sentencia firme, en cambio el 38% todavía esperaba una sentencia. A pesar de ello, la condición de cada una no obstaculiza el acceso a la educación, teniendo la posibilidad de realizar sus estudios primarios, secundarios y universitarios, incluso en forma simultánea.

Al realizar un breve recorrido histórico sobre la UP se puede destacar que su existencia data de numerosas décadas en el corazón de nuestra ciudad. El proceso de construcción del edificio, ubicado en la calle Uruguay 2663, se inicia en el año 1924 luego de que el gobierno provincial emprenda dicho proyecto con fondos provenientes del Empréstito de 1922 para dar respuesta a las demandas de la época, que se planteaban fundamentalmente en temas de educación y seguridad. Un año después del llamado a licitación, realizado en el año 1925, comenzaron las obras y para fines de 1928 se hallaba prácticamente concluida, pero la recepción definitiva no se produjo hasta febrero del año 1931 como consecuencia de numerosos problemas surgidos con las terminaciones de la cubierta, lo cual retrasó la aprobación. Años más tarde, en 1957, se efectuaron ampliaciones que no alteraron la concepción original.

Una ficha proveniente de la cátedra de “*Historia de la Arquitectura Argentina*”, dictada por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, de la Universidad Nacional del Litoral, describe la estructura original del edificio de la siguiente manera:

“El planteo arquitectónico, simétrico se presenta con un carácter de total introversión, organizado en pabellones que se abren hacia el interior del bloque; allí los espacios se fragmentan ya que el lugar central se halla ocupado por la capilla de planta cruciforme rodeada perimetralmente por galerías y pasillos. Resultan así tres patios de diversas geometrías y dimensiones reducidas para esparcimiento de las internas. En la planta baja se localizan todas las actividades de recepción, comedores, servicios, aulas, talleres y el sector de enfermería, dejando en la planta alta los dormitorios sectorizados” (UNL, 1993, 207).

Teniendo en consideración lo mencionado hasta aquí y, reflexionando sobre el nombre que lleva la UP: “*Instituto de Recuperación de Mujeres*” es posible interpretar que el contexto socio-histórico en el que fue construida, responde a los tiempos de pleno auge del Modelo Correccional, el cual pregonaba la educación como herramienta fundamental para encauzar la conducta del individuo a los parámetros aceptables de la sociedad dominante, es por ello que la gestión que posibilitó la construcción del edificio, incorporó los espacios áulicos en su diseño original.

En este sentido, Sozzo (2007) explica que desde las primeras décadas del S. XXI en adelante se incorpora la educación a los fines correccionales, desde la instrucción básica

(aprender a leer, escribir y calcular) hasta la transmisión del “sentido moral” y los “valores” al individuo condenado ya que “*se presume que el preso instruido o educado tiene más posibilidades de, una vez liberado, reintegrarse a la vida social "honesta" a través de la obtención de un trabajo asalariado*” (2007, 91).

La disposición edilicia nos remite a pensar en el modelo panóptico definido por Foucault (1975) como un mecanismo de vigilancia y control desarrollado por la sociedad disciplinaria de los Siglos XVII y XIX ya que, desde los tres patios, los agentes del Servicio Penitenciario podían observar los movimientos de las celdas, ejerciendo vigilancia permanente sobre las personas privadas de libertad.

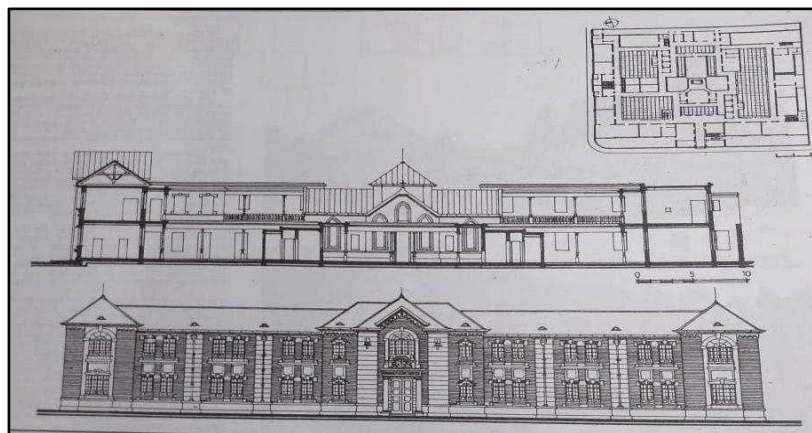


Figura 1. “Instituto de Recuperación de Mujeres”. Planos originales de la edificación que aún continúan vigentes (Facultad de Arquitectura y Urbanismo, UNL, 1993).

Desde el año 2010, en la planta superior de la prisión se desarrolla el espacio educativo del “Instituto de Recuperación de Mujeres” conocido como “Salón Cultural”, conformado por dos áreas diferenciadas, por un lado, el anexo de la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA en adelante) “Francisco Urondo” N° 1151, dependiente del Ministerio de Educación de la provincia y, por otro lado, el Aula Virtual de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que, hasta ese momento, no contaba con un espacio propio en

la UP, por lo cual las estudiantes debían ser trasladadas a la UP II de Las Flores que contaba con Residencias Universitarias² desde el año 2008³.

Teniendo en consideración estos aspectos, especialmente vinculados a cuestiones edilicias y estructurales, se expondrán los motivos por los cuales se tomó la decisión de realizar la investigación en este contexto en particular.

4. ¿Por qué desarrollar la investigación en el “*Instituto de Recuperación de Mujeres*”?

En primer lugar, el profundo interés por desarrollar la investigación en una institución carcelaria surge por ser un posible escenario de intervención profesional que todavía resultaba desconocido. Durante el proceso de enseñanza- aprendizaje experimentado, tuvimos la posibilidad de aproximarnos a diversas instituciones con el objeto de realizar las prácticas académicas pre-profesionales; sin embargo, la prisión no había sido considerada como un espacio para efectuarlas, por lo tanto, fue allí cuando comenzaron a despertarse las primeras curiosidades sobre este contexto.

Una vez que se decidió analizar el contexto carcelario, se debió escoger uno en particular, siendo éste otro de los aspectos que justifica nuestra elección. Fue conveniente escoger una institución carcelaria situada en la ciudad de Santa Fe, ya que ambas estudiantes investigadoras cursamos la carrera de grado en este lugar.

Luego, se tomó la decisión de seleccionar una institución penitenciaria destinada únicamente a la población femenina, ya que en la búsqueda bibliográfica inicial, fue posible notar que los estudios sobre delincuencia femenina se ajustaban a parámetros derivados de

² Iniciativa generada a partir del reclamo de las estudiantes para resolver las dificultades que significaba el traslado desde los pabellones hasta el aula universitaria.

³ La refacción de este espacio, el cual era dedicado previamente a tareas de laborterapia, fue llevada a cabo por la Dirección General del Servicio Penitenciario, a través de la Dirección de Infraestructura y Construcciones, en el marco del plan de intervención desarrollado por la Política Penitenciaria Progresista, implementado desde el año 2008.

una concepción etnocentrista-patriarcal⁴ privilegiando la mirada sobre el delincuente varón-heterosexual, excluyendo del análisis a las mujeres privadas de libertad. En este contexto, las instituciones penitenciarias se configuran como una de las estructuras del sistema patriarcal y, por lo tanto, contribuyen a la reproducción de dichas construcciones sociales. Desde el Centro de Estudios Legales y Sociales (2011) se manifiesta que las mujeres son doblemente estigmatizadas luego de su condena, por ser identificadas como “malas” al transgredir los roles que se le han asignado y que les corresponden por el hecho de ser mujer: esposa- madre, sumisa, dependiente y dócil.

Consideramos pertinente, en los tiempos que corren, incorporar la perspectiva de género en la investigación, para distanciarnos de las lecturas patriarcales que predominan en la realidad carcelaria, las cuales oprimen, invisibilizan y discriminan la existencia de las mujeres y del colectivo LGBTTI. De esta manera, pretendemos recuperar y reivindicar las voces y experiencias educativas de las mujeres y reconocer los derechos que deben gozar a pesar de estar cumpliendo su condena en prisión.

Una vez considerados estos aspectos, se identificó como un facilitador para la concreción del trabajo de campo⁵ el número de personas privadas de libertad alojadas en la UP, ya que el mismo debía ser igual o menor a cincuenta, es decir, una población penal reducida respecto a la capacidad de personas que suelen alojar otras instituciones penitenciarias. Cabe aclarar que, algunas características de la prisión resultaban conocidas de antemano ya que una de las tesoristas del equipo había participado como voluntaria en el Proyecto de Extensión de Interés Social denominado “*La perspectiva de género en contextos de encierro: el acceso a las personas privadas de libertad a la Ley N° 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres*” llevado adelante en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional

⁴ Nuria Varela (2005) lo define como; el paradigma que considera al hombre como la medida de todas las cosas. Lo masculino y el hombre se atribuyen la representación de la humanidad entera.

⁵ El término “campo” aquí no hace referencia puntualmente al espacio físico de la prisión, sino al entramado de vínculos, relaciones e interacciones que se desenvuelven al interior de este contexto, entre los diferentes actores que lo conforman, incluyendo también las experiencias vivenciadas y las concepciones que subyacen en torno a la educación que actualmente se desarrollan en la prisión; es decir, es el escenario simbólico que allí dentro se despliega en materia educativa, el cual pretendemos conocer, interpretar, comprender y analizar en su mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados.

del Litoral en el año 2016, en el desarrollo de una actividad que consistía en realizar encuestas a mujeres madres privadas de libertad en la UP IV. Esto permitió conocer algunos rasgos superficiales de la institución antes de adentrarnos a ella, tales como la estructura o el número de su población penal.

Además, luego de realizar lecturas e indagaciones sobre la temática, se advirtió la existencia del Programa de Educación Universitaria en Prisiones (PEUP en adelante), perteneciente al Programa de Delito y Sociedad de la Secretaría de Extensión Social y Cultural de la Universidad Nacional del Litoral. En relación a ello, el director de la presente investigación ha sido coordinador de este programa durante 10 años consecutivos (2004 – 2014) motivo por el cual ha realizado aportes sumamente significativos para la construcción de conocimientos sobre la temática educativa en contexto de privación de libertad.

Una vez presentados los intereses que justifican la elección de este contexto, se considera preeminente destacar las instancias burocráticas que fueron necesarias atravesar para acceder al ámbito educativo dentro de la prisión. Una vez más, estos elementos sientan las bases para facilitar la comprensión de los procesos que configuran las concepciones y experiencias de los actores sociales respecto a la educación intramuros.

5. Desafíos iniciales: Obligaciones del proceso burocrático penitenciario para ingresar a la prisión.

En el mes de Febrero del año 2017 nos contactamos, a través de correo electrónico, con una profesional que conforma el Equipo de Acompañamiento para la Reintegración Social (EARS en adelante). En ese entonces, el objetivo principal fue comentar el tema que comenzábamos a delimitar para la investigación e indagar cuáles eran los requisitos que debíamos cumplir para el ingreso a la prisión.

En el mes de Abril del año 2017, desarrollamos el primer encuentro con Magalí⁶, quien explicó brevemente las funciones que ejecutaba en el contexto carcelario y sugirió que presentáramos una nota dirigida a la Directora de la UP solicitando la autorización para nuestro ingreso. Siguiendo su consejo presentamos la nota de autorización, elaborada por la coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social, junto al Secretario Académico de la FCJS - UNL, para ser primeramente avalada por la Directora, y luego enviada a la Dirección General, donde finalmente evaluaría y aprobaría -o no- la autorización para ingresar al penal. Una vez que la misma fue aprobada, debimos solicitar otra nota dirigida al Ministerio de Educación (debido a que el trabajo de campo estaba centrado en las observaciones de las clases del EEMPA “*Francisco Urondo*” N° 1151). Junto a esta nota de autorización dejamos explícito el tema a desarrollar y un cronograma con fechas estimativas de las actividades a desarrollar y, enviamos también, un resumen del proyecto de investigación, delimitando los objetivos y la estrategia metodológica de la misma.

Cabe aclarar que, desde el inicio del trabajo de campo debimos presentar notas de autorización para la concreción de las actividades planificadas e indudablemente, en el caso de querer ingresar materiales didácticos, tales como proyectores o computadoras para la realización de los talleres, era necesario informar con un mes de anticipación, presentando otra solicitud a la UP para su posterior autorización.

Seis meses después, informaron que la autorización había sido aprobada por parte del Ministerio de Educación para asistir a las clases de la escuela secundaria llevadas a cabo dentro de la prisión, primeramente, en calidad de observadoras, para luego, continuar desplegando las actividades ya previstas y presentadas a la UP, las cuales estuvieron atravesadas por un arduo proceso de planificación y elaboración de estrategias previas al trabajo de campo, permitiendo establecer una red de relaciones con los actores sociales que se encuentran en un primer nivel de acercamiento, como los profesionales que integran el EARS, quienes a su vez brindaron el contacto con el equipo directivo del EEMPA.

⁶ Los nombres mencionados aquí poseen un carácter ficticio con la finalidad de promover la confidencialidad de los actores involucrados.

Ingresar a la prisión implicó meses de trabajo, consecuentemente por introducirnos en este contexto como agentes externos a él y debiendo asumir una actitud paciente y prudente durante todo el proceso de investigación. Siguiendo lo expuesto por una reconocida investigadora, se afirma que *“la estrategia de la entrada al campo tiene que prever los detalles del primer impacto de la investigación, vale decir, cómo presentarla, cómo presentarse, a quién presentársela, a través de quién, con quién establecer los primeros contactos. El proceso de investigación prevé idas al campo antes del trabajo más intensivo, lo que permite el fluir de las redes de relaciones y posibles correcciones ya iniciadas de los instrumentos de recolección de datos”* (Souza Minayo, 2003, 89).

A través de este fragmento se espera consolidar lo expuesto hasta aquí, donde se mencionaron las etapas previas al ingreso a la prisión. De esta manera, introducimos el próximo apartado, a través del cual se expondrán las instancias que debimos atravesar dentro de la cárcel hasta llegar al Salón Cultural.

5.1 Ingreso concedido: se abren las rejas y se trascienden los muros.

El presente apartado pretende recuperar narrativamente cada paso recorrido por los espacios de la UP con la mayor similitud posible, con el fin de dar a conocer las implicancias presentes, tanto burocráticas como institucionales, en el proceso de inserción y su continuidad durante los seis meses de trabajo de campo. Las descripciones realizadas se encuentran cargadas de sentidos y significaciones que posibilitan delimitar el territorio⁷, tal como expresa Carballeda (2015), y no sólo se pretende incorporar nuestro recorrido sino también el que transitan día a día las mujeres privadas de libertad, docentes y tutores para acceder al espacio educativo dentro de la prisión.

⁷ El ingreso a esta “porción de lo real”, como lo conceptualiza Guber (2004), ha impactado en nuestras subjetividades y ha logrado despertar profundas emociones; sentimientos que se utilizaron como una herramienta para la problematización y la interpelación constante, sin naturalizar o considerar como instituido o acabado algún rasgo, detalle o aspecto de la realidad carcelaria.

Desde un primer momento, se advirtió una característica de la institución carcelaria originada a partir de los rasgos burocráticos y procedimentales que subyacen a todas las instituciones públicas, donde se frecuenta el control y el registro de los movimientos de las personas que transitan por ella⁸.

El recorrido diario por la UP comenzaba al atravesar la puerta frontal de madera, la cual posee una ventana de dimensiones pequeñas para que los agentes penitenciarios puedan ver las personas que solicitaban el permiso de ingreso. Al permitir la entrada, abrían la puerta de madera sacando las trabas de hierro que mantenían asegurada la entrada o salida principal de la prisión. Previo al ingreso, el agente penitenciario de turno interrogaba acerca de nuestras identidades, el motivo de la visita y nuestra pertenencia institucional.

Una vez que nos permitían cruzar el portón de madera, accedíamos al hall de entrada, el cual posee una ventana de mayores dimensiones que la anterior, conformada por vidrio y gruesos barrotes de hierro. En ese momento, debíamos reiterar nuestros datos; obtenida la información solicitada, recurrían a sus registros con el objetivo de encontrar la nota de autorización para nuestro ingreso, concedida por una autoridad del penal.

En la segunda instancia, una vez corroborados los datos y aprobado el ingreso, debíamos dejar nuestras pertenencias, incluyendo el DNI (hasta el momento de nuestro egreso) en una habitación; únicamente estábamos autorizadas para ingresar a las aulas con cuadernillos y lapiceras.

Esta rutina, formalidad propia del Sistema Penitenciario, fue repetida durante seis meses. Al indagar sobre el procedimiento de ingreso en otras UP de la ciudad de Santa Fe, consultamos a la informante clave del PEUP, quien además de frecuentar el penal de mujeres, también asistía a la cárcel de varones; ella, a modo de comparación, afirma que el control y el disciplinamiento dispuesto aquí es superior, incluso ha logrado obstaculizar el ingreso de los trabajadores de la prisión.⁹

⁸ Esta particularidad no sólo fue descubierta mediante las vivencias y manifestaciones expresadas por las mujeres privadas de libertad o por los docentes, sino que fue reconocida personalmente durante los meses que asistimos a la prisión en calidad de estudiantes investigadoras.

⁹ Registro de campo, conversación con Jacinta. 2018

El procedimiento era requerido también para los docentes que ingresaban desde años a la prisión y, a pesar de que generaba molestias, debían acatarlo. Ahora bien, pudimos notar que este control resulta selectivo, de acuerdo al género y al perfil de las personas que deseaban ingresar a la UP, es decir, había una gran diferenciación en el trato dependiendo si era mujer o varón y de la función que éste cumplía dentro de la prisión. Ello fue destacado por un informante clave de la escuela secundaria, quien ha observado durante su trayectoria laboral en la prisión que los empleados varones, a diferencia de las mujeres, no se ven sometidos a un régimen de control, requisa y demoras.¹⁰

Se considera relevante distinguir este aspecto, a pesar de no haber sido partícipes del mecanismo de requisa durante el ingreso a la prisión, ya que fue una decisión tomada por parte de la UP, por el hecho de ser estudiantes pertenecientes a la UNL.

En una tercera instancia, atravesábamos una gran puerta conformada por rejas y grandes candados oxidados que cuando se abría, los pasadores azotaban contra una pared provocando un imponente sonido; al cruzarla debíamos atravesar dos puertas más hasta acceder a un pequeño espacio ubicado al frente de la enfermería. En ese momento, una agente penitenciaria solicitaba nuestros nombres y el motivo por el cual estábamos allí; una vez agendados estos datos, abría la anteúltima puerta de rejas que habilitaba subir las escaleras para llegar al Salón Cultural. En cada escalón que subíamos, podíamos sentir con mayor intensidad el olor que caracterizaba a este espacio, la humedad en las paredes y el ambiente frío, donde los nombres de las mujeres estaban grabados con tintas indelebles.

Antes de ingresar al Salón Cultural, debíamos esperar que una guardia cárcel registre nuevamente la información solicitada en las instancias anteriores. Durante ese momento, era posible observar los baños que se encontraban abiertos sin otorgar privacidad. Una vez registrada la información, abrían los candados permitiendo el ingreso al Salón Cultural, conformado por cuatro espacios; el aula donde se desarrolla la escuela primaria, el cual disponía de un estante con libros, un televisor de pantalla plana y un equipo con parlantes para ser utilizados, generalmente, durante los festejos.

¹⁰ Registro de campo, conversación con Juan. 2018

Luego, continúa otra aula, en la cual se desarrollaban las clases de cuarto año del EEMPA; la misma contaba con una pizarra detrás del escritorio de los docentes y seis bancos individuales colocados en dos hileras. Es importante mencionar que cuenta con dos ventanales, lo suficientemente grandes como para poder observar el patio y todo lo que allí acontecía; era posible apreciar las puertas de los pabellones y los movimientos de las agentes penitenciarias. Con los ventanales abiertos, se escuchaban fácilmente las conversaciones que mantenían las mujeres con las guardias, las cuales eran entabladas con un fuerte tono de voz. Este espacio -el cual era denominado por las estudiantes como un “pasillito”- está conformado por tres puertas más; una de ellas separaba el aula donde se dictaban las clases de la escuela primaria, la otra puerta de madera se abría para acceder al aula virtual y, la última, para dirigirse al aula donde se dictaban las clases de primer año del EEMPA.

El aula virtual cuenta con cuatro computadoras, ubicadas en una mesa contra la pared, permitiendo que se visualicen las pantallas de las mismas y, por ende, generando que las estudiantes se ubiquen de espaldas a la puerta.

Por último, el aula donde se desarrollaban las clases de primer año del EEMPA, se caracteriza por poseer dimensiones mucho más amplias que las anteriores; ésta contaba con quince bancos y sus correspondientes sillas, estantes con diferentes libros, pizarras, un escritorio para los docentes y un armario para conservar otros documentos, el cual mantenían siempre bajo llave. Además, a diferencia del resto de los espacios, las ventanas de esta aula están orientadas hacia el exterior de la UP con una vista directa a la plaza “Ministerio de Educación”.

Es importante mencionar que las aulas estaban divididas por paredes de durlock, que si bien evitaban el contacto visual entre las estudiantes, los sonidos que se producían en cada espacio hacían eco en los restantes, produciendo dispersión y desatención en las estudiantes. Al finalizar las clases y, al momento de retirarnos de las aulas, era necesario realizar todo este recorrido por la prisión pero de manera inversa; al toparnos con una puerta, era necesario llamar a la guardia cárcel para abrir y cerrar, nuevamente, las rejas.

Esta descripción resulta trascendente porque procura dar a conocer los obstáculos físicos y estructurales que comienzan a desplegarse en las prácticas cotidianas de la prisión, los cuales podrían limitar el derecho a la educación de las mujeres privadas de libertad, en tanto a su acceso como también en la posibilidad de contar con un espacio que facilite el desarrollo pleno de las clases.

6. Estrategia metodológica.

Se utilizó una metodología cualitativa, teniendo como base un diseño flexible, interpretando que no existe una forma única y legítima para concretar este tipo de investigaciones y tampoco un posicionamiento exclusivo que las sustente. Por el contrario, tal como afirma Vasilachis de Gialdino (2006), se pretende dar sentido o interpretar los fenómenos de acuerdo al significado que le otorguen las personas, abarcando el estudio y recolección de materiales empíricos que describen momentos habituales y/o problemáticos de la vida de los individuos.

Necesariamente se debió poner en juego la capacidad de flexibilidad y crítica permanente sobre las situaciones acontecidas, tomando distancia de lo que lográbamos ver y escuchar a simple vista. Parafraseando a Mendizábal (2006), emplear un diseño flexible permitió advertir, durante el proceso de investigación, situaciones inesperadas que implicaron modificaciones, tanto en las preguntas como en los propósitos formulados, generando un proceso circular que abarcó desde el diseño escrito hasta el proceso de la investigación.

En este sentido, es posible afirmar que, el proceso de elaboración del escrito fue sometido a múltiples transformaciones respecto al diseño de tesina, fundamentalmente desde el momento en que se comenzó a idear las diferentes estrategias de recolección de datos, las cuales serán mencionadas más adelante. Si bien no son numerosas las modificaciones realizadas, éstas han impactado cualitativamente en la información obtenida.

Uno de los puntos más relevantes sobre el que se han efectuado modificaciones refiere a la situación problemática, siendo éste uno de los aspectos más trascendentes, ya que ha implicado una revisión general en cuanto a las técnicas de recolección de datos a utilizar. Previo al inicio del trabajo de campo en la prisión, se había esbozado una situación hipotética como problemática¹¹, fundada en la tensión entre los guardias penitenciarios y las mujeres estudiantes privadas de libertad, desencadenada por la disconformidad que los guardias penitenciarios manifestaban ante la posibilidad que tenían las mujeres para acceder a la educación universitaria dentro de la prisión. Sin embargo, al insertarnos al contexto educativo de la prisión, no logramos comprobar este esbozo preliminar ya que desde los testimonios de las estudiantes y de los trabajadores de la prisión –EARS, docentes y directivos de la escuela secundaria y tutores del PEUP- no fue posible obtener información al respecto.

Durante el trabajo de campo se percibieron una serie de obstáculos y limitaciones que impactaban en forma negativa en las trayectorias educativas de las mujeres estudiantes de la UP IV, dificultando su acceso, continuidad y/o finalización, lo que a su vez generaba tensiones entre los actores involucrados en las instancias educativas que se desplegaban en la prisión por las diferentes concepciones que detentan sobre éstas. Por lo tanto, se ha delimitado la problemática de la siguiente manera: “disputas y conflictos entre los actores del *‘Instituto de Recuperación de Mujeres’* en torno a cómo se entiende y experimenta la educación dentro de los muros de la prisión”.

Considerando la modificación de la situación problemática, se ha reducido también la población a investigar, durante el diseño de investigación, se planificó indagar sobre los tres niveles educativos que se ejecutan en la prisión, a saber, la educación primaria, secundaria y universitaria. Sin embargo, se decidió recortar el nivel primario debido a cuestiones estratégicas y pedagógicas que superan las condiciones del desarrollo de una tesina de grado. A pesar de tomar esta decisión, se han entablado conversaciones con

¹¹ Esta situación fue expuesta, en el año 2012, por Máximo Sozzo en uno de sus apartados del libro *Lápices y Rejas* titulado: “*Contra la degradación. La experiencia del Programa de Educación Universitaria en Prisiones, Universidad Nacional del Litoral*”; además, esta situación también había sido señalada por nuestro director, quien años anteriores había participado en dicho Programa como coordinador del mismo.

docentes y estudiantes de este nivel educativo, quienes han aportado sus conocimientos sobre la vida cotidiana en la UP IV.

Fue necesario asumir una perspectiva crítica y reflexiva de la realidad carcelaria, dejándonos interpelar por los discursos y prácticas educativas que se desenvuelven en su interior; cuestionamos y re-construimos nuestras nociones en relación a la educación intramuros mediante el trabajo de campo y lecturas previas a él.

Además, la investigación se realizó mediante un estudio de caso, es decir, una herramienta metodológica que consta de un abordaje intensivo de una unidad, la cual alude a una persona, familia, grupo u organización y que “(...) suelen utilizarse [...] para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo o para probar una determinada teoría a través de un caso que resulta crítico” (Vasilachis de Gialdino, 2006, 24).

Se optó por utilizar esta metodología ya que la misma aportó las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos propuestos; además, permitió estudiar la temática desde múltiples perspectivas evitando un solo enfoque de interpretación; es decir, fue posible obtener información desde distintas fuentes para poder dar respuestas a las diversas preguntas de investigación formuladas, a partir de la construcción de supuestos teóricos sobre la realidad carcelaria en la UP IV de la ciudad de Santa Fe.

Una vez obtenida la información durante el trabajo de campo, se escogió la Teoría Fundamentada (TF en adelante) para exponer y analizar cada aspecto acontecido que resultara de carácter relevante para responder a los objetivos y a las preguntas de investigación planteadas. Siguiendo a Strauss, A. y Corbin J. (1998) la TF consiste en tres operaciones fundamentales: formulación de preguntas, comparación constante y muestreo teórico, los cuales se realizan de forma simultánea. Durante el trabajo de campo realizado, se logró recabar la información necesaria para alcanzar los objetivos y finalidades propuestos por los autores que han desarrollado TF.

En primer lugar, las preguntas de investigación se formularon durante la construcción del diseño de la tesina y, para responderlas se planificaron, entre otras técnicas

de recolección de datos, las observaciones participantes y no participantes, entrevistas semiestructuradas y talleres.

En segundo lugar, el método de comparación constante es comprendido como una *“herramienta analítica empleada para estimular el pensamiento acerca de las propiedades y dimensiones de las categorías”* (Strauss & Corbin, 1998, 80). El mismo ha sido utilizado sobre las acciones que se han observado y los discursos que han manifestado los actores del contexto carcelario a través de sus testimonios, durante los seis meses en que se extendió el trabajo de campo. Estos testimonios –referidos a las experiencias y concepciones educativas- han sido expuestos de manera escrita y oral.

En tercer lugar, el muestreo teórico basado en los conceptos emergentes de la teoría que se construye, se utiliza para *“explorar el rango de dimensiones o las condiciones diversas en las cuales varían las propiedades de los conceptos”* (Strauss & Corbin, 1998, 80). Este muestreo teórico no estaba determinado antes del trabajo de campo, sino que se fue construyendo junto a él, evolucionando durante el proceso. De esta manera, hemos buscado relaciones existentes entre las acciones y los discursos que han manifestado los participantes de la presente investigación, distinguiendo entre características que comparten y/o se diferencian, para luego agruparlos y construir las categorías conceptuales centrales aquí, tales como: concepciones, experiencias, motivaciones y obstáculos.

6.1. Instrumentos de recolección de datos.

Para dar inicio a este apartado, el cual tiene por objeto exponer los diferentes instrumentos de recolección de datos utilizados durante la investigación, es necesario expresar que, el proceso de inserción¹² al entramado carcelario se ha desarrollado a partir del posicionamiento ético – político asumido como estudiantes investigadoras y futuras

¹² Aquí hacemos referencia al proceso de inserción definido como *“el significado metodológico de este momento consiste en iniciar el conocimiento de dicho contexto particular, a fin de establecer una ubicación profesional y una mirada estratégica de dicha ubicación”* (Rozas Pagaza, 1998, 77). Si bien la autora aquí hace referencia al primer momento del proceso de intervención, el cual difiere al de la investigación, retomar dicha categoría nos posibilita dar a conocer el primer acercamiento al contexto carcelario como objeto de estudio, con la intención de conocer y comprender las lógicas educativas que cotidianamente se despliegan en su interior, generando tensiones y disputas entre actores e instituciones.

profesionales. Se considera ilegítimo para el proceso investigativo, iniciar las entrevistas sin conocer previamente el contexto de estudio y se sostiene que los sujetos son sujetos de derechos y no meros individuos objetos de investigación, lo cual implica el respeto absoluto por sus intereses y expectativas, intentando no invadir sus tiempos y espacios.

Comprender el entramado social de la prisión en materia educativa resultó ser un enorme desafío por constituirse en un escenario desconocido; ello requirió de un complejo trabajo de análisis y reflexión constante sobre lo acontecido en la cotidianeidad carcelaria. En este sentido, se tomó la decisión de concretar observaciones participantes y no participantes para comenzar a vivenciar la cotidianeidad que transitan las mujeres estudiantes durante sus jornadas educativas, procurando comprender y significar sus acciones y toma de decisiones con mayor empatía.

Primeramente, se iniciaron las observaciones en la escuela secundaria EEMPA “*Francisco Urondo*” N° 1151 y luego en el aula universitaria, de esta manera se logró identificar a las mujeres que asistían a las clases secundarias y, que a su vez, realizaban carreras universitarias propuestas por el PEUP.

Respecto a las observaciones no participantes, se debió asumir un rol pasivo evitando realizar aportes o comentarios respecto a los temas que surgían al interior de las aulas. Éstas fueron realizadas desde el mes de Septiembre hasta mediados de Octubre del año 2017; para su concreción fue necesario solicitar una autorización para asistir dos días a la semana al Salón Cultural, desde las 16.00 hs. hasta las 19.00 hs.- único horario asignado para el desarrollo de las clases-. Por fines analíticos, el equipo se situaba en aulas diferentes, logrando observar las clases de primer y tercer año en forma simultánea. Esta estrategia resultó adecuada para captar los diálogos, expresiones, salidas y entradas de las estudiantes a las aulas, actitudes y acciones respecto al cuidado de sus hijos, movimientos de los docentes y otras maneras de vincularse al interior de las aulas. Las sensaciones, emociones e interpretaciones fueron registradas e inmediatamente al salir del penal, eran intercambiadas para poner en juego las percepciones que cada una había tenido.

Luego de un mes de asistir al penal, se entregó un breve cuestionario de carácter individual, con una serie de preguntas abiertas al desarrollo para aquellas estudiantes que se veían interesadas en responderla, dándoles la posibilidad de comentar acerca de cuáles eran sus apodos, materias preferidas, sueños o deseos a alcanzar, actividad/es que les gustaría realizar con nosotras y, por último, dejamos un espacio en blanco disponible para que formulen preguntas o inquietudes acerca de nuestra presencia en las clases. A pesar de que el primer día en que llegamos a las aulas decidimos presentarnos como estudiantes investigadoras, dimos cuenta sobre la existencia de inquietudes o confusiones, entre las mujeres, respecto a nuestros objetivos allí dentro. Por ello, fue necesario reiterar la presentación hasta en los últimos encuentros; si bien desde nuestra percepción, dicha forma de presentarnos era clara y sencilla, desde el mundo interpretativo de ellas acontecían aspectos e inquietudes que no dejaban de resonar para volver a ser cuestionados. Este hecho no se convirtió en un obstáculo para la continuidad de las actividades y tampoco le otorgamos una connotación negativa, sino que se produjo por las diferentes experiencias y trayectorias que traemos como sujetos en constante construcción y (de) construcción.

Estas estrategias de recolección de datos permitieron aproximarnos a las concepciones educativas que presentan las mujeres estudiantes de acuerdo a las experiencias vivenciadas dentro de la UP. Además, posibilitó lograr el primer acercamiento a sus expectativas, deseos e inquietudes, sin interrumpir la dinámica de las clases. Sin embargo, con el correr del tiempo, nos aproximábamos cada vez más al complejo entramado de relaciones que se desplegaban al interior del contexto carcelario, permitiéndonos comenzar a participar activamente en la dinámica escolar. Fue inevitable que la observación y la participación no se complementaran, tal como expresa Guber, “*se participa para observar y se observa para participar, esto es que involucramiento e investigación no son opuestos sino pares de un mismo proceso de conocimiento social*” (2001, 62).

Desde el mes de Octubre hasta principios de Diciembre, iniciamos las observaciones participantes mediante dos talleres, los cuales fueron planificados junto a los docentes del EEMPA. Éstos estuvieron destinados a las mujeres estudiantes privadas de

libertad, con quienes se compartió las instancias anteriores de observación. El primer taller que logramos concretar se basó en la temática de Educación Sexual Integral (ESI en adelante) y, el segundo, en un espacio de “Cine – Debate”. Ambos fueron diseñados con la intención de fortalecer el vínculo ya establecido con los sujetos de la investigación, procurando conocer, con mayor afinidad, la cotidianeidad educativa en la prisión.

Por un lado, el taller de ESI fue planificado a partir del pedido de una docente, de este modo, se optó por realizar un taller de reflexión y debate acerca de los conocimientos previos que traía consigo cada estudiante respecto a la temática de ESI; para ello, se utilizaron medios visuales como disparadores para retomar dichos conocimientos e iniciar el diálogo y el debate; luego, les brindamos afiches donde podían intercambiar, a través de un mapa conceptual, las diferentes discusiones que se fueron generando entre los grupos a lo largo del encuentro. Fue una herramienta fructífera al permitir entrever aproximaciones sobre las concepciones que los docentes tienen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las mujeres privadas de libertad.

Por otro lado, el taller “Cine – Debate” fue planificado teniendo en consideración toda aquella información que habíamos logrado recopilar mediante el cuestionario realizado en los primeros encuentros; es decir, tanto la película como la dinámica del taller fueron pensadas teniendo en cuenta los intereses y expectativas de las mujeres estudiantes. A partir de las respuestas obtenidas, se decidió proyectar la película titulada “*Capitán Fantástico*” (2016). Este espacio fue ideado como una estrategia para desandar las experiencias educativas de las mujeres en prisión; además, permitió conocer algunos aspectos sobre sus trayectorias educativas previas y los motivos por los cuales eligen continuar sus estudios.

También se concurrió a diversas celebraciones organizadas por los docentes de la escuela primaria y secundaria, como los festejos por el día de la madre, de la primavera o bien, por motivos de cumpleaños, instancias que también posibilitaron el desarrollo de observaciones participantes. Es posible reconocer que, mediante la concreción de estas técnicas de recolección de datos, fue posible alcanzar los objetivos propuestos y además, aportar a la construcción y fortalecimiento de los vínculos entre estudiantes, investigadoras y docentes. Asimismo, se construyó un bagaje de conocimientos sobre la temática

educativa intramuros, ideando y planificando las entrevistas como la próxima herramienta a utilizar para la recolección de datos.

Durante los meses de Abril, Mayo y Junio del año 2018 se concretaron seis entrevistas con los actores sociales delimitados en la muestra. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales son conceptualizadas por Padua como *“una técnica de recolección de datos que implica una pauta de interacción verbal inmediata y personal, entre un entrevistador y un respondente”* (1992, 16). Mediante estas entrevistas, se dialoga acerca de un tema, teniendo en cuenta ciertos objetivos y se profundiza en el conocimiento de una situación; pero, al ser un diálogo, se constituye en una interacción.

Previo a la concreción de las entrevistas, se llevó a cabo un trabajo de planificación y elaboración de guías de preguntas para determinar aquella información que se pretendía obtener. También fue necesario establecer ciertos objetivos a alcanzar durante las entrevistas, los cuales se basaron en la reconstrucción de las experiencias y concepciones educativas de las mujeres privadas de libertad y de los trabajadores de la UP. Durante el transcurso de las mismas, fue inevitable la interrelación de diversos temas y la posterior construcción de un conocimiento general y particular de la realidad.

Otra técnica utilizada para la recolección de datos fue el registro de campo; este instrumento presentó un carácter trascendental para dejar asentado los aspectos más pertinentes que sucedían en el recorte de la realidad a conocer. Lo que permitió llevar adelante el análisis de la información, produciendo conocimientos sobre la temática de interés, otorgándonos la posibilidad de revisar estos escritos las veces necesarias evitando el olvido de algunos sucesos ocurridos.

Aquí interesa mencionar la trascendencia que ha generado la realización de diversas lecturas comprensivas sobre fuentes documentales, investigaciones, videos y bibliografía sobre la temática educativa en contextos de privación de libertad, los cuales aportaron a la construcción de una base teórica para la investigación y proporcionaron la información necesaria de las realidades carcelarias en materia educativa de nuestro país.

Para finalizar este apartado se considera necesario aclarar que, la descripción realizada sobre los diferentes instrumentos de recolección de datos utilizados, fue sólo una aproximación a lo acontecido en la realidad carcelaria, es decir, ninguno de ellos se constituyó como momentos estáticos o lineales donde al comenzar uno finalizaba el otro, sino que estuvieron siempre vinculados llevándose a cabo, muchas veces, en forma simultánea.

6.2 Delimitación de la muestra.

Los sujetos a entrevistar fueron seleccionados a partir del conocimiento de sus trayectorias, tanto personales como educativas y profesionales en el contexto de estudio, las cuales se conocieron en forma superficial durante el trabajo de campo hasta aquí concretado. Ello permitió delimitar la muestra poblacional pertinente a entrevistar, basada en seis actores sociales intervinientes en el ámbito educativo de la UP. Se establecieron dos grupos de actores, por un lado, las mujeres estudiantes privadas de libertad y, por el otro, los trabajadores de la prisión.

Mujeres estudiantes privadas de libertad: Teniendo en cuenta los objetivos pautados, hemos definido las entrevistas con dos mujeres que cursan actualmente la escuela secundaria y realizan, simultáneamente, carreras universitarias en el marco del PEUP.

- a) **Mujer estudiante privada de su libertad ambulatoria.** Presenta una edad de 53 años, es estudiante de cuarto año del EEMPA N° 1151 y se encuentra realizando, en forma simultánea, una tecnicatura a través del PEUP. En el momento en que logramos concretar la entrevista, le restaban sólo algunas semanas de condena para obtener la libertad condicional. Tiene proyectos para continuar y finalizar los estudios en su localidad, donde residirá junto a su familia. Por cuestiones de confidencialidad será identificada a lo largo del escrito como “G1”.
- b) **Mujer estudiante privada de su libertad ambulatoria.** Presenta una edad de 43 años, es estudiante de segundo año del EEMPA “*Francisco Urondo*” y expresa dificultades

para continuar con la carrera universitaria a la que recientemente se ha inscripto. Obtuvo 26 años de condena, de los cuales le restan cuatro para comenzar con las salidas transitorias, trasladada desde el municipio Vera, donde comenzó sus estudios primarios. Ha establecido una relación próxima con otra mujer estudiante privada de libertad, quien la motiva día a día para continuar con sus estudios. Por cuestiones de confidencialidad será identificada a lo largo del escrito como “G2”.

Durante el proceso de codificación y análisis de la información, fue necesario tener en cuenta las singularidades del proceso educativo que posee cada una de las estudiantes, aunque las mismas estén circunscritas en el mismo grupo poblacional de la muestra al compartir vivencias y experiencias dentro del contexto carcelario.

Trabajadoras y trabajadores de la prisión: Este grupo está constituido por diversos actores sociales que, de alguna manera, realizan aportes profesionales en el ámbito educativo de la prisión. Cada uno pertenece a instituciones diferentes y cumplen funciones y objetivos particulares, ellos son:

- a) **Informante clave del Equipo de Acompañamiento para la Reintegración Social (EARS).** Inició su trayectoria laboral en la UP IV en el año 2013; fue una de las primeras personas con quien decidimos contactarnos para comentarle acerca de nuestro proyecto de investigación. Entre otros aportes, facilitó los primeros contactos para comunicarnos con el equipo directivo del EEMPA “*Francisco Urondo*” N° 1151 que funciona en la UP. Por cuestiones de confidencialidad será identificada a lo largo del escrito con un nombre ficticio “Magalí”.
- b) **Informantes claves del EEMPA “Francisco Urondo” N° 1151.** Los dos actores entrevistados han brindado aportes significativos para la investigación respecto a la organización de la escuela secundaria en la prisión. Además, manifestaron sus experiencias como profesionales del ámbito educativo en este contexto. Fueron ellos, quienes comenzaron a expresar las tensiones y contradicciones entre el nivel secundario y universitario que se ejecuta en la prisión. Por cuestiones de confidencialidad serán identificados a lo largo del escrito con nombres ficticios; “Juan” y “Malena”.

c) **Informantes claves del Programa de Educación Universitaria en Prisiones (PEUP - UNL).** La persona a la que se hace referencia inició su recorrido en el PEUP en el año 2015. Hemos apreciado que su trayectoria laboral en este contexto posibilitó recuperar algunas rupturas y continuidades en relación a la educación universitaria, las cuales tuvieron lugar durante los últimos años al interior del *Instituto de Recuperación de Mujeres*. Por cuestiones de confidencialidad será identificada a lo largo del escrito con un nombre ficticio: “Jacinta”.

7. ¿De qué hablamos cuando hablamos de “concepciones” y de “experiencias”? Ante una multiplicidad de vivencias personales y colectivas.

El término “experiencias” invita a reflexionar sobre lo expuesto por Diker (2004), quien sostiene que éstas surgen a partir del desarrollo previo de las prácticas, en un contexto y momento histórico determinado. Estas experiencias, a diferencia de las prácticas, se interiorizan, produciendo un proceso de transformación del sujeto y, a partir del cual, es posible problematizar, interpelar, cuestionar y criticar las prácticas mismas, rompiendo con lo rutinario e instituido.

Si bien es importante tener en cuenta que la experiencia es personal, singular y propia a todo sujeto, ésta se desarrolla en la vida social, colectiva, socio-política e histórica, en una constante relación con otros y es por ello que la autora sostiene que “*la propia experiencia se conecta así a una práctica colectiva y puede ser interpretada en términos sociales y culturales*” (Diker, 2004, 12). En este sentido Cornu (2002) también sostiene que no podría haber experiencias sin las miradas, significaciones y palabras de los demás. Así, ambos autores coinciden en sus posturas, afirmando que la experiencia reconoce un punto de intersección con los otros y el mundo, siendo éste el posible objeto de análisis.

Entonces, es pertinente destacar la diferenciación entre “prácticas” y “experiencias”, mientras que las primeras permanecen externas al sujeto, en las segundas predomina un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de la práctica,

entonces podemos afirmar que el concepto de “experiencia” abarca un abanico más amplio de significaciones que el término “prácticas”, poniéndolas en cuestión e interrumpiendo el carácter cotidiano y rutinario presente en las mismas.

Una vez expuesta la diferencia entre ambos términos, es fundamental destacar que la intención no reside aquí en conceptualizar las experiencias de los actores sociales en cuestión, es decir, de las estudiantes, docentes y tutores, ya que se comparte el posicionamiento de Larrosa (2007) quien advierte no hacer de la experiencia un concepto. No hay rasgo que caracterice de mejor manera a esta categoría como su indefinición e indeterminación, ella escapa de todo, debido a que es *“como la existencia [...] es ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento”* (Larrosa, 2007, 5). Sin embargo, se pretende señalar y dar a conocer las experiencias de los diferentes actores sociales, como lo que acontece y constituye sus vidas y su forma de ser; lo que han pasado y vivido, pero también lo que vivirán, porque la experiencia continúa desarrollándose en este espacio y tiempo, a pesar de las rupturas y continuidades que existen en ella.

Algunas experiencias que se lograron conocer fueron vivenciadas desde muy cerca durante las observaciones y los diálogos casuales e improvisados que se establecían durante las clases de la escuela secundaria y universitaria. No solamente se recuperan las experiencias manifestadas oralmente por los diferentes actores sociales, sino que también se analizan sus miradas y movimientos al interior del ámbito educativo.

Ahora bien, se ha afirmado hasta aquí que, las experiencias suceden siempre a partir de las prácticas de los sujetos; entonces, ¿se podría pensar que los sujetos formulan determinadas concepciones a partir de aquellas experiencias? Se analizará a continuación la categoría “concepciones”, ya que también se presenta como central en la estructura de la investigación.

La categoría “concepciones” se puede definir como aquellas ideas o pensamientos que son construidos sobre un tema en particular de la realidad. Esta elaboración se efectúa a

partir de las informaciones que se graban en la memoria y que resultan de los sentidos y de las relaciones con otros.

Entonces, se afirma que:

“...el sujeto cognoscente es un actor que construye en su historia social, en el contacto con la enseñanza, gracias a las informaciones recibidas en interrelación con los medios de comunicación y las experiencias de la cotidianidad, una estructura conceptual en la que se insertan y organizan los conocimientos de los que se apropia y las operaciones mentales que domina. La estructura conceptual es un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones” (Moreno, 2002, 4).

Una vez desarrolladas las categorías “concepciones” y “experiencias” es posible advertir la gran correspondencia existente entre ellas. Algunos aspectos relevantes para destacar son que, las experiencias se producen internamente, siempre con otros a través de las prácticas, en un aquí y ahora concreto, a partir de las cuales comienzan a crearse múltiples concepciones respecto a estas experiencias vivenciadas, lo cual influirán en sus conductas y acciones futuras.

Teniendo en cuenta estos lineamientos teóricos, los cuales se cristalizan como ejes elementales para la investigación, resulta menester reflexionar sobre tres aspectos. En primer lugar, sobre las concepciones que los diversos actores detentan respecto al funcionamiento y ejecución de las instancias educativas que se desarrollan dentro la prisión. En segundo lugar, analizar y reconocer la manera en que estas concepciones se manifiestan, ya sea en forma explícita mediante el lenguaje o bien, a través de gestos o expresiones. Y, en tercer lugar, acerca de la manera en que ese mensaje es recibido, sentido y percibido por los otros actores, en el escenario donde se ponen en juego.

Con esto se pretende afirmar que, al concentrarse en conocer las diversas experiencias y concepciones que surgen al interior del contexto carcelario en materia educativa, no se deja de abocarse a las diferencias que podrían existir entre lo que se piensa, se dice y se hace como sujetos históricos y socio-culturalmente construidos, con la manera en que el otro nos piensa. Se trata de un juego de interpretaciones a través del cual se

pretende fomentar la interpelación del lector, otorgando la posibilidad de que surjan nuevas comprensiones de sentidos.

Por último, y para finalizar el apartado, se espera dejar en claro que, la intención es desarrollar los diferentes aspectos que pueden pensarse en torno a la vinculación entre la educación y la cárcel, teniendo en cuenta además, el marco jurídico vigente en nuestra nación, el cual regula la materia penal y educativa en contextos de encierro. Seguidamente, lo confrontaremos con la realidad que hemos vivenciado en la UP, a partir de la recuperación de las voces y testimonios de aquellos sujetos que las leyes nacionales afirman resguardar.

8. Aproximación a la normativa jurídica: concepciones educativas que subyacen a la norma.

Resulta significativo destacar que son diversos los instrumentos legales e internacionales que Argentina reconoce en materia penal dentro de su Constitución Nacional luego de la reforma establecida en el año 1994; sin embargo, por motivos meramente extensivos, se desarrollarán los marcos legales provinciales y nacionales enmarcados en la temática de prisiones vinculados al ámbito educativo.

La investigación se enriquece con la incorporación de estas normativas ya que a partir de su exposición se podrá reflexionar sobre los objetivos que presentan como ideales y, en contraposición, los acontecimientos reales que suceden dentro de la prisión, procurando vislumbrar los límites y posibilidades que se presentan para las intervenciones en contextos de encierro. Tal como sostiene Puebla, *“(…) ya no sólo se trata de una cuestión teórica sino además de la obligatoriedad de su cumplimiento; no sólo de no vulnerar derechos elementales sino que además está la obligatoriedad expresa de instrumentar todo tipo de medidas tendientes a su máximo cumplimiento”* (2008, 123). Resulta primordial destacar el Modelo Garantista o Modelo Constitucional de Derecho como un referente conceptual que permite fundar las prácticas de conformidad al Estado de

Derecho y dentro del marco de acuerdo de la comunidad internacional de derechos humanos.

En primer lugar, se debe considerar la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660, promulgada y sancionada en el año 1996, a partir de la cual queda institucionalizado el Modelo Correccional de la prisión moderna en nuestro país. Este modelo posee la finalidad de “corregir” a aquel individuo que había cometido un delito para transformarlo en “no delincuente”, enfatizando el ideal de rehabilitación para la futura “reinserción social” del sujeto una vez disciplinado. Se trata de una *“imposición coactiva de un modelo de normalidad sobre aquel que ha manifestado inadaptación, etc.”* (Bergalli, 1997, 23). Para ello, se emplean algunas herramientas para concretar el objetivo correccionalista, tales como el aislamiento, el trabajo, la religión, la vigilancia, la sanción disciplinaria y la educación.

En el capítulo VIII de esta ley se expone que *“los internos recibirán instrucción adecuada, utilizando métodos especiales de enseñanza”; “La enseñanza será [...] formativa, procurando que el interno comprenda sus deberes y las normas que regulan la convivencia en sociedad”; “Se impartirá enseñanza obligatoria a los internos analfabetos”* (1996). Estos fragmentos manifiestan que la educación intramuros es percibida como una herramienta de disciplinamiento y corrección de las personas privadas de libertad y en cuanto a las condiciones de obligatoriedad si bien se afirma que, tanto el nivel educativo primario como el secundario tienen carácter obligatorio en todo el país, incluso en los contextos carcelarios, profesionales y estudiantes de la UP sostienen que concurren por elección propia y para su desarrollo personal.

En el “Documento Básico: Hacia una política penitenciaria progresista en la Provincia de Santa Fe” se afirma que *“la educación se integró a la finalidad declarada de la corrección del criminal en la prisión [...] se supone que transmite ‘sentido moral’, ‘valores’ al preso [...] se presume que el preso instruido o educado tiene más posibilidades de, una vez liberado, reintegrarse a la vida social ‘honesta’ a través de la obtención de un trabajo asalariado”* (Gobierno de la Provincia de Santa Fe, 2008).

Ahora bien, el capítulo VIII de la Ley N° 24.660 ha sido sustituido por la Ley N° 26.695 en el año 2011, creando modificaciones pertinentes en materia educativa dentro de la prisión, adoptando cierto carácter progresista en contraposición a la anterior. Un aspecto primordial que interesa destacar aquí es que, bajo ningún punto de vista, se hace referencia a la educación como instrucción o corrección del sujeto, tal como lo hacía la ley precedente, sino que procura dejar en claro que la educación pública es un derecho igualitario e inalienable que debe ser adjudicado por el Estado Nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a todas las personas.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, aprobada por el Congreso Nacional a fines del año 2006, destina el capítulo XII para abordar cuestiones relacionadas a la “Educación en Contextos de Privación de Libertad”, específicamente en su Artículo 55 hace referencia a la educación como un derecho de todas las personas privadas de libertad con el fin de promover su formación integral y desarrollo pleno. Asimismo, el Artículo 56 de la presente ley y el Artículo 99 del Proyecto de Ley de Educación Provincial plantean determinados objetivos que orientarán las prácticas educativas en las prisiones de Argentina y de la provincia de Santa Fe en particular, tales como el carácter obligatorio de las mismas, el ofrecimiento de formaciones técnicas profesionales en todos los niveles y modalidades, brindar información pertinente sobre las ofertas educativas existentes, favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia, entre otros.

Es posible observar las diferentes leyes que surgieron con el correr del tiempo adoptando una perspectiva crítica sobre las lógicas penitenciarias ya instauradas, corrompiendo ciertos mecanismos de opresión latentes en la realidad carcelaria y desarrollando nuevos parámetros. Si bien éste resulta ser un aspecto positivo en materia teórica, subyacen tensiones, contradicciones y disputas tanto en su interior como en la realidad misma.

Un claro ejemplo de ello es que, a pesar de que el Modelo Correccional ha sido el blanco de innumerables críticas y se lo ha calificado como un fracaso desde su mismo nacimiento, se logró dar cuenta que en la actualidad se continúan reproduciendo lógicas

propias de este modelo como prácticas instituidas de antaño y que dejarlas de lado por completo implicará grandes esfuerzos por parte de los diferentes actores institucionales y de la sociedad civil en general.

Son diversos los sentidos que se le imprimen a la educación en contextos de encierro, es por ello que, a continuación pretendemos desarrollar la posibilidad de pensar la educación intramuros desde diversos posicionamientos, a través de los cuales se crean concepciones similares y antagónicas en un mismo escenario.

9. Una pregunta politómica, ¿cómo pensar la educación al interior del contexto carcelario?

Desde las normativas expuestas se puede afirmar que es posible ejercer la educación de distintas maneras, dependiendo del significado que a ésta se le otorgue. Se reconocen dos grandes lineamientos; por un lado, una perspectiva histórica y disciplinaria, a partir de la cual se comprende la educación como herramienta para la instrucción y la corrección del individuo, con una única finalidad declarada: la reinserción social y, por otro lado, una perspectiva más humanista y garantista, a partir de la cual se procura concebir y ejercer la educación como un derecho fundamental de todo ser humano, a pesar de sus desgarradoras vivencias durante su tránsito por la prisión.

Para el abordaje de la primera perspectiva, es menester destacar que desde el siglo XIX la educación comenzó a formar parte de los dispositivos penitenciarios con el fin último de encauzar la conducta del individuo a los parámetros aceptables de la sociedad dominante, es decir, el objetivo de introducir el sistema educativo a la prisión se basó en la rehabilitación de los seres “anómalos” considerados como una amenaza frente al orden social establecido. Así, la cárcel se ha constituido como una de las instituciones totales por excelencia y la educación como un instrumento que funciona dentro de ella con ciertos objetivos determinados por el Sistema Penitenciario.

El cumplimiento de la pena, mediante el aislamiento, el control y la vigilancia, inhibe el libre desarrollo de los sujetos, teniendo que cumplir eficazmente los reglamentos

establecidos por el SP, de lo contrario, deberán someterse a sanciones tales como el confinamiento solitario o incluso, la extensión de su condena. En cambio, sí presentan conductas “correctas” -desde la perspectiva penitenciaria- tales como trabajar, asistir y concretar sus estudios primarios, secundarios y/o universitarios, las personas privadas de su libertad pueden alcanzar el beneficio más esperado: la reducción de su condena y la posibilidad de encontrar una salida más próxima a un sistema perverso que los excluye de sus derechos, generando efectos nocivos sobre las subjetividades y pretendiendo homogeneizar sus formas de vivir, sentir y pensar. Estos hechos fueron destacados durante las observaciones participantes, cuando las estudiantes afirmaban que ya no cuestionaban las acciones del SP que consideraban injustas, porque ello implicaría la reevaluación de sus conductas y el retroceso a un nivel inferior, obstaculizando el acceso a ciertos beneficios otorgados por la “buena conducta”. (Registro de campo, 2018)

Esto nos remite a pensar en el Paradigma “NIP”: Normativo, Individualista y Punitivo desarrollado por la autora Trosero de Ammendola (2017), el cual se basa específicamente en tres puntos básicos, en primer lugar, en las normas que las instituciones dictan y que necesariamente se deben cumplir. En segundo lugar, el estudiante desobediente que debe acatar la autoridad sin perturbar el desenvolvimiento de la clase, donde las conductas son analizadas individualmente y, en tercer lugar, el mantenimiento de la disciplina, a partir de la cual se aplican sanciones a todos aquellos que no respeten las normas establecidas. Si bien la autora realiza esta conceptualización considerando únicamente el ámbito educativo, también se podrían asimilar los tres puntos a la lógica carcelaria, donde se rigen normas, avalando el control y el disciplinamiento de los individuos sin concebirlos como sujetos históricos, sociales, culturales y políticos. A partir de ambas instituciones, se producen y reproducen las lógicas de la disciplina, la obediencia y la autoridad.

Por otro lado, la segunda perspectiva supone entender la educación como un derecho social e inalienable que posee todo ser humano, y como tal, corresponde al Estado la obligación de promover, garantizar y efectivizar concretamente este derecho detrás de los muros de la prisión, en todos sus niveles y modalidades, y para toda la población penal que

decida comenzar y/o continuar sus estudios. En este sentido, se plantea un paradigma alternativo al NIP, el cual se denomina “CHI”: comprensivo – humanista – integrativo. A raíz de este paradigma, es posible concebir la educación detrás de los muros de la prisión colocando el énfasis en *“la necesidad de crear un buen clima grupal donde puedan desarrollarse las tareas propias del proceso de enseñanza – aprendizaje de una manera constructiva”* (Trosero de Ammendola, 2017, 142). Entonces, se trata de una construcción colectiva, considerando las particularidades, expectativas, inquietudes, deseos, temores y proyectos de cada estudiante. A pesar de que este principio resulte fundamental, se tomará distancia del “deber ser” para situarse en el “ser”, dado que la realidad concreta difiere gravemente de este ideal.

A pesar de la existencia de diversas normativas que establecen la obligatoriedad de estos supuestos, ¿qué sucede por fuera del marco normativo?, ¿qué sucede cotidianamente al interior de las aulas de la prisión respecto a lo estipulado por estas leyes? En efecto, existen diversos derechos vulnerados- desde el derecho a la libre expresión hasta el acceso a la información- los cuales deberían garantizarse excepto el de la libertad ambulatoria, porque el “castigo” atribuido por el sistema penal ha sido la privación de ésta. La educación adquiere nuevos y diversos sentidos al interior de los muros de la prisión, donde su atributo como “derecho” podría quedar relegado:

“En el plano de lo real, la educación de las personas privadas de su libertad no es un derecho, como también algunos otros, primero es un beneficio en el sistema de premios y castigos que el sistema penitenciario utiliza para mantener el orden. Segundo la educación universal es considerada como un compromiso moral..., y por lo tanto es colada en la agenda de los “pendientes”. Tercero, la educación de los presos es vista mayoritariamente como una herramienta posible más para una supuesta “resocialización”, y en su calidad de derecho social fundamental; incluso en el mejor de los casos como simplemente una pequeña válvula de escape del preso para liberarse unas horas por semana de la violencia del sistema penitenciario” (Gutiérrez, 2012, 3).

A través de este fragmento, es posible argumentar que la educación como derecho se podría postergar al considerarla como una herramienta de rehabilitación para el individuo, siendo así un medio para alcanzar el objetivo penitenciario. No es común que la palabra “derecho” resuene cotidianamente al interior de los muros de la prisión; durante los seis meses que visitamos la UP, esta categoría no se ha escuchado en ninguna oportunidad.

A pesar de reconocer dificultades para experimentar la educación como un derecho social e inalienable, encontramos en los discursos de los diferentes actores una nueva dimensión en la concepción de educación en contextos carcelarios, la cual consiste en una herramienta que promueve la práctica de la libertad. Esta manera de comprender la educación le permite al sujeto descubrir (se) y conquistar (se), asumiendo una postura reflexiva sobre su vida y pretendiendo transformar algún aspecto de ella, como sujeto de su propio destino histórico. Se trata del reconocimiento propio, admitiendo las limitaciones y posibilidades que el mismo contexto carcelario detenta y que las atraviesa, indefectiblemente, por formar parte de éste. De esta manera, las diferentes concepciones respecto a la educación se irán construyendo y resignificando de acuerdo a las vivencias y experiencias que transitan los sujetos en prisión.

9.1. Educar para la libertad en un contexto de encierro.

Para lograr comprender en forma exhaustiva este supuesto, a través del cual se intenta apostar a la liberación del sujeto mediante la educación intramuros, se hará mención a un autor especializado en la temática, se trata de Freire, P. (1997) quien afirma que *“la opción se da entre una educación para la domesticación alienada y una educación para la libertad [...] una educación que, liberada de todos los rasgos alienantes, constituya una fuerza posibilitadora del cambio y sea impulso de libertad”* (1997, 1).

Éstas son dos caras de una moneda, dos maneras contrapuestas de pensar y ejercer la educación. Ahora bien, es necesario comprender cómo se significan estos postulados a un contexto en particular: la prisión.

“El discurso sobre la libertad, sobre las condiciones de la libertad forma parte sustantiva del discurso pedagógico. De lo contrario, no podríamos hablar de educación ni de pedagogía. Y sí de adoctrinamiento y manipulación” (Trosero de Ammendola, 2017, 76).

La propuesta del PEUP resulta interesante en esta línea de pensamiento ya que, desde sus inicios, procura construir en el marco de la UNL una iniciativa institucional para que las personas privadas de libertad, tengan la oportunidad de realizar estudios universitarios gestando caminos alternativos a la producción y reproducción de

desigualdades y exclusión social que lleva consigo el castigo legal a través del encierro. De esta manera, lejos de concebir la educación como un mecanismo para lograr la “rehabilitación” o “resocialización” de la persona privada de libertad, *“se trata de pensar y practicar la educación como la apertura de un espacio para la libertad en un territorio que se funda en su negación”* (Sozzo, 2012, 45).

Aquí también la educación puede materializarse, fundamentalmente, en su dimensión de derecho humano y como una alternativa posible para resistir a los procesos de degradación que genera la prisión, tanto en las clases como en los espacios de trabajo. Frente a ello una estudiante ha expresado desde su experiencia que éste último se constituye como un espacio de liberación y escape, sintiendo que el tiempo se consume rápidamente, permitiéndole sensaciones de olvido respecto al sufrimiento que suele padecer dentro de la prisión; en sus propias palabras sostiene *“...en mi trabajo que es el lugar donde a mí me gusta estar porque... como le decía a M. ahora, a una compañera... le digo yo... ¡Viste cómo se te pasa la hora acá! Le digo ¡Es impresionante cómo vuela la hora! Aparte, es como que acá no nos sentimos presas”* (G2, 2018). Como se puede notar en este breve fragmento registrado en nuestras notas de campo, esta persona disfruta plenamente de su trabajo, concibiéndolo como un espacio de escape a la realidad que le ha tocado vivir como mujer privada de libertad.

En concordancia con la concepción que desde el PEUP se sostiene acerca de la educación intramuros, uno de los informantes del EEMPA afirma que: *“la educación tiene que ver con lo humano; entonces, lo humanizante que tiene la práctica educativa, que hace que el otro se pueda vincular desde otro lugar y que en ese contexto se pueda dar otros tipo de relación, otra actitud, otra forma... que no tenga que ver solamente con lo disciplinar para mí es fundamental”* (2018).

Comprender la educación en contextos de privación de libertad, como una herramienta a través de la cual sea posible construir nuevos saberes y recursos que amplifiquen el horizonte de oportunidades en la trayectoria de cada sujeto, posibilitando generar espacios de reflexión, liberación y autonomía, es la clave de este derecho, concibiendo al sujeto activo en sus decisiones y deliberaciones, capaz de transformar la

realidad en la que vive y, fundamentalmente, transformar (se). Parafraseando a uno de los directivos del EEMPA respecto de su concepción de la educación intramuros, sostiene que la misma posibilita el crecimiento personal, que las mujeres se puedan superar, que logren generar un vínculo más humano, y que salgan de allí con otra perspectiva para no repetir la experiencia y volver a una institución penitenciaria. Una de las mujeres privadas de libertad, durante una clase manifestó en un tono elevado de voz, “*jeste hombre nos hace pensar!*”¹³, haciendo referencia a uno de los docentes del EEMPA.

Ahora bien, a partir de estas manifestaciones, no se pretende afirmar que al interior de las aulas de la prisión se ejecuta una pedagogía pensada para la liberación de los sujetos, ni tampoco, desde un punto de vista antagónico, que la educación es utilizada como una herramienta para la dominación, alienación y adoctrinamiento de las estudiantes, sino que dependiendo de la manera en que cada sujeto interactuante en este contexto conciba la educación intramuros, la utilizará de diferentes maneras; es decir, hará de ella un medio para la opresión y reproducción de las desigualdades o bien, la utilizará como una herramienta para la reflexión y liberación, generando grandes posibilidades de transformación y emancipación de los sujetos. Pensar la educación detrás los muros de la prisión, posibilita abrir un abanico de múltiples disputas, intereses, experiencias y concepciones en materia educativa.

Resulta sumamente complejo hablar de educación para la liberación en un contexto donde la libertad de la persona humana está fuertemente limitada y restringida, pero claro está que, no se hace referencia únicamente a la libertad ambulatoria, sino a todas las demás libertades que constituyen a un sujeto – de derechos, por cierto-.

Una de las condiciones necesarias para que se desarrolle la educación como liberación reside en la libre elección del estudiante a continuar y/o comenzar sus estudios sin que éstos se reduzcan a una obligación del Sistema Penitenciario. Vinculado a ello, los profesionales de la prisión destacan que no forma parte de su tarea obligar a las mujeres

¹³ Registro de campo- observación participante de la clase. Octubre, 2017.

para que comiencen a asistir al ámbito educativo, ya que se trata de una decisión que ellas mismas deben tomar.

Frente a estas líneas de pensamientos, se interroga acerca de cuáles son los motivos que conllevan a las mujeres a iniciar y/o continuar con sus trayectorias educativas en el presente contexto, porque si bien algunas manifiestan que lo hacen con la intención de desplegar su autonomía y desarrollo personal, podrían existir otros aspectos que no se expresan explícitamente en el discurso diario, y que esconden ciertas trampas que han sido impuestas desde el poder hegemónico.

Utilizando la comparación constante, hemos obtenido datos e información proveniente de los diferentes discursos que plantean las estudiantes, docentes y tutores, presentes en las entrevistas y en las observaciones, mediante los cuales se procuró deconstruir las respuestas, considerando ciertas similitudes para analizar y conceptualizar las experiencias y concepciones de los sujetos en cuestión.

10. ¿Por qué estudiar? Motivaciones que movilizan a las mujeres privadas de libertad.

Al referenciar la categoría “*motivaciones*” se incluyen todos los aspectos que, de alguna manera, despiertan el interés de las personas privadas de libertad para asistir a alguna instancia educativa dentro de la prisión. Si bien las decisiones que toman las mujeres para estudiar son individuales y personales, las motivaciones surgen en un contexto determinado y es importante no desatender a esta cuestión; se considera que las mismas son construcciones colectivas y que están fuertemente influenciadas por un bagaje previo de experiencias y conocimientos, construidos en relación con otros, en espacios y tiempos compartidos. Entonces, las motivaciones que posee cada estudiante privada de libertad, han sido producto del entrecruzamiento de dimensiones sociales, políticas, culturales, ideológicas e históricas.

A través de las diferentes instancias del proceso de investigación, es posible dar cuenta no sólo de la multiplicidad de motivaciones que coexisten para asistir a las

instancias educativas en prisión, sino también de las diferentes concepciones que poseen los docentes y directivos escolares respecto a ello, los cuales muchas veces resultan ser juicios de valor con una connotación fuertemente negativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.

Al analizar los testimonios de una mujer privada de libertad acerca de las motivaciones que presenta para continuar los estudios, tanto secundarios como universitarios (ya que lo hace en forma simultánea) se entiende que, la concreción de la escuela secundaria se constituye como un logro personal que había quedado suspendido en el tiempo por cuestiones económicas, sociales y culturales. Ella afirma: *“Bueno, la escuela porque quiero aprovechar para terminarla. Es algo que me quedó pendiente en la adolescencia, después ya empezas a tener hijos, familia, también me tocó trabajar, crié a mis hijos sola así que lo que menos pensé es en la escuela... y bueno, la sigo acá”* (G1, 2018).

Mediante esta manifestación es posible conocer los motivos por los cuales la mujer no pudo concluir la escuela secundaria en su juventud; se ha enfrentado a una vida doméstica donde el hogar y el cuidado de sus hijos fueron prioridades frente a los estudios. Más adelante afirma, *“para mí es terminar una etapa de mi vida que no la pude terminar antes, terminar esa etapa... te sirve hacer esto, si bien yo en la adolescencia dejé de escuchar los consejos, te sirve la educación”* (G1, 2018).

En términos generales, hemos registrado que las mujeres estudiantes privadas de libertad iniciaron o reanudaron sus estudios dentro del penal ya que no tuvieron la posibilidad de concretarlos en el afuera, incluso han expresado que no imaginaban que tenían la posibilidad de finalizar sus niveles educativos en la prisión y, menos aún, de comenzar una carrera universitaria allí adentro, *“yo tenía seis años y trabajaba de niñera, cuando mi mamá murió tenía ocho años, me crié con una maestra hasta que mi rebeldía hizo que me fuera de la casa a los quince y después llegué acá, estuve sin estudiar treinta y cinco años”* (G1, 2018).

De la misma manera, una de las profesionales del EARS afirma:

“Las internas cuando vienen son... bueno, terminan... no han terminado la primaria o no han terminado la secundaria [...] ellas muchas veces nos dicen que en el afuera, en la calle no lo pudieron hacer porque... por ahí la mayor decepción que nosotros tenemos que nos dicen que empezaron a trabajar o porque no tenían ganas o porque bueno, tuvieron un hijo o tuvieron una familia y bueno, entonces aprovechan su estadía digamos, en este penal para... digamos, comenzar a estudiar y me parece bárbaro porque ocupan su tiempo (...)” (Magalí, 2018).

La profesional comparte y reafirma aquello que la estudiante había manifestado en su discurso, ya que concibe a la educación como una estrategia para “ocupar el tiempo” en el contexto carcelario; sin embargo, no relaciona la educación en contextos de encierro como un derecho universal e inalienable que poseen las personas privadas de libertad.

Más adelante agrega:

“La mayor motivación... digamos, más allá del Artículo 140 es... es un mérito para ellas, es un logro personal yo creo [...] es como algo que han dejado, que han abandonado por algo y que bueno [...] acá tienen la oportunidad [...] yo creo que juega un papel muy importante [...] porque lo ven [...] como un logro personal [...] y bueno, tienen el tiempo, tienen apoyo, eso está buenísimo” (Magalí, 2018).

A través de este fragmento es posible comprender que comparte la concepción con G1 y destaca como aspecto positivo el uso del tiempo en prisión. No obstante, difieren en cuanto al Estímulo Educativo como el motivo por el cual deciden iniciar y/o retomar los estudios.

Una de las personas con las que hemos dialogado y que forma parte del equipo de coordinadores del PEUP, también coincide con la concepción anterior y reconoce que los motivos por los cuales las mujeres privadas de libertad comienzan y/o continúan con sus procesos educativos, se basan por concebirla en una actividad que les permite despejarse de la realidad cotidiana, es así que denomina “...el aula como un escape...”. Dicho significado funciona tanto como una estrategia de las mujeres para sobrevivir en este contexto y sentirse fuera de él, como también, como propósito del PEUP:

“...el estudiar les permite tener más comunicación con la familia, están más conectadas con el afuera y nosotros bueno, como siempre en el programa lo tenemos re claro, el objetivo no es el éxito académico sino crear un espacio diferente, con otras lógicas, otras dinámicas...” (Jacinta, 2018).

A través de este testimonio, es posible dar cuenta de la concepción que se adquiere por parte de los actores del PEUP respecto a la educación dentro de la prisión, donde el fin último no reside en la formación académica como un puente para el despliegue del crecimiento personal del sujeto, sino que pretenden encauzar las lógicas educativas como un nuevo espacio simbólico que logre romper con el sentido establecido de la prisión y generar así, un sitio cálido y dedicado a la escucha y al acompañamiento, alejándose de las lógicas punitivas propias del encierro.

11. Estímulo Educativo, ¿una motivación externa?

El sentido de la educación como un derecho fundamental también puede verse fácilmente tergiversado o arrebatado como consecuencia de las lógicas que conserva la prisión y la legislación vigente, por ejemplo, a través de la Ley N° 26.695, específicamente el Artículo 140, denominado “Estímulo Educativo”. Al respecto, un informante clave señala:

“Y después al principio algunas no quieren pero después es como que... eh... aceptan y más ahora que está el Artículo 140, que es de estímulo educativo, que eso le implica una reducción de condena [...] entonces los tiempo que ellas tienen [...] se van reduciendo. Es de pocos meses, pero bueno, es un incentivo digamos, entonces a partir de eso es como que también hemos visto que hay muchas se han interesado más por la escuela, digamos que la sostienen más” (Magalí, 2018).

La reducción de la condena es de tres meses por la finalización de estudios secundarios y de cuatro meses por la concreción de los estudios universitarios. En relación a ello, otra mujer estudiante privada de libertad, manifestó lo siguiente durante la entrevista:

“(...) yo uno por ahí, a veces acá estudia... yo más por pasar el tiempo... a pesar de que estoy en el lavadero viste [...] ojalá que se siga dando el descuento en el estudio viste... supuestamente decían que iban a sacar eso, ojalá que no, porque lo que es el estudio... uno se prende al estudio, por ahí yo, yo te digo de mi parte, me prendo al estudio porque me descuentan... más que nada digamos, ¿me entendés? Y otra para aprender un poco más, para el día de mañana... que se yo, poder enseñar a otros o a mis nietos, a mis hijos no te digo pero... a mis nietos sí viste... por eso que estudio viste...” (G2, 2018).

De esta manera, se puede advertir la entidad que le otorga la entrevistada al estímulo educativo, el cual le permite reducir sus años de condena para obtener así, su tan ansiada libertad.

Más adelante expresa:

“(...) Yo estoy esperando... cuatro años me faltan sin descuento, me faltan cuatro años para empezar a salir, por eso ahora recién me puse las pilas para estudiar digamos [...] por ahí... por ahí no tengo ganas de venir pero vengo igual, por el descuento y... sí, por el descuento, más sinceramente más por eso... yo por ahí digo de estudiar ya que, para qué estudiar, para aprender nada más [...] todos los días uno aprende algo nuevo [...] pero... si fuera por mí no... no vengo a la escuela...” (G2, 2018).

Sin embargo, también se puede contemplar la interrogación que presenta el estado de efectividad y/o cumplimiento del “Estímulo Educativo”, ya que las estudiantes desconocen su estado de continuidad en la actualidad. Incluso relacionado a esta situación, descubrimos que existen fallos judiciales que han dejado en incumplimiento al Artículo 140, ya que se trata de una norma que no precisa los plazos de progresividad y, por ello, queda librada a la interpretación del juez de turno, como también a los tiempos burocráticos. Esta situación fue descubierta al tomar conocimiento sobre la situación de una de las mujeres estudiantes, quien a pesar de haber finalizado su tiempo de condena, permaneció en la UP hasta tres meses más.

A pesar de este testimonio, uno de los docentes sostiene una perspectiva diferente:

“nosotros siempre vimos cómo esa motivación inicial al final de la carrera se modifica completamente, pasa a ser algo completamente secundario, hasta terciario la reducción, es importante para ellas la reducción pero la escuela ocupa otro lugar, que no es el de yo vine para que me descuenten... sino que se encuentran con que estuvieron más tiempo en la escuela de lo que pensaban y con otros motivos” (Juan, 2018).

Frente a los sentimientos, expectativas y esperanzas que despierta el Estímulo Educativo en las estudiantes, resulta trascendental preguntarse, ¿Cuál es el verdadero sentido por lo cual les otorgan la reducción de la pena a las personas que se encuentran privadas de libertad? El Estímulo Educativo, ¿se piensa para el propio bienestar y en beneficio de estas personas?, ¿o acaso se constituye meramente como otra instancia de vigilancia, control y disciplinamiento, escondida detrás de un discurso que dice resguardar

los derechos humanos?, ¿existe detrás de este discurso un suplemento correctivo? Estos fueron algunos de los interrogantes planteados al analizar los objetivos de los diferentes modelos penitenciarios y al conocer las concepciones y experiencias de los actores que interactúan en este recorte de la realidad carcelaria, donde se pretende romper con el modelo penitenciario correccional, aspirando así, al modelo de reintegración social.

Frente a esta diversidad de concepciones y experiencias en relación a las motivaciones que presentan las estudiantes para comenzar y/o continuar sus estudios secundarios y universitarios, es posible sostener que, por parte de docentes y profesionales los discursos responden a suposiciones que realizaron sobre las estudiantes fundadas en sus experiencias, admitiendo que a lo largo de sus trayectorias en el penal, no han entablado dicho tema de conversación con las mujeres; incluso, muchos de ellos se han asombrado al momento de responder estas cuestiones durante los encuentros establecidos; es por eso que, las deducciones o hipótesis no coinciden con las manifestaciones de las estudiantes, por parte de quienes también encontramos diferentes respuestas; para algunas de ellas, la reducción de su condena es el motivo principal por el cual deciden estudiar, mientras que para otras, se constituye como un logro personal, donde la reducción de la pena no posee un gran significado – o, al menos, no lo manifiestan de esa manera-.

Ahora bien, también es importante tener en consideración el motivo por el cual se presenta esta diferenciación en los discursos de las mujeres estudiantes; ¿por qué la reducción de la condena no es significativo para una pero sí para la otra?, ¿en qué momentos de sus condenas se encuentran? Las estudiantes transcurrían momentos diferentes en su condena, una de ellas, estaba esperando obtener prontamente su libertad luego de haber cumplido veinte años en prisión, mientras que a la otra, todavía le restaban cuatro años para obtener, apenas, las salidas transitorias.

Considerando estos aspectos, se continuará con el análisis en torno a los obstáculos y limitaciones que se han presentado en las experiencias educativas construidas en el espacio carcelario, considerando también, las discusiones y tensiones entre las concepciones que subyacen de ellas.

12. Obstáculos y limitaciones para el acceso y continuidad de las trayectorias educativas.

Se pretende reconocer y enunciar los diversos obstáculos e impedimentos que se despliegan al interior de la prisión, dificultando el acceso y continuidad de las mujeres en sus trayectorias educativas. Se hará mención sobre las carencias vinculadas al acceso de la información, a los traslados que se ejecutan diariamente, como una decisión tomada por parte del Servicio Penitenciario, a la superposición horaria existente entre los diferentes espacios educativos y, por último, se reflexionará acerca de la manera en que se desarrollan los espacios de diálogo y comunicación entre los diferentes actores sociales e institucionales que conforman el contexto carcelario.

Es pertinente reflexionar sobre estas cuestiones, frecuentes al interior de las aulas de la prisión, procurando esbozar algunas alternativas factibles de concretar, teniendo en consideración los aciertos y errores ocurridos hasta el momento en materia educativa. Ello permitirá aportar a la desnaturalización y visibilización de los obstáculos, ya que muchos de ellos se despliegan en este contexto de manera implícita o tergiversada.

12.1. El acceso a la información como derecho transgredido.

Para que las personas privadas de su libertad puedan iniciar y/o retomar sus trayectorias educativas, es preciso que accedan a la información necesaria, es decir, que tengan conocimiento acerca de sus posibilidades de estudio en el ámbito carcelario. Este proceso puede iniciarse durante la primera entrevista con el EARS al ingresar el penal. Desde la Política Penitenciaria Progresista en la Provincia de Santa Fe se afirma que, una de las principales líneas de acción es la promoción de la educación de las personas que se encuentran privadas de su libertad, explicitando que:

“...las personas presas tienen un derecho a la educación garantizado constitucionalmente que genera el deber del Estado –que los ha privado de su libertad como forma de castigo legal por un delito que han cometido – de brindar un conjunto de prestaciones para satisfacerlo. El horizonte en todos los casos será el mejoramiento de la

calidad y la multiplicación de las oportunidades educativas disponibles en las instituciones penitenciarias” (2008).

No obstante, aunque éste es un planteo interesante en el marco de numerosas privaciones, la realidad difiere de ello en gran medida. Es importante reconocer que el acceso a la información y la comunicación, son derechos humanos estrechamente interrelacionados, por lo tanto, si la información no llega a los sujetos de derechos, éstos se encontrarán frente a una trama de vulneraciones que continúa reproduciéndose, en este caso, al interior del contexto carcelario.

En la UP IV, docentes, tutores del PEUP y un miembro del EARS, afirmaron que se han realizado tareas de difusión de información y que solo participan aquellas personas que se ven interesadas en hacerlo, ya que la concepción de educación no se caracteriza por su obligatoriedad. Contrariamente, las mujeres estudiantes privadas de libertad, han afirmado que conocieron la posibilidad de concretar sus estudios secundarios y universitarios mediante el tradicional “boca a boca” entre sus compañeras, el cual finalmente resultó ser un medio efectivo. Así, G1 ha expresado su particular experiencia en relación al acceso de la información:

“Nadie te invita a venir, uno se entera por medio de las compañeras [...] hay que incentivarlas, porque hay muchas mujeres que no han terminado la escuela, hay que incentivarlas, no sé cómo, pero... [...] nunca se dio una charla abierta a la población, pero estaría bueno, como para iniciar el año” (2018).

En este sentido, las mujeres pueden decidir, en forma autónoma, si continuar o no con sus estudios en el contexto carcelario, siempre y cuando estén al tanto de que existe tal posibilidad. Ahora bien, esto también invita a reflexionar acerca del doble sentido que adquiere la educación dentro de la prisión, ya que la misma se entrelaza con la obtención de beneficios o a la adhesión de puntos en el registro realizado por el mismo Servicio Penitenciario; entonces, las decisiones que toman las mujeres privadas de libertad al conocer sus posibilidades de estudio, dejan de ser autónomas y pasan a formar parte de los intereses del sistema penal. Así, cada razonamiento o toma de decisiones están fuertemente condicionados y pierden el carácter de derecho, ya que la educación queda reducida a un

medio más para que el sistema penal logre controlar las conductas de los sujetos hasta adecuarlas a los parámetros convencionalmente establecidos.

Es menester destacar que la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad establece un régimen progresivo que depende de los avances y retrocesos en el tratamiento penitenciario, de esta manera, el Consejo Correccional realiza una evaluación trimestral, estableciendo el puntaje de conducta y concepto de cada una de las personas privadas de libertad y estipula el período y fase de progresividad en el que se encuentran. En materia educativa, a fines de efectuar la calificación del concepto, se requiere al personal directivo que registre ciertos aspectos de la conducta de la persona durante su participación escolar, tales como: a) asistencia, b) aprovechamiento, c) participación y actitudes en las actividades recreativas, culturales o deportivas, para luego clasificar el concepto de cada uno.

Durante las observaciones, se ha vivenciado el despliegue de este control a partir de la presencia del personal directivo escolar, que registraba la puntualidad y participación de las estudiantes en las clases e incluso las interrogaba para conocer los motivos de tardanza de algunas de ellas, destacando que ese comportamiento se convertiría en un impedimento para sumar puntos en sus conductas. *“La semana pasada N. vino a controlar tercero y una chica estaba en el aula UNL y no en la clase... cuando la vio le dijo que tenía que elegir, entre la secundaria o la UNL”.*¹⁴

Este tipo de control era frecuente durante las clases, a pesar de que una docente de la escuela primaria afirmara que nadie toma asistencias en la escuela secundaria, se pudo observar que docentes y directivos poseen la lista con los nombres de las estudiantes para controlar su presencia y permanencia hasta que finalice el horario escolar. De esta forma, la educación queda sometida y vinculada directamente al tratamiento penitenciario ya que, las personas privadas de libertad podrán avanzar en la progresividad de su pena al cumplir los objetivos pautados por el SP y acceder con mayor facilidad a las salidas transitorias y a la libertad condicional. En este sentido, *“el derecho a la educación se convierte en un engranaje más del “laberinto de obediencias fingidas” que caracteriza al tratamiento*

¹⁴ Registro de conversación entre estudiantes e investigadoras durante el receso, 2018.

penitenciario, y que logra la adhesión o compromiso meramente aparente de los sujetos involucrados” (Dobón & Rivera Beiras, 1997, 57).

Ahora bien, a pesar de que la educación es impuesta como un objetivo del tratamiento penitenciario, continúan existiendo obstáculos e impedimentos en la realidad carcelaria fáctica que dificultan las posibilidades de acceso y continuidad a la educación, tales como la escasa o nula información atribuida, la superposición de los horarios entre diferentes actividades y los traslados ejecutados obligando a las mujeres a abandonar su rutina y círculos afectivos.

12.2. La existencia del aula: una ilusión creada por el Servicio Penitenciario.

Al reflexionar sobre el ámbito educativo al interior del contexto carcelario, también se interpelló acerca de las condiciones edilicias en el que se desarrollan las clases. Como ya se mencionó, las aulas se encuentran dentro del espacio conocido como “Salón Cultural”, destinado al desarrollo de las tres instancias educativas que se brindan en la prisión. El mismo está conformado por un espacio de usos múltiples (SUM), donde se dictan las clases primarias y tres aulas divididas con paredes de durlock; dos de ellas se encuentran destinadas al desarrollo de las clases secundarias y la tercera al “Aula Virtual”, donde se ubican las computadoras del PEUP, utilizadas por las estudiantes que acceden a la plataforma educativa – virtual de la UNL.

Durante el trabajo de campo, nos ha interpelado si la existencia de las aulas garantiza el acceso inmediato a la educación y al pleno ejercicio de este derecho por parte de las mujeres que se encuentran privadas de libertad y que ambicionan adentrarse al ámbito educativo; en otras palabras, ¿realmente las aulas, en su condición física y material, significan la garantía del derecho a la educación?

Para dar respuesta a este interrogante, se cuestionó cada palabra y acontecimiento ocurrido dentro de la cárcel en materia educativa, fundamentalmente, por parte de las mujeres estudiantes, como las principales protagonistas de este espacio. Una de ellas

expresó, “Y... *date cuenta, es un pasillito*¹⁵” -haciendo referencia a una de las aulas- (G1, 2018). A través de esta breve manifestación, la persona ha transmitido en un tono de voz indignado y devastado, que las condiciones estructurales no son óptimas para el pleno desarrollo de una clase; más tarde agregó, “(...) *y en relación a las otras chicas, eso de estar a los gritos [...] así como se suspende la música en el horario de la escuela, se debería suspender todo el griterío... ¡Te aturde la cabeza!*” (G1, 2018). El hecho de que las paredes estén construidas de un material tan frágil, implica que las conversaciones influyan en la concentración y dinamismo de las clases.

Lo mismo ocurre con los testimonios de los docentes, directivos escolares y tutores del PEUP, quienes comparten sus experiencias en la UP y destacan que el simple hecho de abrir una ventana en pleno verano, constituye una ardua confrontación con el Servicio Penitenciario, quienes justifican su negación por causales de inseguridad o protección a las personas privadas de libertad. De esta manera, es posible dar cuenta que las condiciones estructurales necesarias para ejercer, plenamente, el derecho a la educación queda relegado a cuestiones de la institución penal, postergando y degradando el derecho mismo.

Un punto relevante a destacar es que, tanto docentes como directivos, han trabajado en otras instituciones penales y no pueden evitar realizar una comparación entre ellas; fundamentalmente destacan las posibilidades que tienen otras Unidades Penitenciarias al contar con un ámbito educativo externo al penal. En relación a ello expresan que “(...) *en la cárcel de Las Flores, que ahí sí he dado clases, uno tiene un espacio aparte de la cárcel específicamente; entonces, es como que el establecimiento funciona de otra forma*” (Jacinta, 2018). Este hecho, sin lugar a dudas, favorece la dinámica escolar e intenta disociar las lógicas punitivas con las escolares y, por lo tanto, posibilita la constitución de una herramienta que facilita la distensión y liberación de aquellas personas que se encuentran cumpliendo su condena en prisión.

La entrevistada hace referencia, específicamente, a la cárcel de Las Flores; sin embargo, en la cárcel de Coronda también se despliegan las residencias universitarias,

¹⁵ Registro de campo sobre diálogos entre estudiantes y docentes. 2017.

donde las personas que realizan sus estudios cuentan con la posibilidad de acceder a los espacios educativos en cualquier momento del día. Este hecho es fundamental en el impacto subjetivo que provoca en las personas privadas de libertad, ya que promueve un espacio diferenciado para concretar las actividades educativas, permitiendo quebrantar la cotidianeidad de la prisión que desestabiliza y afecta profundamente sus estados anímicos y emocionales.

“Sí, nosotras sabemos que en otros lugares están más organizadas las aulas; ellos te dicen y vemos cómo están las cárceles de varones, están mucho mejor que nosotras. Tienen calefacción, ventilación por lo menos... nosotras cero ventilación [...] acá las aulas no están separadas, no hay puertas (...)” (G1, 2018).

Si bien el Salón Cultural de la UP IV es un espacio pensado para la distensión de las estudiantes, continúa funcionando dentro de la prisión y sus lógicas no se modifican ni se atenúan. El malestar que produce estar vigilado por guardia-cárceles durante las jornadas educativas, es un hecho continuo en la vida de las personas encarceladas, lo cual además de ser percibido, fue manifestado por distintos actores institucionales, tanto de manera implícita como también de manera clara y evidente; con tono de voz desafiante y molesto un docente expresa:

“¡¡No se entiende razón!! No se entiende por qué las guardia cárceles son maltratadoras psicológicamente, verbalmente, físicamente [...] el sentido humano de cada persona que entra ahí se degrada de una manera muy veloz [...] estar en esa situación te desarma como persona [...] quedas ahí indefenso y ante esa indefensión está todo el tiempo una persona que te hostiga, son violentos, son violentos verbalmente, que es la peor de las violencias en ese lugar, por una persona que [...] está solamente para abrir y cerrar la puerta... ¡porque no tienen otra función!” (Juan, 2018).

En el mismo sentido, un informante clave del PEUP manifiesta que *“en la cárcel de mujeres [...] están re controladas todo el tiempo y no pueden estar en el espacio como más relajadas, como sí sucede en otras aulas [...] es re difícil crear un clima de estudio ahí [...] no terminan de apropiarse del espacio que es de ellas” (Jacinta, 2018).*

“Apropiarse del espacio que es de ellas” (Jacinta, 2018) ha resultado ser una manifestación pertinente para reflexionar, ¿cómo hacer o a través de qué herramientas se podría facilitar el sentido de apropiación al ámbito escolar por parte de las mujeres en un contexto que impide su pleno acceso? Frente a esta pregunta, no se debe perder de vista que

los mismos docentes y tutores del PEUP reconocen las dificultades cotidianas a las que se enfrentan para poder desarrollar sus actividades. En relación a esta situación un docente expresa que:

“La dependencia carcelaria [...] ejerce poder absoluto sobre otras dependencias... la universidad, primaria y secundaria. Tiene una manera de ejercer la autoridad de una manera completamente verticalista y las decisiones que se tomen ahí adentro, ya sea que afectan o no, directa o indirectamente a la escuela” (Juan, 2018).

Desde su particular experiencia, como docente que durante ocho años dictó clases en contextos carcelarios, sostiene que *“desde la Unidad Penitenciaria la educación es como una molestia... es algo que les haría bien y no puede haber algo que les haga bien a esas personas* -haciendo referencia a las estudiantes, luego continúa- *todo lo que reciban les tiene que hacer mal, tiene que ser en forma de castigo”* (Juan, 2018). Aquí es posible identificar que la persona entrevistada reconoce el carácter punitivista presente en el ámbito educativo, el cual se desarrolla, implícitamente, mediante los obstáculos e impedimentos que se reproducen al interior de la prisión para alcanzar el pleno acceso a la educación como un derecho humano fundamental.

Ahora bien, sería arriesgado afirmar que el Salón Cultural se encuentra inserto dentro de la prisión intencionalmente para seguir reproduciendo el hostigamiento y malestar constante propios de la realidad carcelaria, sin embargo, la diferenciación entre la cárcel de varones con la de mujeres no debería existir, si unos pueden acceder a la educación por fuera del contexto carcelario, ¿por qué otros no?, ¿se debe sólo a limitaciones edilicias y recursos económicos?

Además, fue evidente notar que dicho espacio no cuenta con el espacio suficiente ni con el amueblamiento adecuado para que asistan más de 15 personas. Si reflexionamos al respecto, ésta podría ser una de las causantes sobre la escasa información otorgada a las mujeres, es decir, desde el SP se procura adecuar la cantidad de estudiantes con el espacio físico que detentan; no obstante, si esta hipótesis se confirmara no sería más que un pretexto para continuar reproduciendo las desigualdades y vulneraciones de derechos a las personas encarceladas.

“Y que no se confunda, que vos le quieras dar una educación de calidad, un ambiente adecuado con buena luz, con buen mobiliario, con buenos libros y con ventilación, no significa que vos querés que salgan antes, son dos cosas distintas. Vos lo que le garantizas es una educación digna y de calidad y su cuestión penal es su cuestión penal” (Juan, 2018).

Las palabras de los docentes y directivos escolares han sido descriptivas para afirmar que el derecho a la educación no significa solamente la existencia de tres aulas con diez bancos cada una, sino que debemos ir más allá de lo que a simple vista puede verse. Garantizar un ambiente salubre, higienizado y con aire natural significa conceder el derecho a la educación, al igual que crear un espacio no controlado o vigilado constantemente por los guardias-cárceles o directivos, donde se propague y garantice la libre participación, reflexión, distensión y comodidad de todas las estudiantes. Resulta preeminente reconocer y ejercer la educación en prisión como un derecho que se debe garantizar a los sujetos privados de libertad, sin matices ni claroscuros; al respecto, un docente entrevistado sostiene:

“La secundaria está, la primaria y la universidad también, eso no les garantiza el acceso a la educación, dentro de la unidad penitenciaria hay un montón de elementos y factores que ayudarían a garantizar el derecho a la educación. [...] Hay un montón de elementos que no sólo es que haya una escuelita” (Juan, 2018).

Esta afirmación amplía el sentido de la educación como un derecho, ya que su concepción no se reduce simplemente a la existencia de algunas aulas sino que considera otros elementos como esenciales para ejercer la educación, y que exceden a las lógicas de opresión y dominación propias de la prisión.

De esta manera, vemos que a pesar de la existencia del Salón Cultural, aún resta mejorar múltiples cuestiones para garantizar el derecho a la educación en su plenitud. *“Esta población de jóvenes adultos, con diferentes grados de déficit educativo, tienen derecho a participar de propuestas educativas que los ayuden a elaborar un nuevo proyecto para su vida”* (Giacchino de Ribera, 2005, 36).

Entonces, al considerar la educación como un derecho humano, es imprescindible que a las estudiantes se les garantice, en primer lugar, condiciones básicas de habitabilidad, respondiendo a los demás derechos que se deben ejercer, ya que el único que debe ser

suspendido, temporalmente, es el de la libertad ambulatoria -hecho que aparenta ser evidente pero que ha sido discutido por la opinión pública desde tiempos inmemorables-. Si bien el acceso a otros espacios de la UP fue restringido, algunos actores sociales han realizado descripciones lúgubres del lugar, tales como el hacinamiento en los pabellones, sanitarios en condiciones deplorables y donde la privacidad de los sujetos es anulada por completo. Es fundamental la interpelación y reflexión sobre los aspectos estructurales de la prisión, ya que los estados de higiene, salubridad y comodidad en los espacios condicionan las posibilidades y toma de decisiones de las mujeres para continuar y finalizar sus estudios.

Es importante tener en cuenta que, una vez finalizadas las clases, las estudiantes se retiran del Salón Cultural, debiendo continuar con sus estudios en los pabellones, a pesar de las condiciones de hacinamiento e incomodidad que presentan. *“No tenemos el espacio, es imposible [...] en el comedor no podés porque está el tele a todo lo que da, la música, salís afuera y están a los gritos. Te vas al pabellón y es lo mismo”*¹⁶ (G2, 2018).

Al igual que G2, coincide y comparte, *“ahora ya tengo lugar en el pabellón y leo pero te cuesta concentrarte donde está la tele prendida, están todas charlando”* (G1, 2018). Frente a estas manifestaciones es posible afirmar que, el pleno ejercicio de la educación se ve obstaculizado en varios lineamientos, pero fundamentalmente el hecho de no contar con un espacio de estudio apto para llevar adelante lecturas diarias y posteriores debates con el resto de las compañeras, perjudica y deteriora el interés que podría generarse en las mujeres hacia el ámbito educativo. Es decir, si se brindaran espacios con ventilación, iluminación y sosiego, seguramente la disposición y el interés por habitar estos lugares serían mayores, siempre y cuando la información, como elemento precedente, sea garantizada.

12.3. Se hacen los traslados y las apartan: “vos, vos y vos...”¹⁷

¹⁶ Registro de campo, expresión realizada al escuchar los gritos provenientes desde los pabellones. 2018.

¹⁷ Palabras manifestadas durante una entrevista por una mujer privada de su libertad en la UP IV *“Instituto de Recuperación de Mujeres”*. 2018.

Al retomar las actividades pautadas en el marco de la estrategia metodológica, luego del receso escolar, nos ha impactado la ausencia de varias estudiantes, fundamentalmente en uno de los cursos, donde había quedado sólo una mujer. Inmediatamente, se consultaron los motivos por los cuales esto había ocurrido, frente a lo cual respondieron que se habían realizado traslados en el mes de Enero. Allí, las estudiantes relataron que el Servicio Penitenciario suele indicar, a determinadas personas, que tomen sus pertenencias para ser trasladadas a otras Unidades Penitenciarias “(...) y en el momento te dicen... vos, vos y vos, *prepárensen las dos*” (G1, 2018). De esta manera, las mujeres se ven imposibilitadas de anunciar con antelación sobre los traslados a sus familiares y, mucho menos, de despedirse personalmente de ellos. Tampoco pueden informarles con exactitud sobre sus nuevos paraderos ya que éstos se conocen una vez que arriban al lugar. Se han manifestado relatos sobre un trato cruel y degradante llevado a cabo por el personal del Servicio Penitenciario a la hora de comunicar los traslados:

“Ella estaba trabajando con nosotras, la levantaron y bajó y... ¡vamos nomas...! [...] A nosotras no nos dejaban bajar del lavadero... y ella bajó, la llamaron de ahí y... La P. también estaba durmiendo creo, y... la llamaron y la sacaron. Eso sí que es feo... porque no dejó ni tener visita con la familia y despedirse de la familia ni nada. Sí que es feo” (G2, 2018).

Los traslados son hechos recurrentes en la realidad penitenciaria, los cuales generan vulneraciones de derechos a las personas privadas de libertad, dificultando las visitas con familiares y allegados, consecuentemente por estar ubicados en ciudades muy distantes y por carecer de los recursos económicos para solventar los viáticos que requiere la movilidad de una ciudad a otra. Además, las prácticas de traslados intempestivas y sin previo aviso, obstaculizan el ejercicio del derecho al trabajo y a la educación, ya que las modalidades educativas de cada UP presentan sus particularidades y generan problemas a la hora de coordinar planes de estudio para establecer una continuación coherente y ordenada en el proceso de aprendizaje de las personas encarceladas.

El nivel universitario suele ser el más afectado, ya que escasas Unidades Penitenciarias establecen convenios con las universidades públicas para desarrollar programas que brinden este tipo de educación a personas privadas de su libertad. En

relación a ello, una de las informantes claves del PEUP explica que no pueden continuar con los estudios universitarios en la ciudad de Rosario, lugar donde arribaron gran parte de la población trasladada “(...) *allá* -haciendo referencia a Rosario- *hay un programa que recién se institucionalizó el año pasado y está trabajando en cárceles de varones y me parece que no en la de mujeres*” (Jacinta, 2018). Nuevamente, las mujeres se ven obligadas a interrumpir sus trayectorias educativas, como consecuencia de los traslados realizados entre cárceles provinciales y federales.

Consideramos que no es una mera coincidencia que los traslados masivos se hayan realizado en ese momento, cuando a su vez se estaba llevando a cabo la construcción del nuevo edificio de la UP V, el cual puede abarcar el alojamiento de 90 mujeres más que la UP IV.

La Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 26.695, intenta prever este suceso y, es por ello que, en su Art. 138 permite la permanencia en el establecimiento de aquellas personas que se encuentren cursando con regularidad sus estudios y, en el caso en que indefectiblemente deban ser trasladados, explica en el Art.139 que:

“...la autoridad educativa deberá ser informada por la autoridad judicial correspondiente para proceder a tramitar de manera automática el pase y las equivalencias de acuerdo a la institución educativa y al plan de estudios que se corresponda con el nuevo destino penitenciario o el educacional que se elija al recuperar la libertad” (2011).

Otra vez, es posible afirmar que la normativa jurídica difiere de la realidad carcelaria; no sólo las mujeres privadas de libertad confirman la inexistencia de un aviso previo al traslado, sino que también lo hacen los trabajadores de la prisión, docentes y tutores del PEUP, sobre quienes también influye la deserción escolar.

Finalmente, los traslados generan otro inconveniente, el cual consiste en la pérdida de información que certifica el tránsito por diferentes niveles educativos de las mujeres estudiantes; estos documentos resultan esenciales para que en otras Unidades Penitenciarias reconozcan las trayectorias educativas de cada una y posibiliten la continuidad del año correspondiente. Por lo tanto, al no contar con estos datos, las mujeres pierden la posibilidad de retomar sus estudios o deben, obligatoriamente, reiniciar un año ya cursado.

La autoridad directiva del EEMPA, describe estos sucesos de la siguiente manera: *“Después viene la cuestión de la documentación que a veces cuesta conseguir el certificado de estudio y si bien nosotros somos muy flexibles, siempre les digo a las chicas que por ahí sí, me dicen yo cursé hasta segundo, hice segundo y después la Escuela no te avala esa certificación y vos cursaste, yo no te puedo dar ningún tipo de constancia porque la escuela anterior no te avala eso...”* (2018).

Este aspecto se constituye como otro de los obstáculos presentes en la realidad carcelaria para acceder y continuar las trayectorias educativas -tal como la leyes estipulan- y que se encuentra en estrecha vinculación con las acciones efectuadas por parte del Servicio Penitenciario, quienes limitan protección de los derechos humanos y libertades que poseen las personas que se encuentran cumpliendo su condena en prisión y, además, impiden el pleno ejercicio profesional docente.

12.4. Superposición horaria, ¿una mera coincidencia?

A continuación se hará referencia a la superposición horaria entre las clases de la escuela secundaria y la universidad, el cual originaba diversas tensiones y discusiones entre estudiantes, docentes, tutores y directivos del ámbito educativo del penal. A pesar de la existencia de reglamentos que destacan la posibilidad que poseen las estudiantes para continuar sus niveles educativos en forma simultánea, las quejas y discusiones en torno a ello fueron percibidas notoriamente durante las observaciones, fundamentalmente en el momento en que las estudiantes debían abandonar la clase para presenciar lo acontecido en la otra aula.

En primer lugar, se considera pertinente recordar que en nuestro país la educación de adultos en cárceles es una modalidad que se encuentra establecida por la Ley Nacional de Educación y es gestionada por el sistema educativo oficial. Entonces, las instituciones educativas que se mencionan - EEMPA “Francisco Urondo” N° 1151 y el “PEUP”- no dependen directamente de la autoridad que ejerce el Sistema Penitenciario en sí, pero el espacio que utilizan para el desarrollo de las clases reside en una UP y, por lo tanto, es el SP el que estipula los horarios en que las mujeres privadas de libertad realizan sus

actividades diarias. Un aspecto a considerar es que no sólo existe superposición horaria en el ámbito educativo sino también en el laboral; no obstante, con este último encontramos testimonios que destacan mayor flexibilidad horaria, en relación a ello una estudiante menciona “(...) además, reconocen prioridad la escuela. Hoy es mi día de trabajo, pero yo primero voy a la escuela y después voy a la cocina. Ahora cuando termino la clase, voy...” (G1, 2018).

En efecto, la institución carcelaria rige en todos los asuntos que se refieren a las posibilidades de ingreso y permanencia de las personas privadas de su libertad al ámbito educativo y laboral. Las autoras Blazich y García de Milán (2015) afirman que “(...) *el penal se arroga la exclusividad de establecer la comunicación entre los estudiantes y la escuela, como así todo lo referente a la regulación del espacio, a los tiempos de estudio, y a los dispositivos de los que dispone la persona privada de su libertad para estudiar.*”

De este modo, el Sistema Penitenciario establece que el horario en que las mujeres estudiantes pueden acceder al Salón Cultural se reduce a tres horas diarias, desde las 16.00 hs. hasta las 19.00 hs., momento en el cual se desarrollan las clases secundarias y universitarias. A diferencia de años anteriores, donde las clases del EEMPA se desarrollaban a partir de las 19.00 hs., evitando la superposición horaria con el PEUP, este año el SP ha estipulado que las instancias educativas se desarrollarán en simultáneo, justificándose con que el horario nocturno era sumamente engorroso de llevar adelante.

Así, el salón donde se expresa la superposición horaria se construye como un “ideal” por parte de algunos actores del contexto carcelario, aludiendo a él como el sitio donde las mujeres pueden estudiar, leer, elaborar resúmenes y aquellos trabajos prácticos que, con frecuencia, deben enviar a través de la plataforma virtual a los docentes encargados. Sin embargo, en la realidad carcelaria este ideal se encuentra atravesado por múltiples factores que obstruyen su concreción.

No sólo se hará mención sobre los conflictos generados por la superposición horaria entre las clases de la escuela secundaria con el horario permitido para asistir al Aula Virtual, sino que también se pretende reflexionar acerca de la oportunidad que poseen las

estudiantes de realizar ambas instancias educativas en forma simultánea, lo cual se encuentra establecido en la Ley de Implementación Efectiva de la Responsabilidad del Estado en el Nivel de Educación Superior N° 27.204, en su Artículo 4, el cual explica que las personas mayores de 25 años pueden gozar de dicha opción. Como ya se ha mencionado, este obstáculo genera tensiones y disputas internas entre los actores sociales involucrados, fundamentalmente, como consecuencia del segundo factor indicado; es decir, si las personas privadas de libertad no tendrían la posibilidad de cursar el EEMPA y, a su vez, una carrera universitaria, el conflicto no existiría; porque a pesar de que se estipule el mismo horario para estas instancias, las mujeres deberían, en un primer momento, finalizar la secundaria para luego, comenzar una carrera universitaria; por lo tanto los horarios no podrían superponerse.

Ahora bien, teniendo en consideración que esta simultaneidad se permite por ser un derecho que poseen las personas privadas de libertad avalado por el SP y por determinados marcos jurídicos, sería factible llevar adelante ciertas medidas con el objetivo de que las mujeres que deseen estudiar – por los motivos que fuese – no se sientan en una constante disyuntiva, simplemente, por respetar las reglamentaciones vigentes. Con esto se pretende manifestar que las estudiantes deberían ejercer su derecho a estudiar ambas instancias educativas si así lo estipulan las normativas jurídicas vigentes, sin embargo, el mismo se ve obstaculizado por las condiciones del contexto carcelario.

Al registrar esta situación durante el trabajo de campo, se logró captar y reconocer las diversas concepciones y posturas antagónicas que se manifestaban en el ámbito educativo, expresadas fundamentalmente mediante reclamos o quejas que recaían sobre las mujeres estudiantes, quienes a pesar de no ser las responsables de la situación, los sentimientos de culpabilidad eran muy frecuentes, ocasionando temor o desgano para continuar sus trayectorias educativas. En este sentido, se recuperan las palabras expresadas por una estudiante durante los momentos de observación participante, las cuales reflejan

estos sentimientos: *“De acá no salís recuperada, salís peor, es como un psiquiátrico, pero si entrás salís más loca...”*¹⁸

Por un lado, hemos observado que los docentes del EEMPA demostraban su profunda insatisfacción y desacuerdo en los momentos en que las estudiantes se retiraban de las clases con la intención de realizar consultas a los tutores del PEUP, quienes sólo asistían una vez por semana. A pesar de que se retiraban por breves períodos de tiempo, la ausencia de estudiantes en una clase de un cupo total de cinco personas, generaba un impacto negativo en la dinámica escolar, imposibilitando el desarrollo de nuevos temas y dificultando la propuesta curricular hasta el final del trimestre. *“Algunas chicas se van por quince minutos, pero quince minutos para un docente es un montón, una eternidad, y si se van dos de cinco es imposible avanzar con un tema nuevo”*¹⁹

En otras oportunidades, las estudiantes se dirigían al aula universitaria con el propósito de corroborar la conexión a internet, ya que ésta se interrumpía frecuentemente e impedía la entrega de los trabajos prácticos en el tiempo requerido; en relación a ello, una estudiante manifiesta, *“hace doce días estamos sin internet y no podemos entregar los trabajos que nos pidieron los profesores y como tampoco viene nadie no tenemos con quién avisar”* (G1, 2018). Así, la estudiante expresa su preocupación frente a la imposibilidad de enviar el trabajo solicitado, ya que el incumplimiento de éste le causaría problemas para alcanzar la regularidad de la materia.

Las intenciones de las estudiantes no era provocar enojo a los docentes, sino que la misma disposición horaria establecida por el SP no les brindaba otras opciones o alternativas a escoger. Ellas sentían incomodidad y retraimiento frente a la necesidad de abandonar las clases de la escuela secundaria para asistir al Aula Virtual.

En los discursos del equipo docente se ha logrado vislumbrar dos perspectivas en torno a esta realidad, presentando un carácter contradictorio entre sí. Por un lado, aquella concepción que proclama que las estudiantes obligatoriamente, por cuestiones pedagógicas,

¹⁸ Registro de campo, discusiones entre estudiantes previa a la clase. 2017.

¹⁹ Registro de campo, investigadoras conversan con los docentes a la salida del penal, 2017.

“deben” finalizar sus estudios secundarios para poder iniciar una carrera universitaria (a pesar de que la normativa jurídica permita su simultaneidad). Los actores sociales que presentan esta concepción se justifican expresando que las mismas estudiantes, al pretender realizar ambas instancias educativas, presentan ciertos niveles de autoexigencia que, muchas veces, no logran alcanzar, provocando angustias y frustraciones hasta el punto en que deciden abandonar sus estudios.

En vinculación a ello, se expresa que la causante de la situación problemática reside en las expectativas desmedidas que detentan las mujeres privadas de libertad al decidir realizar los estudios universitarios en forma simultánea con la secundaria:

“...los roces que nosotros tuvimos con las chicas fue porque, justamente, las chicas estaban convencidas de algo que a simple vista no era verdad, que era que ellas podían cursar la Universidad, hacer materias, leer treinta apuntes en dos semanas, hacer un trabajo y en la secundaria no podían leer cuatro fotocopias de una semana a la otra... entonces, esas expectativas que se autogeneran las alumnas cuando van a la Universidad les juega en contra, hasta que pudieron entender que... después de mucha conversación... que no pueden salir corriendo si todavía no aprendieron a caminar...” (Juan, 2018).

Mediante esta manifestación se evidencia la concepción que el docente presenta sobre las estudiantes, afirmando que éstas no se encuentran capacitadas para estudiar dos niveles educativos en forma simultánea, y que la única alternativa para que comiencen los estudios universitarios es que concluyan, primeramente, el nivel secundario. Además, las concibe como las únicas responsables de la situación conflictiva, expresando que *“la secundaria es elemental y no menos importante que la universidad y las chicas no tienen capacidad para comprender eso, ¡no tienen capacidad cognitiva para interpretar que la educación secundaria es fundamental!”*²⁰

A pesar de que esta concepción está vigente al interior de los muros de la prisión, no debería significar que los docentes impidan u obstaculicen el derecho a la educación; es decir, son las estudiantes quienes deben elegir libremente qué niveles educativos realizar si están en condiciones legítimas para hacerlo y cumplen con los requisitos solicitados. En contraposición a esta perspectiva, una de ellas expresa, *“¡Podemos hacer las dos cosas!*

²⁰ Registro de campo, investigadoras conversan con los docentes a la salida del penal, 2017.

Una cosa no quita la otra, para nosotras también es interesante” (G2, 2018). Sin embargo, docentes manifiestan su desacuerdo por continuar el desarrollo de las clases de esta manera.

Por otro lado, la perspectiva antagónica, manifestada también por los docentes del EEMPA, destaca y fomenta la posibilidad que poseen las estudiantes para realizar ambos espacios educativos al permitirles *“abrir el espacio mental”* y *“proyectarse por fuera de la institución penitenciaria”*; además, no posiciona a las mujeres estudiantes como responsables de la problemática, sino que las considera víctimas de un sistema perverso que crea y reproduce lógicas de opresión y desigualdad en forma constante, *“no depende ni de mí, ni de ellos* (haciendo referencia al PEUP), *depende de que la institución carcelaria tenga un funcionamiento, articulando los horarios...”* (Malena, 2018). De todas formas, comparte la idea de que la superposición horaria obstaculiza la posibilidad que poseen las estudiantes para regularizar las materias porque, obligatoriamente, necesitan el 75% de asistencia a las clases; por lo cual destaca que, la modificación de los horarios de las instancias educativas es un hecho ineludible e inminente, del cual el mismo SP debería hacerse cargo.

A su vez, la misma persona afirma que la superposición horaria entre el EEMPA y el PEUP podría evitarse, ya que la modalidad de éste último es virtual, el cual desliga a las estudiantes de una condición de asistencia y presencia obligatoria. Tanto docentes como tutores mencionan que ya han intentado modificar esta situación problemática, presentando diferentes propuestas para que el horario de las clases de la escuela secundaria no coincida con el horario permitido para la utilización del Aula Virtual, sin embargo, las respuestas recibidas por parte del Sistema Penitenciario han sido siempre negativas, alegando a cuestiones de seguridad o porque se produciría superposición horaria con otras actividades del penal.

12.5. Diálogo y comunicación: tensiones interinstitucionales en las prácticas educativas.

Las tensiones interinstitucionales son el resultado de una constante disputa de sentidos y poderes entre los diversos actores que participan en el ámbito educativo de la prisión. Se pretende destacar la escasa comunicación y diálogo existente entre los actores sociales e institucionales, lo cual desencadena conflictos, desorganización y desentendidos. Las problemáticas explícitas hasta aquí no son ajenas a esta cuestión, sino que son consecuencias de ello.

Al hablar de la escasa comunicación y diálogo entre los actores sociales, se pretende dar a conocer los efectos negativos que genera y que, ineludiblemente, repercuten en las mujeres estudiantes; uno de ellos es el desconocimiento por parte de un profesional que integra el EARS acerca del funcionamiento y desarrollo del PEUP dentro del penal. Durante una de las entrevistas realizadas, expresó desconcierto cuando hicimos mención a las siglas del PEUP: “¿PEUP? [...] yo lo único que sé es que esta chica se comunica con la docente, con N. pero por cuestiones de pedir papeles y ese tipo de cosas pero no sé si trabajan en forma coordinada... no, la verdad que no” (2018). Este fragmento indica el desconocimiento sobre el programa, el cual funciona dentro del ámbito de trabajo, promoviendo el despliegue de oportunidades de las personas que se encuentran cumpliendo su condena en prisión.

En relación a este desconocimiento, se puede mencionar un aspecto vinculado con la manera de desarrollar el PEUP dentro de la prisión y el proceso de selección de las mujeres para que comiencen a estudiar una carrera universitaria. Magalí ha manifestado durante un encuentro:

“O sea, me imagino que las chicas de la Universidad para darle ingreso han evaluado, han tenido en cuenta algunos indicadores de estas mujeres [...] capaz que ellas consideran que tienen... digamos, la capacidad como para hacerlo... si ellas lo evaluaron de esa forma me parece bien [...] me parece bien la discreción que han hecho entre otras internas para elegir las (...)” (2018).

La respuesta obtenida aquí, posibilita vislumbrar la vaguedad que presenta en su discurso frente al conocimiento de las intervenciones que desempeñan otras instituciones en materia educativa al interior del penal. De manera contraria, Jacinta afirma que *“se anotan todas las que cumplen los requisitos, que básicamente es conseguir los papeles que la Universidad pide para poder inscribirte, pero nosotras no hacemos proceso de selección [...] se anotan todas las que quieren anotarse”* (2018).

El hecho de que la profesional del EARS desconozca el funcionamiento de este programa educativo podría influir en las acciones y toma de decisiones de las mujeres interesadas en iniciar o reanudar sus estudios en prisión. Resulta pertinente que la profesional pueda comentarles sobre el abanico de posibilidades con el que cuentan allí dentro, en pos de desplegar su autonomía e iniciar las actividades deseadas. Esta es una estrategia que permite que las mujeres puedan elegir y construir sus propios caminos sin tener que obedecer las imposiciones creadas por el SP. Respecto a ello, una de las informantes claves del PEUP afirmó:

“El tema es que no sabemos si todas las que desearían estudiar están estudiando o hay gente que quiere anotarse y queda afuera, que nosotras sepamos no... pero, por ahí puede pasar porque nunca nos llegó el diálogo, eso re cuesta, trabajar con los diferentes equipos, siempre costó un montón (...)” (2018).

Ahora bien, no solamente es escasa la comunicación y el diálogo entre el PEUP y el EARS sino también, entre los mismos directivos del penal con el EEMPA; ello lo afirmó uno de los docentes con quien mantuvimos una entrevista:

“(...) Porque vos fijate [...] cuatro años, cinco, la misma directora y nosotros ¿no tenemos comunicación con la directora del penal hace muchísimo tiempo! [...] El espacio escolar es muy combatido, o sea, entró a la fuerza y está a la fuerza en ese lugar. [...] Además, son dos ministerios que no dialogan entre sí, el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación” (Juan, 2018).

Son diversos los organismos que funcionan dentro de un solo contexto, es por ello que para intervenir de manera articulada, es indispensable llevar adelante el diálogo y conocer la manera de funcionar de cada uno. Únicamente así, las distintas áreas podrán alcanzar sus objetivos sin perjudicar a las restantes y establecer estrategias de intervención en forma conjunta, para hacerle frente a las diversas situaciones problemáticas que

acontecen al interior de la prisión y posibilitando el ejercicio de la educación como derecho, rompiendo las inercias institucionales que la asocian a otras concepciones.

“Siempre lo planteamos con los profes de ver cómo este tipo de institución que está enmarcada en una articulación necesaria, porque tenemos que articular, pueda pensarse con una especificidad... que haya un equipo docente o director específico para este tipo de actividad educativa, que tiene sus condiciones y que ayude a que el funcionamiento sea más flexible y fluido [...] y si bien nosotros articulamos muy bien con la primaria, nos faltaría eso, poder organizar el funcionamiento entre todas las instituciones que hacemos ese espacio” (Malena, 2018).

A partir de las manifestaciones de los diferentes actores surgieron algunos interrogantes que, lejos de poder responderlos aquí y ahora, serán planteados con la intención de continuar la reflexión y el posterior debate. ¿Por qué motivos las diferentes áreas no acceden o no logran establecer puntos de encuentros para posibles reuniones, promoviendo el diálogo y la interacción entre ellos?, ¿se debe meramente a una falta de voluntad intencional por los miembros de cada área?, ¿existen ciertas limitaciones u obstáculos por parte de los directivos del penal para concretar reuniones o acuerdos interinstitucionales?

Se sostiene que la creación de un espacio común donde los diferentes actores sociales puedan intercambiar opiniones, inquietudes, expectativas, acuerdos y desacuerdos, promoviendo el diálogo y la comunicación constante, se constituirá como la base para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la prisión.

13. Clases en prisión: El factor humano y la presencia de docentes como elemento esencial.

Para el desarrollo del apartado final se considera necesario continuar adecuando las lógicas educativas al contexto carcelario, tratando de evitar que suceda lo contrario, lo cual implicaría comprender que no resulta equivalente desarrollar una clase dentro de la prisión que por fuera de ella, o bien que, para su funcionamiento no se busque responder al objetivo penitenciario basado en el disciplinamiento y la corrección del individuo, despojándolo de todos sus derechos. El reconocimiento de ello acarrearía una serie de

modificaciones con el propósito de amoldar ciertos aspectos educativos a la realidad carcelaria, donde se despliegan cuestiones instituidas de antaño.

Ahora bien, a pesar de la necesidad que implica continuar realizando estas adecuaciones a la lógica carcelaria, también es pertinente que los parámetros educativos por fuera de la cárcel se mantengan lo más intactos posible dentro de la prisión. A continuación, se ahondará sobre estos dos postulados que, aunque parezcan contradictorios entre sí, esconden criterios muy similares.

Resulta interesante reflexionar cómo condiciona al proceso de enseñanza – aprendizaje de las mujeres, la modalidad virtual propuesta por el PEUP. Si bien se advierte que las estrategias que se han concretado desde el programa son sumamente enriquecedoras en el contexto carcelario, resulta menester reconocer los límites y posibilidades del mismo sistema educativo dentro de la prisión con el objetivo de re direccionar ciertas estrategias.

Se han observado dificultades al momento de utilizar la plataforma virtual del PEUP por parte de las mujeres estudiantes; aquí es oportuno recordar que la franja etaria de las personas que comienzan una carrera universitaria es sumamente heterogénea y que las trayectorias educativas y culturales previas son realmente diversas, es decir, posiblemente encontremos mujeres adultas que desconocen cómo utilizar equipos informáticos hasta mujeres más jóvenes que tienen noción sobre estos usos –y viceversa-. Muchas veces, el hecho de que la única alternativa para concretar los estudios universitarios sea mediante una computadora, dificulta la concreción del objetivo propuesto y repercute, consecuentemente, en la autoestima de la persona.

Aunque se reconoce que la modalidad a distancia en las carreras universitarias cotidianamente funciona mediante la plataforma virtual, adecuar esta modalidad dentro del espacio carcelario podría ser una estrategia más provechosa para aquellas personas que decidan iniciar una carrera universitaria. Ratificamos esta expresión a través de lo manifestado por Jacinta:

“Lo que yo veo por ahí es que se anotan pero dejan por la modalidad virtual y a veces les re cuesta digamos, entonces pasan casos en que la señora ni sabe prender la

computadora, entonces, de ahí a que pueda aprender a utilizar una plataforma con todas las herramientas que tiene... es súper complicado [...] y eso hace que terminen dejando (...)” (2018).

Es pertinente conocer y tener en cuenta las particularidades de la población carcelaria para poder buscar estrategias que coincidan con ellas, posibilitando no sólo el acceso a la educación universitaria, sino también procurando su continuidad y finalización. Las manifestaciones de las propias estudiantes son sumamente relevantes para reafirmar estos postulados, una de ellas expresa:

“...yo [...] me anoté para computación [...] el otro día entré pero no entiendo ¡ni miércoles! No entiendo yo... tiene que haber [...] tiene que estar alguien como para que... [...] ¡Un profesor enseñándote! Yo por la edad que tengo, a pesar de que tengo cuarenta y tres años pero hay cosas que por ahí, capaz que yo te leo y yo no te entiendo pero, que otro me lea a mí y ahí sí te entiendo: Ah sí ya sé dónde está, ah sí esto, ah sí aquello (...)” (G2, 2018).

A partir de este fragmento, la misma estudiante reconoce que existen dificultades, fundamentalmente, para la comprensión de textos y la utilización de la plataforma; lo cual impedía, en ocasiones, la realización de los trabajos prácticos que debían entregar. Además, también necesitaban el acompañamiento de los tutores para que las guíen en la utilización del campus virtual, siendo ésta la única herramienta de estudio en el contexto carcelario. Entonces, al no contar con esta preparación previa, en ocasiones optaron por abandonar la carrera universitaria y más al recordar que la presencia de los tutores al aula virtual era sólo de un día por semana. *“Así que capaz que a eso lo voy a perder porque ya tuvieron los dos primeros exámenes [...] y vine pero no entiendo, no sé dónde tengo que entrar, cómo tengo que hacer (...)*” (G2, 2018).

Malena, al conocer la situación de esta estudiante, afirma: *“ella dejó una materia porque la rendía, la rendía y la rendía mal. Eso te frustra [...] es muy angustiante que para una persona que intenta algo con la edad que tiene G. que te vaya mal. Porque lo que nosotros también intentamos en el EEMPA es eso... adecuar, adecuar, adecuar para que haya una necesidad y ganas de estar motivados para volver, porque lo que pasa es que se frustran y bueno, terminan abandonando”* (2018).

En vinculación a ello, Juan afirma, *“a mí me parece que tiene que estar, que está bien, pero les falta territorio, les falta presencia, [...] con catedráticos en el aula como en la secundaria, como en la primaria, que den materias, que expliquen, que estén con los alumnos... les falta eso, presencia”* (2018). Frente a esta postura, se puede afirmar que, la presencia por parte de tutores y coordinadores del programa sí existe, pero manteniendo ciertas dificultades para que las mujeres sostengan el ritmo académico propuesto por los docentes de la UNL. Como vimos, las mismas estudiantes han confirmado que los docentes, a quienes no conocen, -justamente por la misma modalidad virtual establecida- les exigían la entrega de trabajos prácticos o evaluaciones con materiales bibliográficos que no alcanzaban a comprender por sí mismas, es decir, en forma independiente, sin el acompañamiento cotidiano de los tutores en el aula.

Luego agrega, *“sin dudas exige muchísima voluntad la educación universitaria en ese lugar [...] me parece a mí que [...] lo que haría falta sobre todo es la presencia del docente (...)”* (Juan, 2018). Indudablemente, la presencia de docentes en las aulas universitarias de la prisión sería un elemento sumamente enriquecedor para que, no solo las acompañen y guíen en sus procesos de enseñanzas y aprendizajes, sino también para generar un círculo de contención, reflexión y dinamismo al interior de las aulas y entre las mujeres que viven su día a día detrás de las rejas. *“Desde lo educativo es lo más anti-pedagógico la educación a distancia dentro de una unidad penitenciaria, donde lo que tendría que primar sería el factor humano, la presencia humana”* (Juan, 2018).

Del mismo modo, Malena expresa:

“en el caso de mi escuela, la comunidad docente es la base, si no fuera por ellos no podríamos funcionar de otra forma, es decir, necesitamos esa humanidad del docente, las ganas y la motivación de estar en ese espacio con el desafío que implica que las chicas se sientan en otro lugar, porque todo el día están en un lugar que es disciplinante, de castigo y [...] lo que nosotros queremos hacer en el EEMPA es tratar de que el vínculo sea humano, que puedan salir de ahí con otra perspectiva y no volver a repetir la experiencia” (2018).

Estas concepciones se vinculan estrechamente, avalando la pertinencia y necesidad que implica la presencia de los docentes en las aulas. De alguna manera, esta es una cuestión que, desde la coordinación del PEUP, se destaca como primordial; es decir,

el hecho de estar presentes para generar un espacio que las habilite a distenderse y “respirar” un aire diferente al de los pabellones:

“Generalmente cuando vamos es más hablar de cosas que les pasan a ellas, de su vida, que les pasan ahí adentro que del estudio... a lo primero sí, a las que arrancan... pero después se manejan bastante solas [...] nosotros lo que hacemos es darle el material y después coordinar algunas cosas más específicas pero ellas se manejan y cuando vamos hablamos de otras cosas, hacer contención en otras cosas (...)” (Jacinta, 2018).

Resulta interesante vincular las diferentes concepciones que sostienen y manifiestan los actores respecto a la significación de los docentes o tutores en las aulas. En relación a ello, una de las mujeres estudiantes comenta lo siguiente... *“En los momentos en que estuvo M. sí viste... es como que... capaz ella nos hacía estudiar ponele pero estaba eso de que ella nos escuchaba a nosotras viste, o nos hablaba”* (G2, 2018). Aquí se vislumbra la importancia que posee, para las mujeres privadas de libertad, crear un espacio de escucha, diálogo y contención que las alejen de su cotidiana opresión.

Luego de reflexionar sobre estos testimonios, se retoma lo expuesto anteriormente en relación a la mera existencia de las aulas en prisión, para las mujeres que se encuentran cumpliendo su condena, es menester crear un espacio de liberación, reflexión y contención entre los actores que intervienen cotidianamente en el contexto educativo y que impactan, de alguna manera, en las subjetividades de las estudiantes. *“Son todos muy buenos, te escuchan... no solamente venís a dar la materia [...] podés hablar de otros temas sin descuidar la materia, podés hablar de otras cosas, te digo la verdad... me gustó más hablar con ella que con la psicóloga, nos entendimos más (...)”* (G2, 2018).

Frente a estas expresiones, es posible concluir entonces que el espacio áulico no solo significa para las estudiantes el lugar donde se dictan las clases, sino que es considerado, fundamentalmente por ellas, como un escape; un escape del control, de las violencias, del autoritarismo y de las amenazas persistentes por parte del SP, espacio considerado como un infierno por una de las mujeres estudiantes: *“el infierno también existe en la tierra”* haciendo referencia a la prisión.

La concepción que presenta el equipo directivo del EEMPA coincide con la manifestación anterior:

“Las chicas que continúan del año pasado han construido otra estructura, se ve la diferencia de cómo estaban, cómo entraron y cómo están ahora, se ve la construcción del vínculo con los profes y bueno, la verdad que para nosotros es un gran reconocimiento” (2018).

Si bien es menester continuar en la práctica con las adecuaciones del sistema educativo al carcelario, el objetivo de la educación debe mantenerse intacto al que predomina por fuera de la prisión, y que no se convierta en una herramienta de corrección para reproducir los efectos perversos del Sistema Penitenciario. Es esencial considerar a la educación como un espacio de libertad dentro del mismo encierro y que presente las mismas características que afuera de la cárcel, porque se considera que sus certificados escolares y universitarios no deben verse obstaculizados por un legajo penal, siendo éstos dos aspectos diferenciados en la vida de una persona.

Es inevitable que los tiempos escolares se vinculen a los tiempos que determina la institución carcelaria; ahora bien, la diferencia se produce cuando ésta última predomina y afecta la continuidad pedagógica, promoviendo la lógica que pretende instalar. Para evitar la reproducción de esta dinámica y esbozar otras alternativas, es fundamental la presencia e intervención de los actores sociales en su conjunto, como los docentes y tutores que ingresan día a día a este contexto, tratando de resquebrajar las rutinas carcelarias, donde el tiempo adquiere una dimensión propia, lenta y dolorosa para la vida de las personas privadas de su libertad ambulatoria, quienes detentan escasas o nulas posibilidades para acceder a instancias de autonomía o simplemente, a un espacio donde sean escuchadas y sus voces no acaben siendo un eco sin respuestas.

La multiplicidad de los aspectos descriptos hasta aquí, evidencian claramente que las condiciones de inestabilidad e incertidumbre que acontecen al interior de la prisión, influyen en el desarrollo de las prácticas educativas, a pesar de la existencia de los marcos normativos y jurídicos que declaran la garantía y protección de los derechos humanos de las personas privadas de libertad. Los obstáculos que se despliegan favorecen la concepción penitenciaria que configura la educación en términos rehabilitadores y correctivos y, a su vez, debilitan la concepción de educación como derecho humano fundamental.

En este sentido, es posible afirmar que los obstáculos y limitaciones manifestadas, podrían constituirse en los motivos por los cuales las mujeres deciden abandonar las instancias educativas ya iniciadas, a pesar de que muchas de ellas afirman que concluir una carrera universitaria es una meta que nunca antes hubieran imaginado. Además, fue posible notar la existencia de una gama heterogénea de intereses y disputa de poderes por parte de los diferentes actores sociales e institucionales, a través de los cuales se construyen las concepciones educativas presentes al interior del contexto carcelario.

Teniendo en cuenta éstas condiciones estructurales, es menester destacar los esfuerzos desarrollados por parte de los actores sociales involucrados que luchan contra las inercias y las prácticas penitenciarias instituidas históricamente, las cuales adaptan el sistema educativo al carcelario para responder a los intereses y objetivos de la institución, con la finalidad de rehabilitar a aquellos sujetos considerados desviados por el resto de la sociedad, utilizando la educación y el trabajo como medios utilitarios y eficaces para intentar suprimir, en la práctica cotidiana, todo indicio que implique el ejercicio de los derechos humanos por parte de las personas privadas de su libertad.

14. Reflexiones finales.

Para el desarrollo del capítulo final se procura destacar que los hallazgos de este proceso de investigación, contruidos a partir de la realidad particular que se presenta en el “*Instituto de Recuperación de Mujeres*”, no pueden ser utilizados para realizar afirmaciones de carácter general sobre la educación, ni sobre las condiciones de las cárceles para el estudio, pues sólo representan las perspectivas de aquellos sujetos que, voluntariamente, decidieron implicarse en la investigación.

Las críticas y reflexiones esbozadas hasta aquí no pretenden derribar años de intervenciones por parte de los actores sociales que luchan en este escenario con el propósito de provocar rupturas en aquellas prácticas instituidas que crean y reproducen desigualdades sobre los sujetos más vulnerables: las mujeres privadas de su libertad ambulatoria. Por el contrario, se reconoce cada conquista y batalla ganada en este espacio

por parte de los equipos profesionales, dando cuenta de los esfuerzos que implica materializar estos aspectos en la realidad carcelaria, erigida como un espacio de represión y encierro absoluto, enmarcada en un contexto neoliberal, neoconservador y regresivo. También se reconocen los límites y posibilidades que ofrece el contexto y se apuesta a que las personas privadas de libertad puedan -si así lo desean- iniciar, continuar y finalizar sus trayectorias educativas, sin enfrentarse a limitaciones físicas o simbólicas desplegadas por el Servicio Penitenciario.

La continuidad de las intervenciones desarrolladas por los docentes del EEMPA y los tutores del PEUP posibilitan la construcción de un proceso de desarraigo y ruptura de la lógica totalizante que instaura el sistema carcelario, caracterizada por la seguridad, el control y el disciplinamiento, para dar rienda nueva a una perspectiva educativa cuya finalidad es la emancipación de las personas privadas de su libertad, mediante la construcción de vínculos afectivos y tratos humanitarios que les permitan percibirse como estudiantes y no como presas, internas o reclusas. De esta manera, se promueve la práctica de la libertad a través de la educación intramuros, la cual surge en el momento mismo en que los sujetos toman conocimiento respecto a las oportunidades que poseen en este contexto y donde el ejercicio de la libertad comienza a expandirse al asumir posturas tomando decisiones en consecuencia. *“El fin de la educación para la libertad no puede ser otro que la construcción de personalidades autónomas que decidan libremente sus conductas”*. (Trosero de Ammendola, 2017).

Tomando como principal sustento las concepciones y experiencias de las personas privadas de libertad y de los trabajadores de la prisión, se argumenta a favor del derecho a la educación, proclamado en diferentes normativas jurídicas para ser garantizado y ejercido por todos los ciudadanos sin discriminación alguna. El posicionamiento asumido se reafirma al considerar que se trata de un derecho históricamente conquistado y que su lucha no se debe abandonar hasta que todas las personas privadas de libertad, puedan sentirse libres construyendo sus propias experiencias de enseñanzas y aprendizajes llevados adelante en las escuelas de la prisión. Se avala el posicionamiento que destaca aquí la autora Herrera (2010):

“La escuela en estos ámbitos porta la posibilidad de un futuro, de la efectivización concreta y cotidiana de los derechos humanos, de la recuperación de la palabra y de la historia (propia y colectiva). La posibilidad de producir nuevos sentidos que permitan nuevos modos de subjetivación”.

Teniendo en cuenta todo lo mencionado hasta aquí, ésta investigación configura como objetivo principal conocer y analizar las concepciones y experiencias que detentan las mujeres privadas de libertad y los trabajadores de la prisión (directivos, docentes y tutores), sobre la educación secundaria y universitaria que se desarrolla en el “*Instituto de Recuperación de Mujeres*”. La construcción de dicho objetivo se ha formulado a partir de las siguientes preguntas, ¿Cómo es concebida la educación por parte de las mujeres estudiantes privadas de libertad?, ¿y por parte de los trabajadores y trabajadoras de la prisión?, ¿existen limitaciones u obstáculos en este contexto para acceder plenamente a los distintos niveles educativos? Y ¿cuáles son las motivaciones que incitan a las mujeres para comenzar y/o continuar sus estudios?

Sobre las diversas manifestaciones realizadas por parte de los actores sociales, se ha logrado la construcción de categorías de análisis y se ha llevado adelante el método de la comparación constante. Las divergencias y similitudes en los discursos se deben a las diferentes experiencias, formaciones, posicionamientos y valores asumidos por cada actor con respecto al tema en cuestión.

En rasgos generales, es posible mencionar dos concepciones, en primer lugar, comprendiendo la educación como herramienta de corrección y rehabilitación del individuo y, en segundo lugar, como derecho social e inalienable que debe ser garantizado por el Estado; desde esta segunda perspectiva, se desprende otra forma de concebir la educación, la cual reside en una práctica para la liberación del sujeto dentro de un contexto de encierro y degradación permanente.

Al indagar sobre las motivaciones que movilizan a las mujeres privadas de libertad para iniciar, continuar o finalizar sus trayectorias educativas, se advirtió que éstas se encuentran fuertemente ligadas a las experiencias educativas que han transitado a lo largo de sus vidas como también, a las diversas concepciones que han construido en torno a ellas. De este modo, se han identificado tres motivaciones, la primera de ellas radica en el

estímulo educativo, el cual le otorga la posibilidad de reducir el tiempo de condena establecido por la justicia penal. La segunda motivación para asistir al espacio educativo se presenta como una forma de escape a la realidad carcelaria y a la construcción de una vida alternativa que les permite resistir a las condiciones de habitabilidad degradantes que implica, subjetivamente, convivir en un contexto de encierro. La tercera motivación comienza a desplegarse cuando el sujeto concibe a la educación como una herramienta de emancipación y crecimiento personal, proceso que sólo podrá concretarse mediante la construcción de vínculos colectivos a través de los cuales se aprende y se enseña a la vez.

Es menester destacar que las motivaciones guardan especial significado durante el análisis de la información ya que, a pesar de que las mujeres decidan por sí mismas incorporarse al sistema educativo, sus elecciones personales están condicionadas y limitadas por los numerosos obstáculos que se despliegan al interior de la prisión, impidiendo el pleno acceso, continuidad y finalización de sus estudios. Es decir, si bien se desarrolla la educación en la cárcel, la misma está moldeada por los objetivos del SP; de esta manera, la educación no se enmarca en la concepción de derecho o de emancipación social, sino que se reduce a la capacidad de decisión individual por parte de las mujeres para sostener su proceso educativo como herramienta de corrección y rehabilitación.

Se considera imprescindible utilizar esta plataforma para hacer visibles los avances y retrocesos ocasionados en la temática, reconociendo la complejidad que la misma presenta, procurando aportar a la reconfiguración y mejoramiento de las prácticas educativas en prisión, ya que si los obstáculos manifiestos se continúan perpetuando, no habría manera de propiciar el egreso de las estudiantes y, por lo tanto, su derecho a la educación quedaría absolutamente vulnerado, siendo así una batalla perdida en la lucha por la conquista de los derechos humanos.

15. Bibliografía consultada.

Aniyar de Castro, L. (1981): “*Conocimiento y orden social: criminología como legitimación y criminología de la liberación. Proposiciones para una criminología latinoamericana como teoría crítica del control social*”. México.

Barukel, G; Grippaldi, I; Taboga, J; Zana, J. (S/F): “*Programa de Educación Universitaria en Prisiones de la Universidad Nacional del Litoral. Experiencia e implementación*”. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Barukel, G. (2016): “*Atravesando la segunda etapa: experiencias carcelarias en la ciudad de Santa Fe*”. IX Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata.

Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una Sociología de la Desviación*. Buenos Aires; Siglo Veintiuno.

Becker, H. (2011): “*Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo.*” 1era Ed. Siglo Veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.

Braithwaite, J. y Pettit, P. (2015): “*No sólo su merecido. Por una justicia penal que vaya más allá del castigo*”. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.

Bardini, A. y Vergara, S. (2013): “*Inserción*”. Apunte de cátedra: “Trabajo Social, Modernidad e Institucionalidad social”. Lic. En Trabajo Social. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral.

Carballeda, A (2015): “*El territorio como relato. Una aproximación conceptual*”. En Revista Margen N° 76.

Carreño, M. (2009): “*Teoría y práctica de una educación liberadora: El pensamiento pedagógico de Paulo Freire*”. Universidad Complutense de Madrid.

Centro de Estudios Legales y Sociales: (2011): “*Mujeres en prisión: Los alcances del castigo*”. Ed. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires, Argentina.

Chapman, D. (1973): “*El estereotipo del delincuente y sus consecuencias sociales*”. International Journal of Criminology and Penology. Volumen 1, número 1.

Cornu, L. (2002): “*Responsabilidad, experiencia, confianza.*” En: Frigerio, G. (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Editorial Santillana. Buenos Aires, Argentina.

Cruz Neto, O. (2007): “*El trabajo de campo como descubrimiento y creación*” en “*Investigación Social: Teoría, Método y Creatividad*”. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Diker, G. (2004): “*Los sentidos de las nociones de práctica y experiencias*”. Colección Ensayos y Experiencias. N° 52. ED. Novedades Educativas.

Figura I. *Inventario: 200 obras del Patrimonio Arquitectónico de Santa Fe* (1993). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Figura II. Moreira, C. y Rojas, M.R (2018) Registro de Campo

Freire, P. (1967): “*La educación como práctica de la libertad*.” 6ta edición Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Freire, P. (1968): “*Pedagogía del oprimido*”. Siglo XXI Editores Argentina S.A. Argentina.

Freire, P. (2013): “*Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*.” 2da edición. Siglo veintiuno. Buenos Aires, Argentina.

Fretjman, V. y Herrera, P. (2010): “*Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo de tensión*”. Primera editorial. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.

Fretjman, V. (2006): “*Educación, trabajo e inclusión para sujetos privados de libertad*.” En Revista “Novedades Educativas”. Año 18, N° 191. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M. (1976): “*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*”. Siglo XXI. México.

García Fanlo, L. (2011): “*¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben*”. A Parte Rei 74.

Giacchino de Ribet, M. (2005): “*La educación en los establecimientos penitenciarios*”. En Revista “Novedades Educativas”. Año 17, N° 172. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Ghiberto, L. y Sozzo, M. (2014): “*Prisión y educación: Relaciones, tensiones y paradojas*”. En Revista “Nova Criminis. Visiones criminológicas de la justicia penal.” N° 8 Páginas 167 a 209. Chile.

Goffman, E. (2001): “*Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*”. Amorrortu Editores. Buenos Aires. Argentina.

Guala, N., Peresón C., Actis A., Rodríguez F., Aranda M. y Montero A. (2010): Ponencia “*La experiencia del Programa de Educación Universitaria en Prisiones de la Universidad Nacional del Litoral*.” IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria. IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria Compromiso social y calidad educativa: desafíos de la extensión. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

Guber, R. (2001): “*La Etnografía. Método, campo y reflexividad*.” Editorial Norma. Buenos Aires, Argentina.

Guber, R. (2004): *“El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.”*. Paidós Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Gutiérrez, M. (2012): *“Lápices o rejas: Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro”*. Primera Editorial Del Puerto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Informe Anual (2017): Sistema Nacional de estadísticas sobre Ejecución de la Pena. Dirección Nacional de Política Criminal en materia de Justicia y Legislación Penal. Subsecretaría de Política Criminal. Secretaría de Justicia. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina.

Jones, D., Manzelli, H. y Pecheny, M. (2004): *“Grounded Theory. Una aplicación de la teoría fundamentada a la salud”*. Cinta de Moebio 19: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales.

Larrosa, J. (2007) *“Conferencia: La experiencia y sus lenguajes”* en serie *“Encuentros y seminarios”*. Universidad de Barcelona, España.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Argentina.

Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660. (1996). Argentina.

Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 26.695. (2011). Argentina.

Mamaní Gareca, V.H (2005): *“La cárcel instrumento de un sistema falaz. Un intento humanizante”*. Grupo Editorial Lumen, Humanitas. Buenos Aires, Argentina.

Matus, S. (2003): *“La intervención social como gramática: Hacia una semántica propositiva del Trabajo Social frente a los desafíos de la globalización”*. Revista de Trabajo Social N° 71.

Mendicoa, G. (2003): *“Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza – aprendizaje”*. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Mendizábal, N. (2006): *“Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa.”* En: Vasilachis, I. Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Montero, R. (2018): *“Nosotras. Historias de mujeres y algo más”*. Editorial Alfaguara. Madrid, España.

Moreira, C. y Rojas, Ma. R (2017) Ponencia: *“Políticas Post - Penitenciarias: La vida luego de la condena ”*. II Jornadas de estudiantes de Trabajo Social del Litoral. “Experiencias de escritura académica”. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Moreno, E. (2002): *“Concepciones de práctica pedagógica”*. Grupo de Práctica Pedagógica del Departamento de Ciencias Sociales. Segunda Época N° 16. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

Neuman, E; Irurzun, V. (1994): *“La Sociedad Carcelaria”*. Ediciones Depalma. Buenos Aires, Argentina.

Padua, J. (1992): *“Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales”* Ed. Fondo Cultura Económica. México.

Pegoraro, J. (2012): *“La cárcel, las cárceles: ¿La educación salvadora?”* En Gutiérrez, M. *“Lápices o rejas: Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro”*. Primera Editorial Del Puerto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Pineau, P. (1994): *“El concepto de Educación Popular, un rastreo histórico comparativo en la Argentina”*. Revista de Educación. ISSN 0034-8082. N° 305. Madrid, España.

Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M. (2001): *“La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad”*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Programa de Educación Universitaria en Prisiones. (2014): *“10 años del Programa de Educación Universitaria en Prisiones de la Universidad Nacional del Litoral. Balance y desafíos”*. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina.

Puebla, M. (2008): *“La construcción del Trabajo Social en el ámbito de la ejecución penal. Una mirada desde la doctrina constitucional”*. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Rozas Pagaza, M. (1998): *“Una perspectiva teórica-metodológica de la intervención en Trabajo Social”*. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995): *“Qualitative interviewing. The art of hearing data.”* Thousand Oaks, CA: Sage.

Schettini, P. (2015): *“Análisis de datos cualitativos en la investigación social: procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa”*. Primera Editorial. Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.

Secretaría de Asuntos Penitenciarios (2008): *“Documento Básico: Hacia una Política Penitenciaria Progresista en la Provincia de Santa Fe”*. Ministerio de Seguridad. Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Argentina.

Servicio Penitenciario Federal. Misión y objetivos. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina. Visitado por última vez: Febrero, 2019. En <https://www.spf.gob.ar/www/mision-y-objetivos>

Sirvent, M. T. (2002): *“La Educación Popular: características básicas y proceso histórico”*. En Abad, S. *“Espacio Freire. Educar, resistencia y creación: el pensamiento de Paulo Freire desafía a los educadores argentinos hoy”*. Ed. Piedras: Centro Nueva Tierra. Buenos Aires, Argentina.

Sistema Nacional de Estadística sobre la Ejecución de la Pena, “Informe Ejecutivo 2016” (2017) Subsecretaría de Política Criminal. Secretaría de Justicia. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Argentina

Soria Verde, M. y Sáiz Roca, D. (2005): “*Psicología criminal*”. Pearson Educación. S. A. Madrid, España.

Soneira, A. (2006): “*La Teoría fundamentada en los datos: Grounded Theory de Glaser y Strauss*” en “*Estrategias de Investigación Cualitativa*”. Gedisa Editorial. Barcelona. España.

Souza Minayo, Ma. C. (2003): “*Teoría, método y creatividad*”. Lugar Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Sozzo, M. (2007): “*¿Metamorfosis de la prisión? Proyecto normalizador, populismo punitivo y “prisión-depósito” en Argentina*. En Urvio, Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana. N. 1, Quito, mayo 2007, pp. 88-116. Programa de Estudios de la Ciudad de FLACSO Sede Ecuador. ISSN: 1390-3691

Sozzo, M. (2012): “*Contra la degradación. La experiencia del Programa de Educación Universitaria en Prisiones, Universidad Nacional del Litoral*”, en Gutiérrez, M. H. (coord.) “*Lápices o Rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*”. Del Puerto Editoriales. Buenos Aires, Argentina.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998): “*Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*”. Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986): “*La observación participante, preparación del trabajo de campo*.” En Introducción a la metodología cualitativa de investigación (págs. 31-99). Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Trosero de Ammendola, A. (2017): “*El pensamiento complejo. Un pensamiento en ebullición que desestructura los cimientos de la Ética Profesional Docente*”. Ediciones UNL. Santa Fe, Argentina.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009): *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

Velez Restrepo, O. (2003): “*Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*”. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.

Vallejos, I. (2005): “*Preguntas a la hora de escribir y ser escrita en los informes profesionales*.” Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, Argentina.

Varela, N. (2005): “*Feminismo para principiantes*”. Ediciones B. Barcelona.

Zaffaroni, E. (2012): “*La cuestión criminal*.” Tercera Edición. Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina.