



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
SECRETARÍA DE POSGRADO**

**Mujeres, Educación y Cárcel
Un estudio en la Unidad Penal de N° 2 de la Provincia de
Catamarca.**

Brenda Hidalgo

**Tesis presentada para optar al título de
Doctora en Ciencias de la Educación**

**Directora: Acin Alicia Beatriz
Co-director: Alanís Mario Arnoldo**

**Abril 2023
Córdoba, Argentina**



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons. Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Quien escribe, teje con hilos de palabras que vamos diciendo, con hilos de tiempo que vamos viviendo, como dice Galeano, los textos son como nosotros: tejidos que andan.

En estas páginas se nombra y se escribe para habitar de otro modo ese estar, ese tiempo transcurrido durante los años en los que esta investigación tuvo lugar, pero sobre todo busca decir algo y recuperar una escritura política, al decir de Duschatzky, la de apuesta colectiva, de expresión y elaboración para otros, al pensar nuevas maneras de transitar las aulas, las instituciones, la educación.

Índice General

Agradecimientos.....	08
Introducción	11
Trayectos académicos y profesionales que han incidido en la elección del tema y en la construcción del problema.....	13
Interrogantes, propósitos y recorrido trazado.....	17
Estructura de la tesis.....	19

Primer Capítulo: Acerca de la investigación y su devenir: antecedentes consultados y referentes teóricos

1. Estudios e investigaciones consultadas en relación al tema de la tesis.....	22
1.1 Estudios locales.....	23
1.2 Estudios sobre las mujeres como población carcelaria.....	26
1.3 Estudios sobre Educación en Contextos de Privación de la Libertad.....	36
1.4 Estudios sobre políticas educativas.....	38
1.5 Estudios acerca de lo escolar y su expresión particular en la cárcel.....	41
1.6 Estudios acerca de la universidad en la cárcel.....	44
2. Referentes teóricos.....	49

Segundo Capítulo: Definiciones en las decisiones metodológicas

2. Perspectiva epistemológica.....	59
2.1 Estrategias desplegadas en la investigación.....	60
2.1.1 Análisis documental.....	62
2.1.2 Ingreso al campo: localización.....	68
2.1.3 Observaciones y registros.....	73
2.1.4 Entrevistas	78
2.1.5 Propuesta de Intervención	81
2.1.6 Análisis de los datos	85

Tercer Capítulo: Las mujeres en el devenir del castigo, lógicas de reclusión y encierro femenino

3.1 Los alcances del castigo.....	88
3.2 La construcción socio histórica y política del encierro religioso como lugar para las mujeres.....	93
3.3 Mujeres, encierro -prisiones- y modernidad.....	100
3.4 Las huellas del siglo XX en las mujeres: la criminalidad femenina.....	107

3.5 Los cuerpos-vidas de las mujeres presas en las noticias periodísticas locales.....	114
--	-----

Cuarto Capítulo. Trayectorias de las políticas educativas para la Educación en Contextos de Privación de Libertad. Discursos, acciones y omisiones respecto a la educación de las mujeres

4.1 La década de los 90: de la renovada promesa pedagógica a la descentralización, focalización y compensación en el Plan Social Educativo.....	124
4.2 Los años 2000 en adelante: crisis y recomposición.....	129
4.2.1 Entre 2000 y 2007: la nueva agenda educativa del sistema educativo.....	130
4.2.2 Entre 2007 y 2015: lineamientos políticos de la modalidad y La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.....	132
4.2.3 Lineamientos Políticos de la Modalidad.....	134
4.2.3.1 La Resolución CFE N° 110/10.....	135
4.2.3.2 La Resolución CFE N° 127/10.....	135
4.2.3.3 La Resolución CFE N° 058/08.....	138
4.2.4 Estrategias de intervención destinadas a la inclusión escolar a través de programas ministeriales.....	140
4.2.4.1 Encuentro-Programa Nacional de Alfabetización.....	142
4.2.4.2 El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs).....	143
4.2.4.3 Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ).....	146
4.2.4.4 Plan de Mejora Institucional (PMI).....	147
4.2.4.5 Bibliotecas Abiertas.....	149
4.3 La educación en contextos de privación de la libertad en la estructuran organizacional del Ministerio de Educación Provincial.....	153
4.3.1 Condiciones diferenciales para el acceso a la educación de las mujeres presas que inciden en su pleno ejercicio.....	156

Quinto Capítulo. Escenarios compartidos: dinámicas de funcionamiento institucional entre lo escolar y lo penitenciario

5.1 La Creación de la Escuela	164
5.2 La flexibilidad como forma de habitar lo escolar.....	167
5.3 El llamado de atención como gesto en la organización temporal del día a día escolar.....	170
5.4 Momentos de interrupción e inasistencia: sus efectos en la reconstrucción permanentemente de las actividades educativas.....	173

5.4.1 Las requisas.....	173
5.4.2 Las llamadas telefónicas, los traslados internos y las visitas.....	177
5.4.3 Retiros voluntarios.....	182
5.4.4 Laborterapia.....	183
Sexto capítulo. Experiencias educativas y trayectorias posibles en el encierro y a pesar del encierro	
6.1 Trayectorias posibles durante el tiempo de detención relativas a la educación formal y la formación profesional	189
6.2 La Facultad de Humanidades en la cárcel.....	195
6.3 Encuentros que habilitan a repensar las presencias a través de las propuestas formativas de extensión universitaria.....	201
6.3.1 Escenas de un proceso de intervención sociocultural desde el cine, la fotografía y la escritura.....	203
Conclusiones.....	220
Referencias Bibliográficas.....	228
Anexos.....	243

Índice de Figuras

Figura 1. Discursos influyentes en el tratamiento estatal para la Educación en Contextos de Encierro	64
Figura 2. Acceso principal a la Unidad Penal de Mujeres N° 2.....	69
Figura 3. Segundo acceso a la Unidad Penal de Mujeres N° 2.....	69
Figura 4. Plano de distribución.....	70
Figura 5. El espacio para la escuela y los talleres de extensión.....	74
Figura 6. Taller literario de la cárcel de mujeres. Plan Nacional de Lectura (2012).....	151
Figura 7. Taller de cine.....	205
Figura 8. Taller de fotografía.....	208
Figura 9. ¿Cómo sentimos y vivimos nuestro tiempo en el encierro?.....	209
Figura 10. Taller de Lectura y Escritura.....	212
Figura 11. La fábrica de máscaras.....	214
Figura 12. Muestra itinerante.....	216

Índice de Tablas

Tabla 1. Programas de las Universidades Nacionales en Educación en Cárceles	243
Tabla 2. Definiciones Estructurales de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad desde las Políticas Educativas y las Políticas de Seguridad	245
Tabla 3. Análisis Documental.....	64
Tabla 4. Definiciones de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad en Documentos Ministeriales y Resoluciones del Consejo Federal de Educación.....	66
Tabla 5. Diario de campo.....	76
Tabla 6. Entrevistas.....	81
Tabla 7. Proceso metodológico: recolección de información y datos.....	84
Tabla 8. Oferta educativa durante la LFE para las instituciones carcelarias de Catamarca.....	126

Listado de abreviaturas

CFE: Consejo Federal de Educación.

LFE: Ley Federal de Educación.

LEN: Ley de Educación Nacional.

LEPPL: Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad.

MEPC: Ministerio de Educación de la Provincia de Catamarca.

DPME: Dirección Provincial de Modalidades Educativas.

PI: Proyecto de Investigación.

ECPL: Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

FH-UNCA: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca.

UPV: Unidad Penal de Varones.

UPM: Unidad Penal de Mujeres.

PPL: Personas Privadas de la Libertad.

ED: Entrevista Directora

EED: Entrevista escrita Directora.

EVD: Entrevista Vicedirectora.

EES: Entrevista Estudiante de Secundaria.

EEP: Entrevista Estudiante de Primaria.

DTE: Diálogo Taller de Extensión

DD: Diálogo docente.

ED: Entrevista Docente.

EP: Entrevista Preceptora.

TE: Taller de extensión.

Agradecimientos

Las primeras páginas que aquí se presentan fueron las últimas que se escribieron como parte del recorrido trazado en esta tesis; no es casual ni tampoco extraño confirmar las huellas que este proceso dejó, entiéndase por ello los años transitados, las expectativas, los posicionamientos, las miradas y la construcción de perspectivas que se fueron construyendo en torno a la formación, las instituciones intervinientes y la situación que nos convoca: las mujeres privadas de su libertad.

A ELLAS mi agradecimiento imperecedero, por las tardes y mañanas compartidas en la Unidad Penal N°2, por dar voz a sus vivencias y testimonios que hicieron de esta tesis un recorrido de aprendizaje.

Agradezco a mis directores Alicia Acin por la generosidad de haber aceptado dirigirme en esta instancia formativa, por su agudeza en cada corrección, los aportes realizado en la organización del trabajo y el tiempo destinado para recibirme, realizar lecturas necesarias e incentivar me a concretar esta instancia cuando la duda y la incertidumbre surgía. A Mario Alanís por acompañarme en mi formación desde la carrera de grado, por sostener espacios académicos en los que fui aprendiendo, creciendo y tomando decisiones, por la generosidad de contribuir en cada recorrido emprendido, por sus interpelaciones, discusiones y confianza otorgada en los avatares de la construcción del conocimiento científico, en la tarea de pensar en las cárceles como instituciones y en los sujetos que las habitan.

En este camino de formación mi agradecimiento también para Adriana Pérez quien desde su sensibilidad y compañía me permitió apropiarme de otras herramientas en el análisis y los procesos de intervención de las instituciones educativas generando senderos que hicieron de esos aportes un camino.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) por implementar políticas públicas de formación y acceso que acompañan la democratización federal del conocimiento a través del sistema de becas

doctorales del cual formé parte, sin ese soporte material e institucional esta investigación, posiblemente, no hubiera sido posible.

Hago un agradecimiento institucional a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional Córdoba por sostener y acompañar las trayectorias de quienes nos constituimos en doctorandos del Doctorado en Ciencias de la Educación.

A la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, particularmente al departamento de Ciencias de la Educación por ser el espacio laboral donde inicié mis primeros pasos de formación y desde el cual continuo transitando las prácticas diarias en docencia, investigación y extensión.

A la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, quienes confiaron en el trabajo realizado por el equipo de trabajo del Proyecto de Extensión que dirigí durante los años 2018-2019 “Alternativas Pedagógicas: una propuesta de intervención desde la imagen, el arte y la escritura”, otorgando el aval institucional para que tales acciones devengan en el “Programa de Extensión Universitario en Contextos de Encierro de Catamarca (PEUCEC)”.

Al Ministerio de Educación de la Provincia por la apertura en las propuestas presentadas y, en particular, a una de sus instituciones: la escuela EDJA N° 50- Anexo I. Agradezco a la vicedirectora Gabriela Narváez, a la preceptora Carina, a la supervisora general y las/os docentes por la amabilidad de responder atentamente a cada interrogante que se presentaba, por querer sumar sus narrativas, relatos y testimonios, por permitirme conocer y compartir lo cotidiano de una escuela que está en la cárcel. Por visibilizar y hacer que se vuelva pública su presencia.

Al personal y las distintas autoridades de la Unidad Penal de Mujeres del Servicio Penitenciario Provincial por la apertura y autorización que hicieron posible que pudiera ingresar en diferentes momentos durante el tiempo en que se desarrolló este trabajo de investigación.

Esta tesis también conto con el aval y el aporte imprescindible de compañeras y compañeros del Grupo de Investigación sobre Cárceles y Sociedad

en Catamarca (GICySCA), con quienes transitamos desde hace varios años, perspectivas e interrogantes que problematizan diferentes aristas relacionadas con la complejidad de la cárcel.

Un especial agradecimiento y en mayúsculas a quienes transitaron conmigo este camino e hicieron posible que el proyecto de extensión se lleve a cabo, Marcia Herrera Castellano, Rocío Arévalo, Laura Aroca, Ximena García, María Schaefer, Victoria Argañaraz. Sin el apoyo incondicional de su presencia, la predisposición, las ganas, la convicción y el deseo de estar allí esta tesis hubiera sido distinta.

A mis amigas y amigos por comprender mis ausencias, por preguntar cómo voy, por el gesto del aguante incondicional y el deseo que “eso que vos haces” se pueda concretar.

A mis abuelas, por regalarme su amor incondicional, sé que estarían orgullosas por este momento como también lo han estado cada vez que me veían estudiar. Las tengo presente a diario conmigo.

A mis padres, Pedro Hidalgo y Susana Colla, por enseñarme el sentido de la responsabilidad, el valor y el compromiso por la educación pública, por acompañarme en cada proceso, porque siempre confían en lo que hago, por regalarme autonomía, por comprender nuestros tiempos, por estar siempre.

A mis suegros, Lalo y Estela, por su generosidad y la compañía atenta al compartir urgencias y esfuerzos particulares.

A Naím Garnica, mi compañero de vida excepcional, por transitar juntos cada una de las decisiones que fuimos tomando, por cada kilómetro que recorrimos de un lugar a otro detrás de un seminario, por la perspectiva compartida que asumimos con relación a la formación. Por cada esfuerzo conjunto que realizamos para que esto concluya, por sostenerme junto a Azul, quien llegó a nuestras vidas para regalarnos su amor perruno y sus mimos incondicionales. Juntos estuvieron transitando conmigo la vorágine de este proceso. Hoy seguimos escribiendo los bocetos de las posibles hojas de ruta.

Introducción

En la realización de esta tesis de doctorado nos propusimos indagar en torno a las mujeres, la educación y la cárcel, tomando como referencia la educación para las personas privadas de libertad y sus cambios. Lo que buscamos es problematizar las condiciones en que se desarrolló este tipo de educación en la provincia de Catamarca, con énfasis en aquellas ofrecidas a las mujeres presas.

Para su abordaje nos situamos en la Unidad Penal N° 2 de Mujeres de la Provincia de Catamarca entre los años 2016 al 2019. En ese contexto se analiza y documenta la creación de la escuela y la importancia que tiene la educación, tras advertir en el marco de investigaciones previas, las escasas referencias de lo que sucedía con esa población.

Tal como lo indicaremos, a diferencia de las condiciones relacionadas con la Unidad Penal de Varones N°1, las mujeres presas convivieron con condiciones que las privaban, por un lado, de una estructura edilicia que contemple el funcionamiento de espacios destinados a procesos educativos y, por otro, con la ausencia de estrategias y gestiones gubernamentales que atendieran tal realidad como una necesidad.

Al respecto, es importante señalar que las malas condiciones institucionales y las denuncias de hacinamiento del llamado “correcional de mujeres” irrumpió en la escena pública, al ser visibilizado por los medios de comunicación local entre los años 2012 y 2013, acción que se constituyó en un hito para nuestra investigación, determinando un antes y un después al efectivizarse en el año 2014 el traslado de las mujeres a la ex alcaldía de menores, establecimiento que pasó a funcionar como Unidad Penal N° 3 de Mujeres, denominada desde el año 2016 Unidad Penal N°2 al dejar de funcionar un espacio de pre-egreso, conocido como “la granja”.

Tales recorridos forman parte de este trabajo doctoral por cuanto dan cuenta del criterio discrecional en el desarrollo del ciclo de las políticas educativas con relación a las mujeres presas en la Provincia de Catamarca.

Esto motivó a detenernos en un análisis exhaustivo de la legislación nacional y provincial, además de documentos normativos que sostienen las políticas educativas destinadas a la población en contextos de privación de la libertad para indagar, en la escala local, las decisiones jurisdiccionales que se han tomado en la progresiva institucionalización de la educación formal en establecimientos penitenciarios, con énfasis en la cárcel de mujeres, además de tener presente las condiciones institucionales y normativas bajo las cuales se dan las relaciones entre lo escolar y lo penitenciario.

Para ello nos situamos en el contexto de la práctica, al deslizar la mirada de lo institucional hacia las implicancias en los sujetos, aproximándonos a imágenes cotidianas que no eran perceptibles, al analizar situaciones acontecidas *in situ* entre los años 2016 y 2019, e indagar los procesos de construcción de la escolaridad y propuestas educativas que han tenido lugar en la Unidad Penal de Mujeres (UPM) desde la modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad (ECPL), del Ministerio de Educación de la Provincia de Catamarca (MEPC).

Este análisis adquirió un sentido privilegiado para esta investigación al documentar de qué modo se hace lo escolar en una trama que se teje en el vaivén de concepciones disímiles relacionadas con los fines y sentidos asignados a la educación.

La consideración de estos procesos muestra los efectos en esa población minoritaria de mujeres presas, pero también en otros agentes tales como los docentes, al materializarse las políticas educativas, a través de los relatos y narrativas testimoniales que fueron recuperados para reconocer un estado de situación más reciente de la educación.

Asimismo, también abordamos la vinculación institucional de otros organismos educativos públicos como es el caso de la universidad con el Servicio Penitenciario Provincial (SPP), a través de las propuestas que ofrece la Facultad

de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca (FH-UNCA), que representan otras ofertas educativo-culturales para las mujeres presas.

Además, problematizamos la ausencia de determinadas condiciones institucionales que afectan a estas mujeres a una mayor precariedad en sus condiciones de detención, así como improntas asumidas por el SPP en cuanto a las prácticas que reproducen un horizonte normativo en el que el cuerpo queda encasillado en concepciones que abonan estereotipos tradicionales en términos de mandatos de género y lógicas de sujeción sexista.

Tal aspecto nos permitió advertir las prescripciones discursivas que se anclan en un régimen de comportamientos de raigambre social, cultural y moral instauradas entre las iniciales formas de la punición y sus variantes actuales en este en contexto específico. A propósito de ello, retomamos estudios que se preguntan por los procesos de construcción histórica del castigo dirigido a las mujeres, como un aspecto no menor al tener en cuenta su situación en clave de género.

En esta introducción, asimismo, nos interesa dar cuenta del proceso de construcción del trabajo de investigación, describiendo los trayectos recorridos que han incidido en la elección del tema, los interrogantes y objetivos que orientan la investigación. Finalizamos con la presentación de su estructura.

Trayectos recorridos que han incidido en la elección del tema y en la construcción del problema

En este apartado indicamos los recorridos que nos han aproximado a la educación en contextos de privación de la libertad incidiendo en motivaciones e intereses que se profundizaron a partir de diferentes trayectos formativos y profesionales que nos condujeron al armado de esta investigación. En tal sentido, compartimos con Alicia Acin (2014) que, si bien todo problema de investigación se construye a la luz de los marcos teóricos de los ámbitos disciplinares a los que pertenece, también es importante situarlo en la biografía profesional y de formación de quien lleva a cabo la investigación.

Entre los años 2009 y 2012, participé en calidad de estudiante del proyecto de investigación denominado “La vida más allá del encierro: las prolongaciones de la sociedad en la organización de la vida comunitaria en la cárcel”, dirigido por el sociólogo Mario Alanís. En el marco de esa participación obtuvimos, a través de una postulación destinada a estudiantes avanzados de las carreras de grado de la UNCA, una beca estímulo de iniciación a la investigación con el proyecto titulado: “Las construcciones significantes del sujeto que delinque y del delito en los medios de comunicación social escritos de San Fernando del Valle de Catamarca, período 2008-2009”, otorgada por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Catamarca. (Resol. 0631/09. SECyT UNCA).

Al respecto, entre los objetivos propuestos se pretendió analizar los procesos de construcción de sociabilidades al interior de la cárcel, intentando dar cuenta de las relaciones que se tejen entre los internos con las regulaciones de la vida en el sistema penitenciario, las solidaridades y los vínculos con el exterior por medio de la participación de otros organismos como fue el caso del programa universitario “La Facultad de Humanidades en la cárcel”. Bajo esas condiciones, durante esos años, establecimos un acercamiento directo con la Unidad Penal de Varones (UPV), y algunos ingresos al entonces denominado correccional de mujeres, advirtiendo las condiciones diferenciadas en el acceso a la educación y las ofertas de formación entre ambos penales.

Esto contribuyó a perfilar un área de intervención que cambiaba los intereses iniciales de investigación, constituyéndose como punto de partida la pregunta por las mujeres y la situación del encierro al ser analizado en el marco del proyecto de investigación “Sociedad y delito en Catamarca. Recorridos delictivos, políticas punitivas y prácticas culturales al interior de la cárcel (2014-2018)”, en el cual se las incorporaba como población.

Un acontecimiento importante a destacar en el proceso formativo que venimos describiendo es la postulación al programa de Becas Internas Doctorales promovidas por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación, destinada a la formación de recursos humanos en actividades de

investigación vinculadas al desarrollo social y tecnológico, con el proyecto denominado “Los procesos de (in) visibilización del cuerpo femenino. Formas de representación e incidencia de los dispositivos pedagógicos en el penal de mujeres de la Provincia de Catamarca”, otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), convocatoria 2014, desde el 01 de abril del 2015 hasta el 01 de Abril de 2020.

Un acercamiento directo a la problemática de investigación se formalizó en dicho proyecto, acercándonos a estudios y discusiones que se constituyeron en los primeros aportes y antecedentes que acentúan la cárcel de mujeres como contexto de indagación. No obstante, los supuestos e interrogantes preliminares que se habían construido como problema de investigación fueron replanteados para el desarrollo del proyecto de tesis “Educación, cárcel y subjetividad. Un estudio en la Unidad Penal N° 3 de Mujeres en la Provincia de Catamarca” en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) explicitándose el interés por analizar las políticas educativas y la especificidad que implicaba la modalidad como contexto emergente en la cárcel de mujeres.

Además, esto se relacionaba con el ejercicio profesional y las temáticas vinculadas al análisis institucional y la formación docente que se recuperan en las cátedras que integro como docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la FH-UNCA. Pero también como una preocupación e interés que estuvo presente al transitar la cárcel como escenario institucional al planificar, coordinar y gestionar acciones vinculadas a la política educativa de formación docente continua desde el Ministerio de Educación de la provincia de Catamarca (MEPC).

Tal construcción implicó profundizar procesos que se producen al interior de la cárcel, es decir, prácticas, discursos y vínculos mediados por normas institucionales que impactan en la construcción de la subjetividad y cotidianidad de los sujetos que se encuentran ahí situados al momento de indagar el ámbito educativo-escolar-cultural al interior del espacio carcelario destinado a las mujeres en la provincia de Catamarca.

En esos recorridos el interés por la ECPL, como mencionamos, también nos acercó a la modalidad con el propósito de trabajar con los docentes, tal fue el caso, por ejemplo, de la coordinación del seminario taller: “La escritura como proceso constructivo para pensar y repensar las prácticas docentes en contextos de encierro” (Disp. DME N° 057-19), enmarcado en el Plan Operativo Anual Integrado, que contemplaba instancias de capacitaciones para la implementación y fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en las diferentes modalidades, realizado durante los años 2017-2018, desde la Dirección Provincial de Modalidades Educativas (DPME) del MEPC.

Dicho trabajo comprendió diversas instancias de acompañamiento con el propósito de promover la producción y circulación de materiales que aporten al conocimiento y la reflexión de los contextos de privación de la libertad como nuevos escenarios escolares, las trayectorias de formación y las prácticas docentes. Además, se aportó otros enfoques y formas de trabajo colaborativo propuesto por la perspectiva narrativa. En ese contexto, la documentación narrativa se constituyó en un saber pedagógico con alto contenido significativo dentro de la cultura escolar al documentar lo que sucedía pedagógicamente en esas escuelas y de lo que les sucedía a sus actores cuando las transitan y hacen.

Ese acercamiento procedente de la experiencia de los docentes que se desempeñan en la modalidad ECPL se plasmó en la publicación del libro “Docencia, Narrativa y Cárceles. La escritura como proceso constructivo para pensar las prácticas docentes en contextos de encierro” (Hidalgo, Frejtman y Bustelo, 2020). Este espacio de trabajo con los docentes nos permitió abordar otras aristas de un análisis e interpretación de discursos que circulan en los actos de habla de profesores, en las prácticas observadas y participativas al momento de recuperar las dinámicas de interacción entre lo escolar y lo penitenciario, constituyéndose en un antecedente directo que se recupera en el corpus de este estudio.

A su vez, un segundo acontecimiento relevante se relaciona con la elección del tema abordado para el Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación (TFLCE), titulado “Prácticas Institucionales: configuraciones y

dinámicas de funcionamiento de lo escolar. Un estudio desde los docentes en servicio en el Ex -Cens N°50, Unidad Penal N° II de la Provincia de Catamarca". En dicho estudio centramos la atención en comprender las formas que va adquiriendo lo escolar, en los modos en cómo se produce lo escolar, se organizan y generan experiencias educativas en un contexto que requiere sobrellevar la lógica instrumental de la institución penitenciaria para el desarrollo de la tarea, pero también como sujetos formados dentro de un sistema educativo que prescribe nuevas configuraciones que exigen prestar atención a la especificidad y la novedad para interpelar el formato escolar convencional.

Ambos procesos se constituyeron en componentes esenciales a partir de los cuales se nutre sustancialmente esta tesis doctoral tanto en la información recabada como en las derivaciones que aporta respecto al campo de la ECPL.

Otro de los recorridos que destacamos fue la dirección y coordinación de las actividades realizadas en el marco de los talleres que formaron parte del proyecto "Alternativas Pedagógicas: una propuesta de intervención desde la imagen, el arte y la escritura" (2018-2019) enmarcadas en el recientemente institucionalizado "Programa de Extensión Universitario en Contextos de Encierro de Catamarca (PEUCEC)". Esto último reorientó el proceso de documentación al intensificarse el trabajo de campo por la propia dinámica que requerían los encuentros presenciales en esta relación universidad-cárcel. La información que se fue construyendo evidenció la necesidad de revisar algunas categorías, tal como fue la noción de subjetividad, la cual requería otros marcos y perspectivas que se habían desviado del proceso efectuado. En particular, comprendimos que las condiciones iniciales vinculadas al proyecto inicial presentado se habían ampliado al desarrollarse distintas estrategias de intervención y categorías teóricas que desplegaban aportes y fortalecían la emergencia de interrogantes acordes al objeto de estudio que no habían sido nombrados, específicamente refiriéndonos a las "Mujeres, Educación y Cárcel".

Los cambios y modificaciones producidas, durante el análisis y proceso de escritura, fueron redactados en distintos bocetos que nos ha permitido, una y otra

vez, retomar la pregunta por aquello que pretendimos indagar, conocer y compartir.

Los interrogantes, los propósitos y el recorrido trazado

Los interrogantes y objetivos que orientaron la presente investigación fueron un sostén al momento de plantear, revisar y definir la estructura que indica el recorrido que se trazó entre el trabajo de campo y los vaivenes de la escritura.

Sobre la base del recorrido enunciado y los aportes recuperados en torno a las lecturas, reflexiones y análisis emprendidos a partir de encuentros, jornadas, seminarios doctorales, informes de avances y diálogos con mis directores, elaboramos los siguientes interrogantes:

- ¿Qué formas asume el castigo femenino y qué lugar ocupan las mujeres en la unidad N° 2 en la provincia de Catamarca?
- ¿Cuáles fueron las políticas educativas para la población privada de libertad que se desarrollaron en Catamarca y qué lugar tuvieron las mujeres en ellas?
- ¿Cómo se organizó jurisdiccionalmente la educación en contextos de encierro en la provincia, especialmente la destinada a las mujeres?
- ¿De qué manera inciden los discursos contradictorios respecto a la educación en prisiones y las condiciones interinstitucionales en la construcción de lo escolar en la cárcel?
- ¿Cuáles fueron las experiencias educativas vividas por las mujeres privadas de libertad en prisión y qué implicó para ellas estudiar estando presas?

Estos interrogantes generales se relacionan con el objetivo general:

- Relevar, sistematizar y construir conocimiento sobre las condiciones institucionales en que se desarrolló la educación de las mujeres en la cárcel de la Provincia de Catamarca.

Y, más precisamente, con los siguientes objetivos específicos:

- Reconstruir las formas del castigo femenino y el lugar ocupan las mujeres en la unidad N° 2 en la provincia de Catamarca
- Identificar el lugar asignado a las mujeres en las políticas educativas para la población privada de libertad en Catamarca.
- Reconstruir el proceso de organización de la educación en contextos de encierro en la provincia, en especial la destinada a las mujeres.
- Analizar la incidencia de los discursos contradictorios respecto a la educación en prisiones y las condiciones interinstitucionales en la construcción de lo escolar en la cárcel.
- Detectar las experiencias que atravesaron las mujeres privadas de libertad durante la detección y su valoración acerca de estudiar estando presas.

Hasta aquí, hemos explicitado los motivos que nos condujeron a la elección e interés del tema, en vinculación con los interrogantes y objetivos propuestos, lo cual nos orientó en los distintos momentos que hemos emprendido a medida que avanzábamos en la composición de esta tesis. A continuación, presentamos su estructura.

Estructura de la tesis

Esta tesis está constituida por la introducción, seis capítulos y un último apartado final en el que presentamos las consideraciones finales.

En el **primer capítulo** exponemos, en un primer apartado, las principales consideraciones vinculadas a estudios e investigaciones que forman parte de los antecedentes que son relevantes para abordar la problemática de estudio. Y, en un segundo apartado, establecemos una trama argumentativa elaborada con referencias conceptuales que se han constituido en los esquemas de pensamiento y de acción retomados en los posteriores capítulos de esta tesis.

En el **segundo capítulo** abordamos la perspectiva metodológica adoptada durante el proceso prefigurado así como las estrategias que empleamos durante el desarrollo del trabajo de campo y la escritura, apelando permanentemente a su revisión y actualización.

El **tercer capítulo** reconstruye, desde una perspectiva histórica, las formas que ha asumido la construcción del castigo en el caso de las mujeres. A tal fin, trazamos un recorrido sobre las modalidades de encierro que adquieren relevancia por la continuidad de rasgos comunes presentes en discursos caracterizados por una matriz sexo genérica que se centra en regímenes de comportamientos sociales, culturales y morales como marcos de inteligibilidad al que se expone los cuerpos-vida de las mujeres presas cuando rompen con sus mandatos de género.

En el **cuarto capítulo** abordamos un conjunto de transformaciones en la configuración de las políticas educativas en una periodización que abarca las décadas de 1990 y de los años 2000, con dos sub periodos, lapso de tiempo en el que se produjeron orientaciones políticas muy disimiles concernientes a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad. Partimos del análisis de las leyes que inciden en el contexto de indagación: Ley Federal de Educación (LFE) N° 25.195, Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 y Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (LEPPL) N° 24.660, como formas de regulación. Asimismo, analizamos las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación (CFE) relacionadas con la Modalidad de ECPL para luego referirnos a las acciones u omisiones de las políticas educativas jurisdiccionales. En ese sentido, focalizamos en las decisiones que se han venido impulsando en las distintas estructuras de gestión del Ministerio de Educación Provincial (MEP) destinadas a las personas privadas de la libertad hasta llegar a la actual Dirección Provincial de Modalidades Educativas (DPME) tendientes a la institucionalización de la educación en la Unidad Penal N°2 de Mujeres.

Para el análisis nos basamos en los ciclos de las políticas educativas, en clave de lectura, a fin de mostrar cómo en los niveles de decisión se fue avanzando en la regulación federal de un corpus normativo sustentado en textos

legislativos, resoluciones, convenios, programas y proyectos educativos que adhieren a una nueva definición política de la educación en el reconocimiento de las personas privadas de su libertad como sujetos de derecho.

En el **quinto capítulo** compartimos el análisis de registros establecidos *in situ* de las dinámicas de interacción y los procesos de funcionamiento que se sitúan en la organización de lo escolar en una institución penitenciaria, reconstruyéndose una trama singular de cómo se hace escuela, al advertir las contingencias de una cotidianidad que presenta otras condiciones tanto para el trabajo docente como para el desarrollo de los procesos de escolarización y propuestas educativas que se sitúan en un orden de lo imprevisto, en coordenadas tempo-espaciales, que expanden y amplían el modo convencional de ser escuela.

El **sexto capítulo** tiene en cuenta la perspectiva de los sujetos. En él analizamos registros procedentes de la palabra escrita y testimonios de algunas estudiantes en relación con sus experiencias al participar en diferentes recorridos enmarcados en la educación escolar, es decir, en el nivel primario, secundario y los talleres de formación profesional. Asimismo, en este capítulo también focalizamos el análisis en las propuestas institucionales que consideramos amplían la mirada de lo educativo al considerar lo que sucede a partir de la relación universidad-cárcel. A tal efecto, nos interesa subrayar por su importancia y contribución para el conocimiento de nuestro estudio las acciones emplazadas por el programa de acompañamiento académico “La Facultad de Humanidades en la cárcel” así como la intervención realizada en el marco del proyecto de extensión: “Alternativas pedagógicas. Una propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura” (2018-2019).

Finalmente, un último apartado que se corresponde con las conclusiones, en el que nos referimos a los principales hallazgos expuestos a lo largo de este trabajo de investigación.

Primer Capítulo

Acerca de la investigación y su devenir: antecedentes consultados y referentes conceptuales.

En este primer capítulo presentamos dos apartados. El primero de ellos contiene estudios e investigaciones que se constituyeron en antecedentes relevantes para abordar la problemática de estudio y el segundo a los referentes conceptuales a los que apelamos.

Tal presentación se organiza del siguiente modo: en un primer momento, partimos del relevamiento de producciones locales en las que participamos, posteriormente, centramos la atención, en clave de lectura desde una perspectiva histórica, en torno a las mujeres como población carcelaria en diferentes periodos, lo cual se constituye en un aporte valioso para el desarrollo de la tesis.

Asimismo nos detenemos en las reflexiones producidas respecto a la educación en contextos de privación de la libertad cuya especificidad nos aproxima a debates y posiciones que nos permiten indagar sobre los discursos que circulan acerca de la educación. Con respecto a ello también retomamos referencias a autores del campo de las políticas educativas, en el marco de las reformas, promovidas en las últimas décadas, en las que cobra relevancia la cuestión de la inclusión y los estudios específicos de lo escolar desde la modalidad ECPL. También acudimos a programas y proyectos que analizan, desde la relación universidad-cárcel, diferentes aristas considerando nuevos enfoques y perspectivas respecto de la situación de las personas privadas de su libertad ambulatoria. El orden que hemos seguido en la exposición no responde a un criterio consecutivo sino al análisis que se verá en los sucesivos capítulos de la tesis.

En el segundo apartado, presentamos los referentes conceptuales y desarrollos teóricos relativos a los ejes centrales que abordamos en cada uno de los capítulos de la tesis.

Estudios e investigaciones consultadas en relación al tema de la tesis

A continuación presentamos seis ejes que se fueron construyendo como coordinadas en la revisión de los antecedentes y bibliografía que tuvimos presente para el desarrollo de la tesis.

Estudios locales

Las siguientes producciones se constituyen en referencias inmediatas al momento de comprender diferentes instancias respecto a las cárceles en Catamarca, principalmente en las últimas décadas, motivo por el cual, es un valioso aporte la bibliografía producto de los estudios compilados en ocho volúmenes que componen “La vida en la cárcel. Intercambios, exclusión y control social”. Dichas publicaciones compilan desde diferentes perspectivas estudios efectuados en el marco de proyectos coordinados por Alanís, M., reconocidos y financiados por la SECYT-UNCA. Siendo estos los siguientes:

- Proyecto de iniciación (2005-2008): “Estudios sobre la cárcel: una aproximación a las prácticas y estrategias de constitución y reproducción de identidades individuales y colectivas”.
- Proyecto orientado (2009-2012): “La vida más allá del encierro: las prolongaciones de la sociedad en la organización de la vida comunitaria en la cárcel”.
- Proyecto de Innovación y Desarrollo (PI+D)(2014-2018): “Sociedad y delito en Catamarca. Recorridos delictivos, políticas punitivas y prácticas culturales al interior de la cárcel”.

El proyecto de iniciación “Estudios sobre la cárcel: una aproximación a las prácticas y estrategias de constitución y reproducción de identidades individuales y colectivas” se realizó en el entonces Instituto de Rehabilitación “Dr. Julio Herrera”, ubicado en la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca (SFVC). Los ejes centrales del abordaje enfatizaban, por un lado, la rutina carcelaria y la transmisión práctica e incorporación de esquemas

corporales, relaciones sociales y significados culturales que guían, facilitan y/o limitan las interacciones que se construyen. Por otro, los sentidos y significados que los internos reconocen como formas específicas de capital, en términos de estrategias y recursos al relacionarse bajo esa situación de privación.

En ese marco, los artículos a los que hemos tenido acceso abordan, desde diferentes perspectivas, las interacciones y prácticas generadas a partir de los procesos de socialización que se configuran al interior de la cárcel, es decir, las formas de relacionarse, las solidaridades y complicidades. Siendo el ámbito educativo un aspecto que han tenido presente Alanís, Cardoso y Narváez (2008) han tenido presente al analizar las dificultades de acceso y participación en programas y niveles educativos de la población masculina durante el periodo 2002-2008, realizando un análisis cuantitativo formulado a partir de datos proporcionados por el SPP.

Asimismo, se evidencia el predominio de enunciados discursivos situando lo educativo como parte del tratamiento penitenciario, aspecto que reforzaba el propio SPP al ser el organismo que administraba y suministraba los datos a través del área de estadística en lo que refiere a la participación de los internos en los ciclos lectivos y en las propuestas formativas de oficio que ofrecían en ese establecimiento.

En un planteo similar Cardoso (2008), en el artículo “La educación en el encierro. La población carcelaria como partícipe de la actividad educativa en sus distintos tramos”, expone datos obtenidos del SPP analizando las variables de edad, niveles de instrucciones con los que ingresan los reclusos y participación en programas educativos, entendidos estos últimos como educación no formal (carpintería, herrería, albañilería). Un aspecto que destaca la autora al hacer referencia a la educación es el alto porcentaje de detenidos que no participan de ningún tramo educativo (EGB, Polimodal; Terciario, Universitario, Educación no formal). Asimismo, se refiere a los motivos por los que asisten a actividades educativas siendo estos: la búsqueda de cubrir necesidades sociales y personales específicos, la valoración del tiempo en la cárcel y la mejora de aceptabilidad social y familiar.

Además, Alanís, Herrera y Jalile (2009) aluden al vínculo entre educación y cárcel al analizar el rol que cumple la universidad en ese contexto en el trabajo “La educación universitaria en contextos de marginalidad. El caso de los privados de libertad y algunos de sus dilemas”. Si bien los autores reflexionan acerca de los significados que tiene enseñar para los docentes que forman parte del Programa la Facultad de Humanidades en la cárcel (PFHC), en el texto se advierten testimonios de estudiantes que participan del programa enfatizando el interés que ocupa para los detenidos la universidad al “sacar la cárcel afuera y asumir la tarea de dar clases en ámbitos como la cárcel” (p. 106)

Por su parte, en continuidad con el proyecto de iniciación, el proyecto orientado “La vida más allá del encierro: las prolongaciones de la sociedad en la organización de la vida comunitaria en la cárcel” se centró la atención en el análisis de las relaciones e interacciones que se establecían al interior de la UPV como un micro-mundo social, a partir del cual interesaba complejizar la mirada respecto a los modos de organización, agrupamientos e intercambios que se producían en la construcción de un encierro que presentaba como novedad una distribución diferente a partir del nuevo edificio que empezó a funcionar a fines del año 2008, encontrándose ubicada la UPV en la localidad de Miraflores, departamento Capayán a 25 Kilómetros de la ciudad capital.

En ese marco, entre las producciones realizadas, concernientes a la relación entre educación y cárcel, se destacan los trabajos producidos por Narváez (2010, 2011 y 2012). La autora plantea, por un lado, algunas notas acerca de la importancia de la Educación en Contexto de Encierro (ECE) al aludir específicamente al funcionamiento del Centro de Enseñanza del Nivel Secundario para Adultos CENS N° 50 en la UPV, desde sus inicios en el año el 1996 hasta el año 2012. Además, considera la escolarización como una instancia constructora de nuevos vínculos sociales, pero también se acerca a la formación docente atendiendo al planteo de estrategias que acompañen las prácticas pedagógicas desde la modalidad.

Un aspecto común que presentan ambos proyectos y son relevantes para nuestra investigación son las escasas referencias vinculadas a la situación de las

mujeres presas en general y a la educación en particular. En esta dirección, solo encontramos dos escritos vinculados al funcionamiento del Programa la Facultad de Humanidades en la Cárcel (PFHC) a cargo de Ríos (2012), y Ceballos y Carrizo (2014). Ambos textos abordan las motivaciones y decisiones que manifestaban las mujeres que participaron de ese proceso formativo en torno a preguntas orientadas a indagar las relaciones que establecen y la influencia que otros aspectos de la vida social y la vida en prisión inciden o no al momento de iniciar una carrera universitaria.

En función de lo señalado, la escasa presencia de las mujeres como población en el análisis de la vida carcelaria y el criterio de desigualdad en el acceso a la escolarización se constituyó en un punto de partida del cual se nutre esta tesis doctoral. Aspecto que, como se expresó, se ha tenido en cuenta al ser incorporado en el análisis de las relaciones e intercambios que se producen en el marco del (PI+D) “Sociedad y delito en Catamarca. Recorridos delictivos, políticas punitivas y prácticas culturales al interior de la cárcel” (2014-2018).

Estudios sobre las mujeres como población carcelaria

En los últimos años hemos percibido un creciente interés en estudios e investigaciones referidos a la situación de las mujeres como población carcelaria, abriendo un campo de estudio reciente en el área de las prisiones al instalarse en el debate la presencia de las mujeres y las condiciones diferenciales a las que están expuestas respecto de los varones encarcelados. No obstante, un antecedente pionero en esta área específica fue el proyecto UBA-UBACyT “Mujeres encarceladas y educación”, a cargo de Marcela Nari (1995-1997). Su objetivo era conocer las características y problemas de la vida de las mujeres en la cárcel y analizar como incidían en ellas el acceso y permanencia en las actividades educativas que ofrecía el Servicio Penitenciario Federal (SPF). La investigación coincidió con la apertura del Centro Universitario de Ezeiza a cargo del Programa UBA XXI, el año 1994, en el Instituto Correccional de Mujeres, Unidad N° 3. Este espacio les permitió visibilizar este universo desde otros alcances en los ingresos, temáticas y perspectivas que fueron incorporadas en la publicación denominada

Voces de mujeres encarceladas (2000). El libro acoge reflexiones acerca de los efectos del encierro relacionados con la cotidianidad como objeto de análisis. Muestra de ello es el artículo de Nari et al. (2000) “Me queda la palabra. Estrategias de resistencia de mujeres encarceladas”. Las autoras analizan detalladamente las múltiples formas en que el encierro afecta las relaciones sociales y la subjetividad de las mujeres encarceladas. Apelando a datos provenientes de entrevistas, registros narrativos y talleres de reflexión, se detienen a observar las prácticas cotidianas y las estrategias que recrean estas mujeres para sobrellevar, adaptarse o resistir los dispositivos penitenciarios. Las autoras también entrevén los preconceptos y prejuicios sexistas que la cárcel como institución refuerza desde el lugar de la obediencia femenina.

Entre los artículos que forman parte de esta publicación se evidencia un interés en clave histórico-política vinculado a los efectos del autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” y a los años recientes relacionados con la recuperación de la democracia. Entre ellos, Alcira Daroqui (2000) desarrolla el proceso de implementación del programa de estudio “UBA XXI, la universidad en la cárcel” con el retorno a la democracia para analizar críticamente de qué modo lo que se visibilizó como avance en orden a cambios con el ingreso de la universidad a la cárcel pudo quedar cooptado en acuerdos institucionales cuyas prácticas tratamentales desnudaban discursos, resistencias, concesiones e imposiciones al incorporarse esa propuesta como una instancia que se integró a la lógica punitivo premial de la tecnología penitenciaria¹. Aquí no nos detendremos a desarrollar los fundamentos y objetivos del tal programa, aunque, dada la importancia anticipatoria de nuestras preocupaciones, advertimos las alusiones brindadas por la autora en relación con la situación de las mujeres en la Unidad Penitencia Federal N° 3 de Ezeiza y los modos de intervención que las autoridades del SPF imponían a la hora de delimitar, acotar y obturar el avance de dicho programa.

¹ La autora particularmente se refiere al análisis del contenido del acuerdo establecido en la Res. N° 310/91 “Reglamento Interno del Centro Universitario de Devoto” (CUD), a partir del cual el SP logró un reposicionamiento favorable a los intereses y objetivos por sobre los de la Universidad. (Daroqui, 2000, p. 141)

Daroqui (2000) reconoce una política diferenciada entre los varones y las mujeres, encontrándose la universidad dentro de la cárcel. Ejemplo de ello eran las limitaciones materiales y la escasa circulación del conocimiento en materia de oferta educativa que se ofrecía como política universitaria. No obstante, sostiene que el ingreso de la universidad a la cárcel ha sido y deberá seguir siendo una alternativa para garantizar el ejercicio del derecho al estudio, al intercambio y la formación; pero también significó la irrupción hacia un interior que paulatinamente se volvió visible para el afuera, o como ocurrió con las mujeres, en este caso de Ezeiza, se han hecho visibles y tangibles, lo que permite conocer la cárcel más allá de las aulas del Centro de Estudios (Daroqui, 2000, pp. 147-148).

En concordancia con esta última observación, la autora publica, en el año 2006, un informe colectivo denominado: *Voces del encierro: mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina*. En él se exponen datos estadísticos centrándose en los testimonios, en primera persona, de mujeres encarceladas en las unidades N° 3 y N° 31 de Ezeiza, pertenecientes al Sistema Penitenciario Federal, para referirse a las condiciones de habitabilidad. Del mismo, en vinculación con nuestro estudio, señalamos los procedimientos institucionales, las sanciones y la administración diferencial del castigo dentro del régimen de progresividad en el uso punitivo premial que impera bajo las calificaciones de conducta y concepto propio del régimen penitenciario.

El Centro por la Justicia y el Derecho Internacional (CEJIL) en *Mujeres Privadas de Libertad* (2006) publica un informe regional que recupera rasgos comunes en el tratamiento de las cárceles de Bolivia, Paraguay, Chile, Uruguay y Argentina. En el caso de Argentina, recupera los aportes de Daroqui (2006) con la pretensión de visibilizar la situación de las mujeres y la ausencia de políticas con perspectiva de género, con énfasis en el ejercicio de prácticas que prestan atención a la función reproductora pero omiten consideraciones sobre la obligatoriedad de elementos de higiene menstrual, la atención médica especializada o la atención a lo sexual para las visitas íntimas.

En una orientación similar, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) en *Mujeres en prisión los alcances del castigo* (2011) se refieren a las

condiciones de detención de las mujeres alojadas en establecimientos que dependen del Sistema Penitenciario Federal. Para la construcción del informe estadístico emplearon dos tipos de fuentes: por un lado, las estadísticas cuantitativas proporcionadas en base a los datos del Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP) y, por otro, la realización de una encuesta propia cuya estructura se comparte en la publicación. El informe evidencia las condiciones de detención en relación con salubridad, alimentación, actividades de formación en el trabajo y educación, esto último entendido dentro del conjunto de actividades terapéutico-asistenciales dirigidas a colaborar en el proceso de resocialización según lo establecido por la Ley de Ejecución N° 24.660. En este punto, el informe denuncia la gestión de lo educativo por parte de la propia fuerza de seguridad, sin ser controlado ni supervisado por el Ministerio de Educación, constituyéndose en una irregularidad y obstáculo sostenido desde la política penitenciaria. Del mismo modo, presta atención a la situación de las mujeres extranjeras, quienes no cuentan con una planificación pedagógica que tenga presente las condiciones administrativas necesarias para la gestión de lo educativo. Tales observaciones coinciden con la poca injerencia que han tenido las mujeres encarceladas como sujetos educativos en el desarrollo de políticas públicas elaboradas desde el Ministerio de Educación de la Nación y sus respectivas jurisdicciones. Esto último, tendrá un lugar relevante en nuestro desarrollo en el capítulo tres del presente estudio.

Otro de los aportes sobre la situación de las mujeres encarceladas es la publicación de Raquel Miño y Graciela Rojas (2012) *Nadie las visita. La invisibilidad de las mujeres privadas de su libertad*. La investigación se sitúa en el Instituto de Recuperación de Mujeres Unidad N° 5 de la Provincia de Rosario, espacio al cual las autoras mencionan como “la vieja casona”, a los efectos de indicar la distribución, hacinamiento y abandono que opera en ese lugar. Un aporte novedoso que incorporan las autoras es visibilizar las estrategias planificadas “como táctica de inclusión” a cargo la ONG “Mujeres tras las rejas”, para acompañar el tránsito hacia la libertad. Entre ellas, destacan el teatro y la radio

como instrumento de expresión y experiencias de narración ya que une el adentro con el afuera, además de visibilizar a las mujeres ocultas y olvidadas.

Soledad Ojeda (2013), en su tesis doctoral *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres* indaga los sentidos creados alrededor del encierro señalando los contrasentidos que se producen al desarrollar el carácter paradójico de la prisión en su faceta de proveedora de derechos.

En otro registro, los siguientes estudios se constituyen en aportes cercanos para el análisis que aquí nos ocupa en torno a la producción teórica sobre educación en contextos de privación de la libertad desde las perspectivas de las mujeres. Ambos estudios se sitúan en un establecimiento penitenciario de la Provincia de Córdoba, específicamente en la Unidad Penal N°3 de Bouwer.

El trabajo final de grado de Yanina Venier (2010) permite retomar la estructura de la experiencia escolar propuesta por Rockwell (1987) para analizar lo que acontece y entra en juego en la organización cotidiana de una escuela primaria en el espacio carcelario. La autora recupera los testimonios de los actores escolares y las formas en que se elaboran múltiples instancias de articulación entre ambas instituciones, es decir, la escuela y la institución penal. Otro aporte fundamental para nuestro trabajo es la tesis de maestría de Carolina Cravero Bailetti (2012) denominada *Mujeres, encierro carcelario y educación*. La autora analiza específicamente a la situación educativa con un particular énfasis en los des-tiempos educativos en la implementación de las propuestas y las dificultades para el acceso a la educación en la relación establecida entre Universidad, Cárcel y Mujeres.

Si bien los antecedentes iniciales que en este apartado comentamos evidenciaban el encarcelamiento de las mujeres en un ámbito penitenciario como el de las Cárcenes Federales, estos últimos trabajos nos abren el camino para ver las características específicas de los contextos educativos de encierro en establecimientos penitenciarios de dependencia provincial. No obstante, debemos señalar que sigue siendo una temática poco tratada y escasamente indagada la situación de las mujeres en las cárceles de Argentina.

En este marco de discusiones e investigaciones y en razón de lo antes expuesto, nuestro trabajo pretende contribuir a visibilizar y contrarrestar el vacío de información a partir del registro, documentación y sistematización de información que aporte a reflexionar sobre las condiciones materiales y simbólicas que las mujeres atraviesan al momento de estudiar en el Penal de Mujeres de la Provincia de Catamarca.

A tal efecto, dentro del campo de estudios que hemos reconstruido, encontramos aspectos comunes tales como: el camino dificultoso que implica el acceso al ámbito penitenciario donde se encuentran las mujeres encarceladas, la tasa de encarcelamiento minoritaria en términos cuantitativos que ha funcionado paradójicamente como un aspecto negativo en cuanto al acceso a la educación, y la ausencia de las políticas públicas destinadas a mejorar las condiciones de habitabilidad y el acceso a derechos humanos como la salud y la educación. Además, las mujeres -como colectivo- han permanecido ausentes de los registros oficiales o no formaron parte de la representación asociada a una cárcel como establecimiento, e invisibilizadas en el imaginario social en su condición de presas. Tal señalamiento se emparenta con el uso de otros espacios destinados al alojamiento de mujeres, como fueron conventos, institutos correccionales, hospitales neuropsiquiátrico, comisarías y reformatorios, los cuales representaban otras características de encierro.

Precisamente, y con el objetivo de comprender las consecuencias del encarcelamiento para las mujeres, incorporamos estudios en base al análisis de fuentes históricas que reconstruyen un modelo de redención de la moral y el ideal de domesticidad como estrategias discursivas y pedagógicas, funcionando como forma de castigo a través del ejercicio de la corrección. Creemos que advertir dichos procesos de castigo en los tiempos contemporáneos, en nuestra investigación, puede colaborar a reconocer la continuidad en el uso de discursos punitivos. A nuestro juicio, el análisis de esas prácticas de castigo formaron parte de un largo proceso histórico de sustitución de formas de entender el castigo. Consideramos que es posible identificar, al menos, cuatro momentos históricos del discurso punitivo. Partimos de reconocer el paso del paradigma

correccionalista al paradigma de la rehabilitación y, a la postre, la llegada del positivismo, para finalmente encontrarnos con las políticas penitenciarias, identificando, pese a sus diferencias, características signadas por un *continuum* histórico de las violencias institucionales y de género (Colanzi, 2017). Para afirmar nuestro análisis de dichos momentos históricos en el discurso del castigo tomamos una serie de trabajos que se constituyen en aportes valiosos para el conocimiento del sistema carcelario y las consecuencias que tuvo y tiene hoy en el encarcelamiento de las mujeres.

Diferentes estudios, desde un enfoque histórico-sociológico, retrotraen la mirada a la dependencia religiosa como respuesta política frente a la transgresión de las normas sociales, la corrección moral, la disciplina y la mano de obra cautiva. En consonancia con lo señalado, destacamos las indagaciones de las autoras españolas Almeda (2000, 2003) y Lagunas (2000). Sus argumentos y reflexiones nos han permitido analizar mejor los discursos que han legitimado la organización y funcionamiento de un sistema punitivo que presenta características cercanas al entorno sociocultural argentino. En consecuencia, retomaremos algunas reflexiones teóricas para articular tales argumentos con los propuestos por Vasallo (2006, 2010, 2014) quien se refiere al discurso de la domesticidad y el régimen tutelar. Asimismo hemos retomado una serie de reflexiones vinculadas a la irrupción de las órdenes de congregaciones religiosas al constituirse en las instituciones encargadas por parte del estado argentino para la custodia, la disciplina y la instrucción del trabajo y las prácticas religiosas desde el encierro femenino, tal como se plasman en las publicaciones de Mendoza (1933); Geel (2000); Ini (2000); Azcona (2012); Caimari (2012); D´antonio y Colanzi (2018). Particularmente, en los trabajos de Quintar, Acosta y Márquez (2016) y Quintar (2020), hallamos algunas aproximaciones al modelo de tutelaje que funcionó como mecanismo de control social y cultural dirigido a las mujeres, a cargo de las prácticas educativas y religiosas impartidas por las congregaciones religiosas que se radicaron en la provincia, ejemplo de ello fueron las Hermanas del Huerto, las Hermanas Carmelitas y el Buen Pastor.

Los antecedentes mencionados se han constituido en aportes significativos para comprender la efectividad y fuerza de la religión como parte de un tejido social en el que se internalizan parámetros estereotipados, enunciados y prácticas instituidas al interior del penal provincial dirigidas a las “femeninas”. A su vez, han posibilitado reconocer enunciados como la culpa y la redención, los cuales funcionan como un dispositivo que prevalece bajo formas de dominio y castigo, ya no sobre el cuerpo, sino de manera internalizada.

El modelo de tutelaje y los fundamentos correccionalista con el advenimiento del positivismo criminológico parecen no tener demasiadas distancias respecto al modo en cómo se sindicó la delincuencia femenina bajo conductas consideradas degeneradas y amorales al trasgredir las normas sociales de su condición femenina. Di Corleto (2010) y Cesano y Dovio (2009) señalaron de qué modo la medida del castigo se presentó como una herramienta de orden social, tratándolas a las mujeres en términos de afirmaciones ideológicas de corte biologicistas fundadas en razones hormonales, sexualidades desbordadas, como la antítesis de la mujer madre-esposa. Su importancia se impone de manera decisiva y, por tanto, cabe señalar que le daremos un desarrollo más detenido y profundo en el capítulo III de esta tesis.

La sistematización de las investigaciones presentadas comparte aspectos comunes sobre la situación de las mujeres y el encierro punitivo. Coinciden en la orientación moral del castigo como una marca arraigada a modelos previos que parecen prevalecer en la configuración del castigo, en las formas de disciplinamiento y en la corrección de las conductas.

Asimismo, los estudios que hemos reseñado observan de qué modo la distancia y la ubicación en áreas lejanas al entorno familiar, el uso de establecimientos reutilizados pero no diseñados para las mujeres presas intensifica las malas condiciones de habitabilidad. En esa dirección, disponen de menor espacio para el desarrollo de ofertas y programas proveniente de otros organismos que no responden a la política penitenciaria. Esto fortalece la lógica predominante de un tratamiento penitenciario diferencial al ofrecer talleres que refuerzan el papel tradicional de la mujer en sus roles domésticos sin proyección

que no sea más que el de dar cumplimiento al tratamiento. También estos estudios aluden a la falta de políticas de género y el fuerte predominio de argumentos sexistas y estereotipados como una condición determinante para la población femenina.

Estudios sobre educación en contextos de privación de la libertad

Entre los primeros antecedentes que dialogan sobre la ECE encontramos los estudios de Francisco Scarfó (2003) “El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en Derechos Humanos”. Allí remarca, desde una perspectiva en Derechos Humanos, el rol del Estado como organismo que debe velar por el resguardo de la condición de quienes están detenidos, puesto que el encarcelamiento priva del ejercicio de la libertad ambulatoria pero no restringe el ejercicio efectivo de otros derechos para la vida democrática como es el acceso a la educación, a través de sus instituciones y políticas públicas. Bajo esos argumentos, Scarfó sostiene que la educación, como acción de la sociedad y responsabilidad del Estado, significaría un componente insoslayable para una visión más integral de las instituciones que tratan a un mismo sujeto como “un sujeto penal, un sujeto judicial y un sujeto de la acción educativa”. La educación así entendida se vuelve un imperativo de anclajes para la construcción del tejido social y otorgar un nuevo lugar como sujetos de la educación.

En esta dirección, Scarfó (2006; 2009) plantea que la educación opera como una llave que abre el conocimiento de otros derechos lo cual implicaría tener presente cuatro características fundamentales: la Accesibilidad, Asequibilidad; Adaptabilidad y Aceptabilidad. Esto contribuye a la democratización de las cárceles, a disminuir la estigmatización, el trato cotidiano y el desarrollo personal de las personas que las transitan. En este último sentido, el autor alude al fortalecimiento de la convivencia entre las dos instituciones intervinientes a través de gestos institucionales en el desarrollo de acuerdos y prácticas conjuntas que promuevan consensos y procesos de participación mutua en pos de hacer de

la escuela un espacio de reflexión, acción, de comunicación e intercambio de experiencias y de libertad.

Asimismo, el artículo de Gladys Blazich (2007) "Educación en Contexto de Encierro" analiza los contextos institucionales implicados, es decir, cárcel y escuela, considerando sus orígenes y funciones asignadas socialmente para reflexionar sobre su funcionamiento. Refiere a "una institución dentro de otra, con lógicas diferentes: en el primero la del castigo y el disciplinamiento, fundante del derecho penal y las prisiones; y en el segundo la lógica del desarrollo integral de los sujetos, fundante de la educación" (p.54). También se concibe la escuela como un espacio que podría tornarse en nuevos soportes y anclajes sociales y culturales que valore a las personas como sujetos de derecho, que permita la construcción de nuevas formas de subjetivación y originen acciones auto habilitadoras que marquen la diferencia entre modos de existencia.

Valeria Frejtman y Paloma Herrera (2010) en la publicación "La educación en contextos de encierro como política de Estado", destacan el avance significativo que a nivel normativo y regulatorio se han constituido para la modalidad ECPL en la última década, para promover acciones y estrategias destinadas a garantizar los niveles de escolarización para poblaciones detenida en contextos como las cárceles; no obstante, advierten que esos avances, en el plano institucional, tanto en términos discursivos como su puesta en acto, requieren de esfuerzos de gestión para que su cumplimiento sea efectivo en las prácticas. Asimismo, advierten sobre la necesidad de redefinir la función social a la hora de construir qué significa educar en estos ámbitos, en vías de diferenciar roles y tareas: el agente, el docente, la tarea de la seguridad y la función de educar.

En una orientación cercana a lo que venimos sosteniendo, Acin (2014) en su tesis doctoral "La educación secundaria de adultos en la actualidad" se refiere a la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) analiza las nuevas regulaciones estructurales que conllevaron a un avance acumulativo en cuanto a la atención de las personas privadas de la libertad en las políticas públicas para el sector con la sanción de la LEN y la jerarquización de la EPJA y la ECPL como

modalidades, esta última incluida en la educación de adultos en la normativa educativa hasta ese momento. Bajo esa inscripción, en el sistema educativo, se pretendió atender a los requerimientos específicos de formación y particularidades con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho al acceso a la educación y cumplimiento de exigencias legales, técnicas y pedagógicas que devinieron de lineamientos que se sancionaron jurisdiccionalmente en el marco del CFE, con base en las características que establece la LEN. Si bien algunos de los planteos de la autora refieren a la situación particular de la provincia de Córdoba, este trabajo, y otros aportes, se constituyen en valiosos antecedentes que dan cuenta de diversas consideraciones al retomar categorías de análisis que nos permitieron contextualizar y orientar algunas nociones en las que esta tesis centra su atención.

Hasta aquí, los trabajos teóricos de los autores mencionados, también aseveran que el nuevo escenario conformado por la LEN y las resoluciones del CFE dirigidas a la modalidad ECPL han establecido un respaldo a partir del cual, al interior de los establecimientos penitenciarios, es la escuela la institución que reafirma la educación como derecho, capaz de contribuir a promover otros sentidos, “sin desconocer la fuerza de la lógica penitenciaria que se cuela incesantemente, originando permanentes tensiones y dando lugar también a la generación de situaciones mixtas en las cuales los sujetos son portadores de ambos discursos aunque uno predomine sobre otro” (Acin y Madrid, p. 133).

Desde este posicionamiento, lo educativo en el análisis de las prácticas cotidianas al interior de las instituciones punitivas tensiona y disputa la concepción de educación remitida al ámbito jurídico del sistema de progresividad para pensarla desde su propia construcción de ser escuela en contextos de encierro, ya no como una institución dentro de otra, sino en sí misma, cohabitando con prácticas propias para habilitar otros tiempos, vínculos, nombramientos y dinámicas, pese a la rutinización de la vida cotidiana en las cárceles.

Esto último puede observarse al momento de comprender las políticas públicas que intervienen en el cruce educación y encierro y las distintas finalidades de la educación en la cárcel.

De modo tal que, si bien la actual Ley N° 26.695/11, más conocida como Ley de “estímulo educativo en establecimientos penitenciarios”, modificó el capítulo VIII -art. 133 al 142- de la Ley de EPPL N° 24.660, en correspondencia con los fines y objetivos fijados en la LEN, al menos en el plano formal, tales cambios siguen provocando controversias y debates sobre su funcionalidad.

Estas controversias son analizadas por Mariano Gutiérrez (2012) al referirse a las políticas de estado en su faceta de control social y disciplinamiento. De ese modo, señala que, pese a los cambios, el nuevo esquema normativo no ha resuelto la vieja práctica penitenciaria relacionada, por un lado, con los criterios de selección para el acceso a las actividades educativas y la asistencia a clases de las personas privadas de la libertad²; y por otro, la asimilación reiterada en la que todo derecho se reconvierte en un beneficio, “utilizado como moneda de cambio para la disciplina, para el uso del control y regulación de la población en la elaboración de los informes de concepto y conducta”. (Gutiérrez, 2012, p. 237).

Bajo estas consideraciones, sostiene el autor que la burocracia penitenciaria tomó como bandera los logros educativos al promover desde la práctica y lo discursivo el uso de este marco regulatorio, que aplica el estímulo educativo³ conforme a los avances dentro del régimen de progresividad, desde una posición que reivindica el “rehabilitacionismo” persistiendo un esquema de coacción encubierto en la que se sigue sosteniendo un “sistema de recompensas” en las valoraciones de la disciplina, la conducta y el concepto. De ese modo, lejos de establecerse una perspectiva de derecho se sigue empleando una mirada

² La reglamentación del art. 135 de la Ley 26.695 establece que el acceso a la educación y a la formación profesional o equivalente deberá ser respetado sin ningún tipo de restricciones. Encontrándose prohibido limitar el acceso a este derecho por motivos, entre otros, vinculados a la situación procesal, tipo de establecimiento de detención, modalidad de encierro, nivel de seguridad, avance en la progresividad del régimen penitenciario, calificaciones de conducta o conceptos, sanciones disciplinarias.

³ El art. 140 de la Ley 26.695 tiene por objeto “incentivar el interés de las personas privadas de libertad por la educación, al permitirles avanzar en forma anticipada en el régimen progresivo de ejecución de la pena, premiándose el esfuerzo de quienes completan satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios”.

instrumental de la educación y una perspectiva cuyas prácticas valorativas se focalizan en la conducta a ser evaluada persistiendo la educación como un instrumento para el tratamiento penitenciario.

Scarfó (2008) también sustenta este posicionamiento crítico en relación a que "en el contexto carcelario se suele confundir el tratamiento penitenciario y la educación, impregnándole a ésta un carácter terapéutico y compensatorio de socialización, en virtud de lo cual se desdibuja u obstaculiza el ejercicio de ese derecho" (p.115). Situación que, a su vez, conlleva implícitamente una práctica de infantilización por parte de la gestión penitenciaria y/o del sistema educativo.

En referencia a esta concepción premial, en el marco jurídico normativo expuesto, resulta significativo retomar una aseveración de Daroqui (2000) quien, aún antes de producirse las últimas modificaciones que se viene indicando, ya planteaba un escenario que sigue presente: "el sistema penitenciario *progresivo* pasará a constituirse en uno de los pilares del nuevo paradigma premial que ya nunca abandonará el sistema penitenciario" (p.10).

La crítica que establece la autora apunta a resaltar la visión instrumental del trabajo y la educación como actividades previstas desde lo penitenciario, en correspondencia con un proceso que es retroalimentado por las personas privadas de la libertad cuando se constituyen en sujetos evaluables y devaluados en sus derechos, al controlar, imponer y regular conductas que serán clasificadas y sancionadas según niveles de adaptación o resistencia a la propuesta institucional.

Lo explicado hasta aquí se retomará con detenimiento al analizar la incidencia de los discursos contradictorios respecto a la educación en la construcción de lo escolar en la cárcel de mujeres de la provincia.

Estudios sobre políticas educativas

En este apartado nos detenemos en diversos estudios a propósito de los debates políticos y sociales así como los aspectos contextuales, relacionales e históricos concernientes a las reformas políticas estatales que dispusieron un

conjunto de transformaciones en la configuración del sistema educativo en las últimas décadas comprendido entre las décadas de 1990, 2000 y 2010.

Filmus (1999), Pini (2008) y Grinberg (2014) exponen una serie de argumentos que contribuyen a entender los discursos que circulaban en la década de los años '90 al promoverse visiones tecnocráticas que fortalecían el sistema de mercado y la educación privada, deteriorando el papel del Estado en el sostenimiento de la educación. En esta dirección, los autores, analizan el impacto de ciertas medidas que en apariencia contribuyeron a mejorar la calidad educativa, pero que en la práctica profundizaron las desigualdades, instalándose una tendencia discursiva hacia la elitización educativa. De ese modo, los conceptos de eficacia, autonomía, equidad, eficiencia, innovación, gestión, planificación, ejecución y evaluación, enunciaban un proceso de reforma y ajustes estructurales establecidos como fundamentos en el campo educativo con la Ley Federal de Educación N° 24.195 sancionada en el año 1993 (LFE).

En esta dirección, diversos autores abordan desde una mirada crítica de la educación los cambios y la formulación de propuestas que habían sido pensadas para la transformación educativa, vinculada a las condiciones de educabilidad (Tedesco, 2005), la autonomía institucional, las condiciones y resignificación de la educación pública (Puiggrós, 2006), el diseño de políticas de formación para el perfeccionamiento y las prácticas pedagógicas (Birgin y Duschatzky, 1999).

Por su parte, Duschatzky y Redondo (2000), al reflexionar acerca del Estado y las políticas de distribución del bien educativo en base al análisis de programas como fue el Plan Social Educativo (PSE), consideran que, cuando se constituyen bajo el paradigma de la compensación, "la ayuda" no compromete la dimensión de los derechos sociales. Así plantean que "El Estado, mediante el PSE tiene la voluntad de asistir, y en consecuencia monta una línea focalizada que adolece de los marcos legales necesarios para tornar obligación lo que nace como "voluntad" (p. 177).

Dichos trabajos describen un escenario orientado a revisar los discursos que se instalaron durante la transformación del sistema educativo en los procesos de la reforma educativa neoliberal del Estado durante la década de los '90, que

serán tenidos en cuenta al analizar en la escala local las políticas destinadas a la educación de las personas privadas de la libertad.

En una orientación similar, para abordar la política educativa llevada adelante durante el kirchnerismo (2003-2015), Filmus y Kaplan (2012) en el texto “Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional”, reconstruyen el contexto a partir del cual, a mediados de la década del 2000, se debate la construcción de la LEN N° 26.206. En esa estructura, los autores destacan el papel de la política en el ordenamiento de un modelo que concibe a la educación como un derecho destinado a toda la población cuyo garante es el Estado Nacional. Además, describen las medidas adoptadas en materia educativa aduciendo a la importancia de la construcción de consensos alcanzados que sustentan un modelo educativo que dotan de legitimidad la LEN, al recuperar la educación como un bien público y reposicionar el CFE⁴ como organismo que encuentra en el federalismo un criterio articulador entre la nación y las provincias.

Flavia Terigi (2016) en su artículo “Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández” analiza la situación de la educación entre los años 2003 al 2015. Para ello establece una periodización de cuatro etapas en lo referido a las iniciativas gubernamentales en materia de políticas educativas. En la primera destaca la atención a la crisis del sistema, en el marco de las dificultades y estallido socioeconómico del 2001, que dio lugar a un conjunto de medidas legislativas que abrieron paso a mecanismos institucionales de representación y mejoras en la estabilidad económica con la sanción de la Ley de Garantía del Salario Docente y 180 días de clases (N°25864/03), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID) (N° 25919/04) y la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075/05). En la

⁴ Se define como el “organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.” (Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Módulo 1: Normativas. Título 10 Gobierno y Administración. Capítulo III, Artículo. 116, p. 83). Para más información acerca del funcionamiento del CFE se recomienda la lectura de la Resolución N°1/07.

segunda etapa se establece como bisagra la sanción de la LEN N° 26.206/06, la tercera instancia se distingue por la ampliación de la obligatoriedad escolar en educación inicial y en el nivel secundario para resguardar el cumplimiento progresivo en el acompañamiento a las trayectorias educativas reales de los alumnos (Plan Nacional de Educación Obligatoria CFE 79/09- CFE 188/12). En este escenario, la autora señala los esfuerzos desplegados para atender las dificultades en las que se ubica la educación media, incorporándose políticas educativas que proponen propuestas alternativas de escolarización a las condiciones convencionales de la matriz organizacional de la secundaria común. En esta dirección, la cuarta etapa, en una fase final del gobierno, se destacan los programas socioeducativos vinculados a la noción de inclusión educativa con la implementación de programas nacionales cuyo propósito era ampliar las oportunidades educativas en la escuela y más allá de ella. En esta orientación se ubicaron el plan FinEs, el Plan de Mejora Institucional (PMI) o la incorporación de las TIC al sistema escolar a través del programa Conectar Igualdad.

También Perczyk (2020), en su estudio “La política educativa durante el kirchnerismo”, describe las iniciativas implementadas por el Ministerio de Educación de la Nación, entre los años 2003 y 2015, con énfasis en las políticas de financiamiento educativo, la organización federal a través del CFE en su capacidad de intervención para gestionar acuerdos políticos y técnicos con los gobiernos provinciales en materia educativa.

Las políticas educativas del período histórico al que estamos haciendo mención se caracterizaron por el diseño de políticas que ponen énfasis en la consideración de la educación como un bien público, el reconocimiento de modalidades educativas y la expansión de la obligatoriedad de la escuela secundaria conjuntamente con la proliferación de estrategias orientadas a la inclusión y terminalidad de la escolaridad, bajo una perspectiva de derecho (Southwell 2013,; Feldfeber, 2009). En el próximo apartado acudimos a estudios que son relevantes para comprender el pasaje de las políticas como texto a la política como discurso al situarnos, posteriormente, desde nuestro contexto de estudio.

Estudios acerca de lo escolar y su expresión particular en la cárcel

En los últimos años y con distintos matices, en investigaciones del contexto nacional, han surgido interrogantes por los cambios que operan como construcción histórica y social en, desde y hacia lo escolar a raíz de la obligatoriedad del nivel secundario (Terigi, 2008, 2010, 2016; Southwell, 2012, 2013). Al mismo tiempo, algunas investigaciones remiten al modo en que las políticas educativas fueron impulsando estrategias para la inclusión de sectores hasta el momento excluidos de él (Briscioli; B. 2015, 2017; Acin, 2013, 2016, 2019); otras problematizan de qué modo en las formas organizacionales de lo escolar, en su gramática, están configurándose nuevas reglas de transmisión del saber, modos distintos de vinculación y otras modalidades de organización del tiempo, ya sea como producto del desarrollo de proyectos alternativos o de acomodaciones a las demandas diversas que han gestado variaciones y reinenciones de las formas de lo escolar (Southwell, 2012, Frigerio, 2013; Ávila, 2015; Castro, 2015).

A continuación, puntualizamos producciones recientes en relación a aspectos pedagógicos de lo escolar en vinculación con la modalidad ECPL, los cuales se constituyen en aportes claves para pensar la organización de lo escolar en la cárcel como contexto institucional.

Rafael Gagliano (2010), en el módulo cuarto de la colección “Pensar y hacer educación en contextos de encierro”, plantea la construcción de la institución escolar desde una condición que la singulariza como una escuela de fronteras, en alusión a las barreras que es necesario conceptualizar para superar la lógica de la determinación social y propiciar que los sujetos hablen a través de su propia voz.

Tal categoría también fue empleada por Duschatzky (1999) para referirse a la escuela como campo de posibilidad situada en el terreno de la experiencia, del uso que de ella hacen los sujetos⁵. Desde el punto de vista de la autora, el valor simbólico de la escuela se inscribe en una suerte de diálogo que se establece

⁵ Se trata de una investigación, resultado de un trabajo etnográfico llevado a cabo en la década del 90 en dos escuelas públicas situadas en dos localidades de la provincia de buenos aires.

entre la experiencia cotidiana y la experiencia institucional, la cual se visibiliza en la constatación de sentidos, en la disputa discursiva con un mundo fuertemente atravesado por lógicas locales de significación. La capacidad de interpelación de la escuela se vincula, entonces, a su capacidad de nombrar a los sujetos, en su potencia de enunciación y en la incorporación de nuevos soportes discursivos que ponen a disposición de los sujetos otros materiales de procesamiento de lo real (Duschatzky, 1999).

En una orientación similar a lo expuesto, pero en el contexto carcelario, Gagliano (2010) refiere al acto educativo como “un acto antidesestino” en el cual la escuela, en tanto organización, necesita leer los contextos, bajo un pensamiento no lineal cuyas propuestas generen condiciones para producir un área territorial de influencias, más allá y más acá de las marcas que distinguen los lazos mediados por un sistema de posiciones. Un aspecto clave es el proceso de construcción de justicia educativa, lo cual implica no hacer jugar el pasado como identidad cerrada, sino como encuentro con el presente. De ese modo, la escuela permitirá que un destino se transforme en una historia y en una potencial biografía de libertad, una práctica de libertad en un contexto de encierro.

Marcela Gaete Vergara (2018) en su artículo “Educación, libertad y encierro. Trabajo pedagógico con jóvenes en instituciones totales” se pregunta ¿por qué, precisamente, en la cárcel la escuela se instala en el lugar de la libertad?, ¿es posible desarrollar prácticas liberadoras en el encierro? Como aproximaciones a posibles respuestas, la autora, destaca que la escuela, incluso cuando se ubica al interior de una institución cerrada, no pretende ser una de ellas.

Al respecto hace referencia al espacio pedagógico como “un recorte espacio-temporal intencionado” (Gaete Vergara, p. 202), que habitualmente no obedece a las mismas pautas y modos que el espacio de la institución cerrada. Por lo general, este recorte ocupa un tiempo menor en el habitar institucional y, por tanto, los modos de convivencia que allí devienen. Si bien pueden ser constantemente traspasados por los modos institucionales de un convivir turbulento, se reduce a un par de horas, siendo el encuentro distinto a los ritmos

de la cotidianidad de la cárcel. No obstante, observa la autora, que posicionarnos sólo desde el espacio pedagógico sin que impacte en un quehacer/saber de los sujetos que se relacione con el vivir cotidiano en el encierro y fuera de él, sería desplazar la mirada de lo político hacia coordenadas espacio-temporales de un tiempo presente vinculado a una sola mirada.

En vinculación con lo anterior, Eva Routier (2020) sostiene que el acceso a la educación se lleva a cabo mediante algunos mecanismos de selectividad escolar asociadas con las condiciones de encierro, principalmente en los pabellones “donde las condiciones materiales de vida son diferentes entre sí y se producen distintas rutinas y formas de sociabilidad que inciden en las posibilidades de los detenidos para desarrollar las actividades escolares” (p. 80).

En ese sentido, la autora analiza la interrelación de distintos niveles contextuales tales como la vida cotidiana en la cárcel, las políticas educativas, las políticas penitenciarias y los procesos históricos que constituyen la condición de las dinámicas de exclusión y encierro desde las experiencias materializadas en la unidad penal N° 1 y N° 3 de la provincia de Santa Fe.

La dimensión temporal que supone la experiencia del encarcelamiento es un punto de referencia a partir del cual analizar algunos núcleos referidos principalmente a la producción de sentidos que los varones detenidos le asignan a la experiencia escolar asociada a la organización punitivo-premial en clave de “beneficio”. De hecho, una noción como la de progreso es pensada en base al esfuerzo individual o como ascenso social subyaciendo cierta idea de posibilidad en términos de expectativas.

Por su parte, y en relación con la ECE, Pablo Roncaglia (2018) publica un estudio incipiente ubicado en la Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos (ESJA) “Laureano Maradona N° 29”, en la Unidad Penal N° 1 “Juan José O`Connor” en la ciudad de Paraná, Entre Ríos. En ese estudio, el autor parte de dos ejes de análisis que recupera de las expresiones vertidas por los sujetos entrevistados, en este caso varones, para abordar los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria. Uno de ellos refiere a sentirse estudiante en la escuela de la cárcel, en lugar de preso, y el otro a la escuela como conexión del mundo

intramuros con el extramuros, a propósito de la participación en una feria de ciencias. En palabras del autor: “la escuela, viene a oficiar de vínculo con el mundo extramuros al posibilitar resignificar las pérdidas simbólicas ocasionadas por la vida en contextos de encierro” (Roncaglia, 2018, pp. 42-44).

Los estudios indicados identifican tensiones, contradicciones y características comunes al momento de reconocer las relaciones y los modos de sostener los procesos de escolarización en una cárcel, constituyéndose en antecedentes relevantes al momento de analizar y comprender el contexto de la práctica, es decir, lo que supuso la institucionalización de la ECPL en el sistema educativo desde la jurisdicción, y de qué modo se puso en marcha desde la escuela en la UPM.

Estudios acerca de la universidad en la cárcel

En los últimos veinte años se han socializado numerosas producciones a cargo de programas institucionales pertenecientes a universidades públicas de gestión nacional y provincial encargados de coordinan acciones destinadas a la inclusión de las personas privadas de libertad. También se han organizado una serie de actividades académicas con el propósito de intercambiar y compartir abordajes sobre la educación superior universitaria en contextos de encierro e iniciativas relacionadas con la investigación, la docencia y la extensión que se despliegan en el interior de diversas unidades penales de la Argentina.

En tal dirección, una de las experiencias pioneras que se constituye en un antecedente de referencia para el diseño de políticas universitarias dentro de las cárceles fue el Programa UBA XXII, implementado en establecimientos penitenciarios federales de la provincia de Buenos Aires con el retorno a la democracia desde el año 1985⁶. Al respecto sostiene Marta Laferriere (2006) “La universidad no llega a la cárcel con una mirada piadosa sino profundamente política. Su fundamento debe reconocerse en la creación y el sostenimiento de un espacio de ejercicio de derechos, despojándose de la lógica de premios y castigos

⁶ Se firma un convenio suscripto entre el Rector Normalizador de la Universidad de Buenos Aires y el Director Nacional del Servicio Penitenciario Federal, Exp. E. 920/85

propia de una institución total como la carcelaria” (p. 12). En una orientación similar, otra de las experiencias precursoras en el país es el Programa Universitario en Cárceles (PUC), creado a fines de la década de los años noventa desde la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH- UNC).

Será a mediados de la década del 2000, que se evidencia un crecimiento en la puesta en marcha de programas similares tendientes a garantizar el derecho a la educación superior universitaria de las personas privadas de la libertad. Consideramos que este proceso se emparenta en el marco de las responsabilidades que la universidad asume en relación al sentido político de intervención desde una perspectiva de derechos tendientes a garantizar el acceso a la educación, pero además en el reconocimiento que adquieren las universidades públicas como instituciones del Estado que deben acompañar las políticas de inclusión y ampliación de derechos legitimados en la LEN N° 26.206. En este escenario, se ha empezado a subrayar la importancia de establecer acciones institucionales que atiendan desde la investigación, la docencia y la extensión universitaria la educación en contextos de privación de la libertad.

Acin et al. (2016) en la publicación *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel. Fragmentos teóricos y experiencias*, recupera los aportes provenientes de las “Primeras Jornadas del Mercosur de educación universitaria en cárceles. Enfoque de derechos”, organizadas en el año 2013 por el PUC- FFyH- UNC.

Este fue un espacio de encuentro de las instituciones universitarias que se congregaron con el propósito de dialogar, discutir y establecer acuerdos en torno a tres ejes: 1) las instituciones carcelarias y la autonomía universitaria; 2) la pedagogía social y estrategias de intervención; y 3) la Justicia, derechos humanos, educación y cárcel. Dicho encuentro sucedió a otros realizados en el marco de la Red Nacional de Extensión Universitaria (REXUNI), creada por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en 2010, y luego formalizada en la Red Universitaria Nacional de Educación en Contextos de Encierro (UNECE) a fin de potenciar el trabajo conjunto y gestionar respaldo institucional y fortalecer las

debilidades presentes ante la falta de presupuesto específico o de recursos materiales.

En esa compilación Bixio, Mercado y Timmermann (2016) elaboraron un mapeo que si bien es fragmentario e incompleto evidencia la presencia, las modalidades, las dificultades y/o circunstancias adversas que se presentaban en el desarrollo de propuestas gestionadas por diferentes programas universitarios. Pese a ello, en los últimos años hemos observado una mayor presencia de programas universitarios, esto incrementó la producción de conocimientos en términos teóricos como también de la intervención en torno a perspectivas y modalidades de trabajo que han permitido la construcción de redes locales, regionales y nacionales.

En este punto quisiéramos recuperar algunos programas y proyectos institucionales que abonan el campo de la educación universitaria en contextos de encierro.

En ese marco cobra relevancia la publicación de Acin y Mercado (2009) *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión*, que sistematiza una experiencia extensionista interdisciplinaria ofrecida bajo la modalidad de talleres y seminarios-taller a la población carcelaria de distintos niveles educativos, de la provincia de Córdoba, “representando un aporte significativo al facilitar a los presos el acceso a estudios de nivel superior y actividades artístico-culturales y de reflexión” (p.21).

En esta misma línea, Chiponi, Castillo y Manchado (2017) en la publicación *A pesar del encierro. Prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Los autores se refieren a las experiencias enmarcadas en el Colectivo de talleristas “La Bemba del Sur”, quienes realizan prácticas educativas y extensionistas en las cárceles del sur de la provincia de Santa Fe, radicado desde el programa “Educación en Cárceles” de la Secretaria de Extensión y Vinculación de la Facultad de Ciencias Políticas y RR.II de la Universidad Nacional de Rosario. La obra reúne aporte provenientes de distintos recorridos institucionales a los fines de contribuir al ejercicio de visibilizar escenarios posibles en clave de Derechos Educativos y Culturales, los cuales, colocan a la Universidad en la escena pública interpelando

el sentido político que debe asumir para contribuir a procesos de mayor democratización en accesos igualitarios a los derechos en el encierro, más allá y a pesar de él.

En una orientación similar el Programa “Universidad en la cárcel” dependiente de la Secretaria de Extensión de la Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), promueve desde el año 2015, diferentes propuestas educativas y culturales institucionalizadas a través de un proyecto que funciona como un centro cultural itinerante denominado “El Musguito”. Analía Umpierrez (2016, 2020) explica que en esa acción de itinerancia se despliegan diferentes propuestas vinculadas al campo de las artes y lenguajes artísticos: teatro, cine, yoga, radio y promoción de la lectura. Las cuales se arman y desarman debido a la complejidad de trabajar en seis unidades carcelarias, dispersadas en la zona centro de la Provincia de Buenos Aires. Pero también, sostiene la autora, se presta atención, a los procesos de cobertura en relación a quienes son los destinatarios de la educación universitaria en contextos de encierro, desde sus propias búsquedas y necesidad, qué significados construyen, qué esperan, que comparten respecto del pasaje de “preso” a “estudiante universitario”, en relación con eso, la autora, describe la presencia de la Universidad y sus propuestas como una apuesta a generar “camino, huellas, hilos que permitan incidir en las subjetividades de las personas detenidas a la vez que generar mayor comprensión y compromiso de la sociedad en su conjunto frente a la exclusión y la falta de oportunidades” (Umpierrez, 2021, p. 245)

Por su parte, otra de las experiencias universitaria que articulan la relación entre la Universidad y la Cárcel son las acciones desarrolladas por el Centro Universitario de San Martín (CUSAM), en la Unidad Penal 48 de José León Suárez, a través del convenio establecido en el año 2008 entre la Universidad de San Martín y el Servicio Penitenciario Bonaerense de la Provincia de Buenos Aires. Entre uno de los acuerdos gestados el SPB le cedió a la UNSAM las actuales instalaciones del CUSAM para el dictado de las actividades de extensión y el desarrollo de actividades de formación educativa, conservando la autonomía en la gestión de sus respectivas actividades, tanto estructurales como

administrativas (Lombraña y Di Próspero, 2019). El CUSAM presenta una propuesta única al implementar el dictado conjunto de sus propuestas formativas entre las personas privadas de la libertad y los trabajadores del servicio penitenciario bonaerense, quienes cursan conjuntamente la carrera de Sociología y Trabajo Social compartiendo el aula. La construcción de este modelo pedagógico ha buscado desdibujar en la práctica la distinción entre el adentro y el afuera de la frontera carcelaria al pensar los vínculos; al decir de las autoras: “se trata de cambios en la forma de ver a los demás, sobre todo al “otro” ubicado en las antípodas” (Lombraña y Di Próspero, 2019, p. 104).

En torno a los modos de intervenir en el marco de la relación institucional entre la Universidad y la Cárcel, Juan Pablo Parchuc (2015, 2018) aborda las actividades organizadas por el Programa de Extensión en Cárceles (PEC) dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantes (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Principalmente se referirá a la experiencia de los talleres de lectura y escritura creativa y los trabajos de edición. Destaca la importancia de dar valor a la palabra de las personas detenidas gestionándose hacia adentro la autogestión y la organización en el penal; y hacia el afuera, la resistencia contra el discurso dominante de lo punitivo. En ese intercambio, con un corpus textual relacionado a las prácticas de lectura y escritura, y experiencias socioeducativas y culturales, desarrolladas en establecimientos penitenciarios federales y en centros de régimen cerrado de la provincia de Buenos Aires, sostienen el interés por la escritura en la cárcel, así como los límites y posibilidades para su aparición y difusión, teniendo en cuenta que, “se comparte la palabra, pero también saberes, conocimientos y experiencias que repercuten tanto en los circuitos de la cárcel y el sistema penal como en las prácticas universitarias” (2015, p.26)

La lectura y análisis de los aportes elaborados en el marco de los programas sistematizados contribuyeron a profundizar la discusión del lugar y la función que cumple la educación universitaria en las cárceles. Aspecto que se torna más comprensible en el entrecruzamiento de las prácticas académicas y extensionistas con las políticas de seguridad. Con el propósito de sistematizar la información

compartida en este apartado, en el **Anexo I (Tabla 1)**, encontrarán un cuadro en el cual presentamos el listado de los programas de las Universidades Nacionales en Educación en Cárcels antes mencionados.

Referentes teóricos

En el presente apartado exponemos los principales referentes teóricos y categorías conceptuales claves relativos a las formas de castigo dirigidas a las mujeres, los discursos contradictorios acerca de la educación en la cárcel, las políticas educativas, la construcción de lo escolar en la cotidianeidad de la cárcel y las experiencias educativas de las mujeres presas en el encierro y a pesar del encierro que guiaron el proceso investigativo.

Teniendo presente los interrogantes iniciales, que orientaron ciertos aspectos documentados en la escritura de esta tesis, y de lecturas más recientes que nos permitieron enriquecer el marco teórico inicial, ambos procesos se fueron ampliando durante el trabajo de campo realizado entre el 2016 y el 2019. Esto contribuyó a la lectura y análisis ineludible de las normativas vigentes acerca de la educación en cárceles, conduciéndonos a los enfoques predominantes que circulan sobre la educación como derecho o como parte del tratamiento. Aspecto que se torna más comprensible en el entrecruzamiento de las dinámicas y lógicas de funcionamiento institucional entre lo escolar y lo penitenciario, en el cruce de las políticas educativas con las políticas de seguridad.

El planteo mencionado, a su vez, en la construcción de la tesis, se articula con las condiciones históricas, culturales y sociales que instituyeron, en las formas de castigo dirigido a las mujeres, significados y prácticas que se respaldan en el binomio heteronormativo de lo “femenino”-“masculino”⁷ cuya

⁷ El análisis de la construcción discursiva, en relación a las categorías de lo “femenino-masculino”, nos acercó a la producción teórica de Dora Barrancos (2008) en su obra *Mujeres, entre la casa y la plaza*, Si bien en su análisis no aborda la cárcel como contexto de indagación, en sus argumentos se refiere a los condicionamientos sociales y culturales asociados al género “femenino”-“masculino”, manifestando la autora: “el género hacía visible la construcción histórica de los sexos, toda vez que cada cultura indicaba las funciones, las actividades y las expectativas de comportamiento relacionadas con cada uno de ellos” (2008, p. 14). No obstante nos advierte, que el propio término sexo respondería a la convención sociocultural de la “sexualidad normal”, siendo el lenguaje y el poder lo que establece la norma de la heterosexualidad. Por tanto, la

construcción semántica prevalece como organizador de sentido de las prácticas institucionales penitenciarias y, por ende, bajo estas categorías le han asignado a la educación, como práctica social, el propósito de reforzar, reencauzar o atender a percepciones estereotipadas sobre las capacidades de lo masculino y femenino.

De tal elucidación surge la necesidad de analizar las condiciones que hacen que tal diferencia sea pensada como marca biopolítica del cuerpo que se dirige a las mujeres como un *continuum* del castigo en prescripciones discursivas que se arraigan en un régimen de comportamientos de raigambre moral instauradas entre las iniciales formas de la punición y sus variantes actuales.

En esta dirección, hacemos referencia al modelo de tutelaje que analizan Vasallo (2006, 2010), Mendoza (2012), Ini (2000) y Caimari (2007, 2012). Estas autoras enfatizan en sus estudios la influencia que ejercieron instituciones relacionadas con la religión como ámbitos de confinamiento carcelario del siglo XVI y siglo XVII, las estructuras ideológicas instituidas desde la ciudadanía en el discurso moralizador y en la creación de alojamientos – como las sociedades de beneficencia- cuyo objetivo era prevenir la mendicidad y provocar la sanación del alma, objeto del pecado, a través de la oración y las prácticas de laboriosidad, como respuesta política frente a la trasgresión de las normas sociales cuyas protagonistas eran mujeres consideradas “indisciplinadas y desviadas”.

Tales referencias conciben con el planteo realizado por Jaqueline Vasallo (2006) al analizar la “idea de mujer” en el orden social instituido del siglo XVIII, en el ámbito del matrimonio y de la domesticidad, bajo la condición de régimen tutelar que determinaba la inferioridad de la mujer para poder actuar. Vasallo, alude a un sistema jurídico cuyas disposiciones restrictivas se instituían desde un sistema patriarcal, para orientar el comportamiento según la esfera de la sexualidad encarnada en la idea de pecado. Tal concepto se propagó desde el siglo XVI al XVIII. Posteriormente, la sexualidad permitió el tratamiento diferenciado del delito de la mujer al establecerse una política de control social al comportamiento establecido como “desviado”.

diferenciación sexual, según Barrancos, también se referiría a la construcción de los quehaceres domésticos, siendo significativa la condición femenina bajo su designación de “vida hogareña”, la cual se configuraría en torno a la moral, las costumbres y los buenos modales.

En este contexto, Dolores Juliano (2009) plantea que la idea de delito ha estado pensada para aplicarla a los hombres, vistos como autónomos y, por consiguiente, responsables de sus actos, mientras que las faltas cometidas por las mujeres tendían a estar relacionadas con nociones religiosas-moralistas del pecado, desvinculándolas de su base económica y de las condiciones sociales, incluso “lo que se consideraba pecado era básicamente la utilización autónoma de su sexualidad, cuyas “faltas” (que no tenían sanción alguna si las cometían los hombres) eran las que llenaban los asilos” (p. 27).

También Marcela Lagarde (2005) reconoce que la relación entre género y delito había sido manifestada por una determinación sexual reduccionista que enmarcaba la delincuencia femenina en el ámbito doméstico-patológico. Sin embargo, dicha relación no derivaría de la biología, sino de la sociedad y la cultura.

Desde este posicionamiento, la autora se remonta a una perspectiva histórica en la cual las mujeres han participado como delincuentes y como víctimas de normas que han delimitado el ámbito criminal. Lagarde (2005) manifiesta que se trataría de una infracción no tolerada, es decir, aquella infracción negativa de las normas en circunstancias determinadas, lo cual no remitiría a normas éticas y jurídicas, que las definen y sancionan, sino al conjunto de relaciones y reglas de poder en la sociedad. Esto se convirtió en un asunto político que determina la concepción dominante sobre la delincuencia y la definición del delito (pp.649-651)⁸.

Cesar Cesano y Mariana Dovic (2009) enfatizan que la criminalidad femenina con sus características, especificidad y tratamiento permaneció marginada de las preocupaciones intelectuales del siglo XIX, invisibilizando en aquel discurso científico a la mujer. Aspecto que es pertinente mencionar puesto que las mujeres eran posicionadas como sujetos inferiores que paulatinamente

⁸ Un ejemplo de las modificación contextuales de estas reglas de poder en la sociedad, a las que se refiere Lagarde (2005), se podría emparentar con el planteo que menciona por Dora Barrancos, al aludir a las reformas que tuvieron lugar en el Código Penal Argentino cuando se extinguió la figura del delito de adulterio, esto es, “un espectro que preservaba notas morales anacrónicas y que era discrecionalmente severo para las mujeres” (Barrancos 2012, p. 180).

debían ir madurando para ser reinsertas a la sociedad o caer bajo las categorías de la degeneración al ser clasificadas como loca, prostituta o criminal. Tal pensamiento no es casual, desde el planteo que presentaba el paradigma correccionalista, en tanto que las mujeres estuvieron vinculadas desde lo criminológico a la perversión, enfermedad o vicio que debían corregir al domesticar los cuerpos y el alma.

Es oportuno aclarar que, si bien esta tesis no se centra en la construcción social del castigo, establecemos una aproximación a diversas perspectivas vinculadas a procesos históricos y sociológicos que incidieron y aún prevalecen en discursos de construcción ciudadana en la relación de las mujeres y el delito, aspecto que retomaremos en el abordaje del capítulo tres: Las mujeres en el devenir del castigo: lógicas de reclusión y encierro femenino.

Por lo señalado, para nuestra investigación la cuestión de género es decisiva a la hora de discutir la visibilización y representación que se realiza de los cuerpos de las mujeres presas, sin dejar de mencionar, que sobre esos cuerpos hay una exposición como fenómeno social: se las presentan visibles ante la ruptura del mandato social, pero poco se conoce acerca de las condiciones en las que habitan las cárceles para abordar la materialidad de los cuerpos (Butler, 2009; 2010; Lorey, 2016; Vasallo, 2006; Giorgi, 2014)

Este posicionamiento se sostiene en relación con la noción de “marco” como recurso teórico que se emplea en el análisis de las formas de representación sobre el cuerpo femenino en el espacio de detención. Dicho enfoque se respalda en la obra y categoría elaborada por Judith Butler, en particular, en sus textos *Marcos de guerra. Las vidas lloradas* (2010) y *Vida precaria* (2009). La necesidad de emplear la categoría de marco se emparenta con el objetivo de poner en evidencia el papel que los discursos de construcción ciudadana cumplen a la hora de enmarcar los cuerpos-vida, bajo ciertas condiciones para encubrir otras formas de pensar, relacionar y comprender el cuerpo de las mujeres en los espacios de encierro. En consecuencia, reconocer esas representaciones supondría desentrañar los modos de producción de la corporalidad en los discursos que afectan y determinan de manera encubierta leyes de disciplinamiento del cuerpo

y del registro de los mismos, caracterizados desde una matriz sexo genérica que se centra en regímenes de comportamientos sociales, culturales y morales como marcos de inteligibilidad.

El abordaje de Butler nos permitió preguntarnos de qué modo la aprehensión de una vida está ligada a las condiciones de posibilidad del conocimiento que la legitiman. Tal enfoque, asimismo, lo relacionamos con los mecanismos de visibilización e invisibilización que se llevan a cabo en los procesos de sentido que se generan en torno a los espacios educativos.

Autoras como Nari (2000) o en investigaciones más recientes como las de Venier (2010) y Cravero (2012) acentúan que en las cárceles de mujeres las prácticas educativas tienden a reproducir un discurso sexista o de uso terapéutico como medio para modificar pautas de comportamientos sociales.

Sobre este punto, la educación suele limitarse a prácticas de oficio que colaboran en la realización de idearios culturales que, en el caso de las mujeres, las alejarían de la maldad, la perdición y los vicios, reflejando una domesticación en la enseñanza, propia de la lógica de corrección del sistema carcelario para las mujeres. Además, en ocasiones, la selección y priorización de determinados contenidos en las prácticas escolarizadas relativos a “ser mejores madres y mujeres” contribuye a consolidar perspectivas de género que las sitúan en el seno familiar, sin generar otros modos de pensar su vida. Este es un aspecto clave a considerar en la presente investigación, es decir, el lugar contradictorio y paradójico que ocupa la educación en las cárceles, y en particular, en lo que concierne a las mujeres.

Esto forma parte de los intereses que orientaron esta investigación al preguntarnos por el lugar que tuvieron las mujeres en las políticas educativas destinadas a la población privada de la libertad que se desarrollaron en Catamarca y cómo se organizó jurisdiccionalmente la educación en contextos de encierro en la provincia.

Los procesos históricos vinculados al desarrollo de las políticas educativas en las últimas décadas se caracterizaron por transformaciones asociadas a reformas en su estructuración. Para comprender estos procesos, recurrimos a la

perspectiva que aportan autores como Ball (2002), Beech y Meo (2016); Miranda (2011), al referirse al Ciclo de las Políticas, en términos de trayectorias.

En esta dirección, los autores se alejan de concepciones instrumentales basadas en la implementación de las normativas, para pensar los procesos de la práctica, el impacto en términos de alcances y los efectos de la política que operan en los escenarios locales. En nuestro caso, nos referimos a las políticas educativas para las personas privadas de libertad y su incorporación en la agenda educativa, con énfasis en la provincia de Catamarca y la inclusión de las mujeres en ellas. Esto será desarrollado en el cuarto capítulo de esta tesis.

Sobre este punto, comprendiendo que la formulación de la política se despliega en las acciones de los agentes que interpretan, reinterpretan y recrean el o los textos de las políticas educativas (Miranda, 2011), en el capítulo quinto, nos centramos en los ámbitos institucionales, para analizar cómo se materializan las políticas en el contexto de la práctica. Con énfasis en las experiencias educativas de mujeres-presas atravesadas por posicionamientos contrapuestos que son comprendidos en el marco de ciertos discursos, como parte de los modos en que se materializan las políticas, principalmente, en las finalidades y modos de gestión de las regulaciones institucionales que tiene como contexto la UP N°2.

De ese modo se consideró la dimensión simbólica y los modos en que los actores intervienen y reinterpretan sentidos sociales, políticos y culturales sobre la educación y la escolaridad. En relación con esto, nos interesa recuperar las concepciones que emergen en los discursos y prácticas que se ponen en juego o se omiten en el marco de los fines y sentidos asignados a la educación en ese contexto de privación de libertad.

En este esquema de análisis de las políticas educativas, además, recuperamos la categoría propuesta por Alejandra Castro (2015) al referirse a las *políticas de espacialidad escolar*, es decir, “las concepciones, ideas, decisiones, acciones/omisiones y prácticas en juego en la trama de relaciones/interacciones que va configurando el espacio escolar...reconociendo la dimensión política, la disputa de poder de los diferentes actores intervinientes” (p.87), para abordar las notas distintivas que se van configurando en la organización de la política, de las

prácticas, los efectos y las estrategias que se despliegan desde una perspectiva dinámica en el plano de lo institucional.

Un aspecto clave a considerar en la presente investigación, como ya lo venimos anunciando, es el lugar contradictorio y paradójico que ocupa la educación al generar nuevas oportunidades aún en situaciones de reclusión, según indican autoras como Herrera y Frejtman (2010), Acin y Correa (2011), Scarfó (2003, 2006), Ojeda (2013).

En un marco previo a la LEN, los niveles educativos, se impartían escasamente, en función de los tiempos y los espacios disponibles en los establecimientos penitenciarios, priorizando a las personas condenadas en detrimento de aquellas a la espera del juicio. Tal hecho condicionaba y restringía la continuidad de las diferentes trayectorias educativas, de quienes, no habían recibido una sentencia firme respecto a su situación judicial o requerían continuar con otros niveles educativos que no estaban contemplados dentro de la obligatoriedad.

El proceso de institucionalización de la modalidad educativa trajo consigo proyectos pedagógicos-políticos divergentes de los que circulaban en las instituciones punitivas. Lo que produjo debates y disputas en la revisión de concepciones que hasta ese momento adquirirían preponderancia al imperar “el componente de adaptabilidad de los sujetos, expresados en los términos resocialización, readaptación, reeducación” (Acin y Correa, 2011, p.31) como paradigma predominante de la LEPPPL N° 24.660.

De lo mencionado, y sin ánimo de dicotomizar, se infieren dos perspectivas relacionadas con los procesos educativos en estos contextos. Por un lado, la educación como un recurso asociado a la rehabilitación, reeducación y reinserción social vinculadas a prácticas disciplinarias, normalizadoras como parte de la tecnología penitenciaria, y, por otro, la educación orientada por un enfoque inclusivo, sostenido en políticas educativas que tienen como objetivo la restitución de derechos sociales, que reconoce el derecho a la educación de todas las personas que se encuentran en esa situación, sin ningún tipo de restricciones,

otorgando nuevos sentidos a las prácticas escolares institucionalizadas en tales contextos.

También, Acin y Madrid (2019) señalan que los avances y retrocesos en el proceso de ampliar el derecho a la educación en las cárceles se relaciona con la presencia física y simbólica de la escuela, lo cual posibilita que se construyan otros sentidos y rijan otras lógicas.

A propósito de ello, desde una perspectiva institucional, Ávila (2015) sostiene que la configuración de la escuela se estructura con componentes que son a la vez producto instituido y condición instituyente derivadas de demandas sociales, lo cual provoca una suerte de desestructuración interna, de desdibujamiento del lugar instituido, de los marcos reconocidos, y ello supone como contrapartida positiva la necesidad de mirar la relación escuela-contexto. En esta dirección, lo escolar en la cárcel debe contemplar la posibilidad de conjugar artesanalmente una reinención cotidiana de las dimensiones institucionales que median entre las condiciones históricas e institucionales con las demandas y necesidades que operan a modo de pautas ordenadoras de las prácticas humanas.

En este sentido, la temporalidad es una categoría importante para comprender la dimensión subjetiva del tiempo y los tiempos institucionales, como formas organizativas que conviven o se superponen, tal como es el caso de la escuela y la cárcel en la producción de las tareas institucionales, en las relaciones pedagógicas que se construyen a través de las trayectorias educativas, la producción de discursos pedagógicos y las prácticas escolares que se materializan bajo nuevos significantes que proponen las políticas de inclusión.

Siguiendo esta perspectiva, consideramos que las prácticas educativas ofrecidas a la población carcelaria pueden representar un aporte significativo de *encuentros subjetivantes* (Frejtman y Herrera, 2010), al potenciar experiencias que promuevan trayectorias posibles que se corren del dispositivo disciplinador penitenciario, o bien, pueden funcionar como un dispositivo pedagógico que refuerza las prácticas institucionales de corrección al quedar sujetadas a

propuestas emparentadas con concepciones promovidas por el tratamiento penitenciario.

Desde estos posicionamientos, partimos del supuesto que las prácticas y dinámicas de interacción en la escuela trazan una historia viva que en esta tesis pretendemos reseñar a partir de la pregunta por el desborde de lo escolar como categoría que emerge al observar el funcionamiento de un sistema educativo que oscila entre lo viejo y lo nuevo, entre lo instituido y los procesos de institucionalización (Garay, 2000; Ávila, 2015; Fernández, 2009) en contextos que anudan nuevos sentidos a lo educativo en modalidades organizacionales que tensionan las regularidades instituidas habilitando pluralidades instituyentes en los diversos modos de habitar lo educativo en lo penitenciario.

A propósito de ello, retomamos algunos argumentos expuestos por Terigi (2007) al reconocer *trayectorias no encauzadas o desacopladas* de los mandatos tradicionales de la escuela, las cuales se presentan en múltiples formas de atravesar la experiencia escolar. La autora aclara la distinción conceptual entre lo que denominó *trayectorias escolares teóricas* y *trayectorias escolares reales*. Las primeras refieren a aquellos recorridos de los sujetos en el sistema educativo que siguen una progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar. Se estructuran a partir de la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados institucionales. Mientras que las trayectorias escolares reales son los itinerarios o recorridos que pueden o no seguir este cauce. Son modos heterogéneos, variables y contingentes que puede asumir los sujetos en las experiencias escolares.

Tal distinción debe ser leída en cuanto a su intención de develar los procesos reales y los ideales, pero no en términos de problemáticas individuales, sino de experiencias atravesadas por las condiciones políticas de posibilidad en la promoción del derecho a la educación, entendiendo que las trayectorias no son lineales ni unívocas para evitar caer en el reduccionismo en términos binarios de éxito o fracaso⁹.

⁹ Flavia Terigi (2007) y Carina Kaplan (2006, 2010) en sus investigaciones cuestionan la mirada reduccionista del “fracaso escolar” desde un modelo individual basado en atributos del sujeto, en mecanismos que generan etiquetamientos y segregaciones.

Este planteamiento se enriquece con los aportes de Kantor (2001) quien identifica *trayectorias educativas inconclusas* marcadas por la discontinuidad o *la intermitencia* en términos de recorridos que podrían continuar mediante interrupciones y reactivaciones sucesivas. También Briscioli (2015, 2017) concibe el despliegue de las trayectorias como superadoras de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo. Antes bien, la autora prefiere pensarlas como entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo biográfico al recorrer lo escolar de modos diversos. Vinculado con lo anterior, al hacer referencia a las trayectorias educativas, Nicastro (2011) plantea que estas se construyen en el atravesamiento de espacios y lugares que aúnan lo social y lo individual.

Para el estudio de las trayectorias, también, acudimos al análisis de Bustelo (2017, 2020) al referirse a aquellos procesos que tienen lugar en lo que define como “*territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro*”, entendiendo por ello, aquellas experiencias de formación¹⁰ que: “*forman parte de la experiencia del encierro, se crean en el encierro, movilizan y despliegan sentidos, acciones, discursos y estrategias contra el encierro y permiten así reconfigurar historias singulares y colectivas a pesar del encierro*” (p. 185). La autora además sostiene que en esos territorios y experiencias “*se recuperan saberes en y de la cárcel, que se construyen como una herramienta política, de subjetivación, de reflexión crítica e intervención, como un saber pedagógico*” (p.82).

Con relación a esto, entendemos que esto último encuentra resonancia en los encuentros que habilitan “*un espacio y un tiempo para otra cosa*” (Frejtman, 2008). De manera que hay experiencias que producen una relación liminar que creando lazos “*para trastocar la pedagogía y los objetivos formales del dispositivo carcelario, generando nuevos modos de organización que sostengan procesos transformadores en contra o a pesar de la cárcel*” (Parchuc, 2018, 22).

¹⁰ Bustelo aludirá específicamente a cuatro territorios: la asociación “YoNoFui”, el Proyecto Abrir Puertas, el Centro Universitario de Devoto (CUD) y el Centro Universitario Ezeiza (CUE). La elección como rasgo común se presenta en el vínculo que se establece con los testimonios en sus relatos de formación.

Estos estudios, aportan reflexiones en torno a la presencia, los usos y las experiencias que la universidad y la escuela pueden generar, paradójicamente, en una cárcel, constituyéndose en un derecho que hasta no hace mucho, las mujeres presas en la provincia de Catamarca carecían.

Segundo Capítulo

Definiciones en las decisiones metodológicas

Del ingreso a la observación;
Del diario de campo al grabador;
De las entrevistas pautadas a las ocasionales;
De las entrevistas fallidas a las negadas;
De la mañana a la noche; de la noche a la siesta;
Del salón de usos múltiples a la división de niveles;
De los rostros esporádicos, a los rostros familiares;
De los encuentros singulares a los encuentros colectivos;
De lo que quedó del encierro y la educación puertas adentro, con prácticas que continúan, se quiebran o se suspenden desde el afuera.
DC, 2018

En el presente capítulo especificaremos, en un primer momento, la perspectiva metodológica que hemos adoptado para el proceso de investigación, refiriéndonos, en un segundo momento, a las estrategias desplegadas. Para ello tuvimos presente el cronograma a partir del cual nos orientamos al momento de planificar las actividades, los tiempos, el estado de avance e inconvenientes que se presentaron en la realización de la investigación. En tal dirección, aludiremos al análisis documental llevado a cabo en el tratamiento de las políticas educativas, para proceder luego a algunas consideraciones al momento de ingresar a la UPM N°2. Seguidamente, hacemos referencia al ingreso al campo en su localización, a las observaciones y registros, a las entrevistas semiestructuradas y abiertas con docentes, las conversaciones eventuales con el equipo de gestión de la escuela y las mujeres presas que han asistido tanto a la escuela como también a las propuestas ofrecidas por la universidad.

En ese itinerario, que se fue construyendo al avanzar con la investigación, fuimos dando cuenta de una trama emergente del contexto como texto, la cual nos permitió visualizar y percibir el proceso singular de las dinámicas que se instituyen, como también aproximarnos a quienes “deben soportar y eventualmente adaptarse a las circunstancias carcelarias” (Kalinsky, 2016).

En este escenario intramuros recuperamos los fundamentos de la proximidad y la presencia corpórea que se pone en juego durante el trabajo de

campo (Vasilachis, 2006) o lo que Guber (2009) y Kalinsky (2016) analizan sobre la situación de investigación. Esto significa advertir indicios, mirar la complejidad e intimidad de aquellos detalles inadvertidos como también los obstáculos que se presentan, para anticipar ciertas previsiones metodológicas, en el paisaje gris de una institución carcelaria. En consecuencia, bajos estas consideraciones hemos tenido presente las miradas heterogéneas, los discursos valorativos y los recaudos éticos que se van entretejiendo durante el proceso.

Perspectiva epistemológica

El abordaje metodológico que guía el proceso de investigación es de carácter cualitativo e interpretativo, incorporando la perspectiva de los sujetos mediante estrategias participativas y cooperativas (Vasilachis,2006) como herramienta que nos aproxima a la construcción de un conocimiento que abona los debates sobre la ECPL, y el valor de la subjetividad como categoría indisociable de los procesos de producción del conocimiento pedagógico, en el campo de la educación en general y de los escenarios sobre los cuales se investiga en particular.

La investigación cualitativa, en términos de metodología, perspectivas y estrategias, se refiere a distintos enfoques que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, tanto analíticos como explicativos. Se ocupa de interpretar los fenómenos sociales, ya sea por el significado que las personas les otorgan a sus experiencias, acciones o representaciones de la vida cotidiana, como por la consideración del lenguaje como un recurso y como una creación a través de los actos de habla, pero además, por el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales o las relaciones que tienen lugar en un contexto, momento histórico o circunstancias concretas situadas.

Esas experiencias y perspectivas subjetivas también implican al investigador como parte del proceso de investigación y producción de conocimientos en relación con las teorías, al explicar, clarificar, exponer, describir, documentar, traducir, comprender los fenómenos sociales recurriendo

a la causalidad local, pero sobre todo, al experimentar, vivir y escribir sobre esas historias para hacerlas accesible a otros, teniendo presente que la construcción de la realidad que estudia es también una experiencia corporeizada, escuchando la voz y valorando el relato de las impresiones de los actores, sus prácticas y experiencias subjetivas (Vasilachis, 2006).

La autora recupera los fundamentos del “estar allí” y la “proximidad” en el marco de la presencia corpórea que se pone en juego durante el trabajo de campo, de ahí que plantea la necesidad de construir cooperativamente el conocimiento mediante un aporte que es el resultado de distintas formas de conocer, que permiten:

Volver una y otra vez al campo para ajustar la pregunta de investigación, reconsiderar el diseño, implementar nuevas estrategias de recolección y análisis, revisar y si fuera necesario, modificar las interpretaciones (Vasilachis, 2006, p.37).

En esta dirección, comparte su postulado vinculado a una “Epistemología del Sujeto Conocido”, centrada en el reconocimiento de la perspectiva subjetiva. Desde este posicionamiento, se reconocen formas de conocer no sólo en la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otros sino, además, de comprender sus propio términos, es decir, de quien contribuye haciendo que la indagación sea posible. (Vasilachis, 2006, p.57)

El aprendizaje de la mirada, sostiene Ameigeiras (2006), constituye uno de los aspectos centrales en el planteo de una investigación, lo cual supone una clara distinción entre la capacidad de ver y la disposición a mirar. Distinción que requiere también de una mirada flexible, sensible a lo diverso pero atenta a lo imprevisto. También se acentúa el diálogo y la escucha como elementos indispensable para brindar textualidad a la experiencia vivenciada durante la presencia en el campo, ante la capacidad igualmente existente de conocimiento y comunicación del “sujeto conocido” (Vasilachis, 2006).

Bajo estas consideraciones, en el marco de la investigación cualitativa y recuperando los aportes señalados, consideramos importantes para el abordaje de esta tesis las siguientes cuestiones que se orientan fundamentalmente a:

- Recuperar la palabra de los actores en la generación de conocimientos locales que ponen en relación: las políticas educativas, lo institucional y las experiencias educativas en trayectorias que no se restringen sólo a la escolarización.
- Comprender los significados que los actores dan a sus acciones, experiencias y situaciones de las cuales participan, es decir, las mujeres presas, al acceder a ofertas educativas y culturales desde la escuela y/u otras instituciones intervinientes como la universidad en la cárcel.
- Comprender las dinámicas institucionales de interacción en la relación escuela-cárcel-universidad, como contextos particulares, en los que se desarrollan las políticas educativas, para identificar sucesos y acciones que tienen lugar en un contexto sociopolítico e histórico en el que se desarrolla.
- Reconocer el valor de los conocimientos y su contribución en la interacción cognitiva, sus propias representaciones, los múltiples sentidos, las versiones de sus realidades a través de las reflexiones propias y/o colectivas en tanto construcción de conocimiento.

Estrategias desplegadas en la investigación

Para la elaboración de esta tesis, llevamos a cabo un intenso y largo trabajo de análisis documental y trabajo de campo que comprometió el uso de fuentes primarias y secundarias. Para ello empleamos los siguientes procedimientos metodológicos:

Análisis Documental

Consideramos pertinente en nuestro diseño de investigación, de carácter dinámico, recuperar preocupaciones, intereses y discursos que tienen un significado particular, relevante y comunicable para la modalidad educativa ECPL, en sincronía con los cambios en la forma en que se piensa la educación, las necesidades educativas y el papel del Estado, al investigar y teorizar sobre las políticas educativas, sus implicaciones e interfases dentro de las relaciones desde la perspectiva de los ciclos de la política como caja de herramientas (Miranda, 2011).

Nos orientamos a especificar el corpus documental de normativas oficiales que plasman el pronunciamiento de organismos del estado, en el plano de las políticas educativas y en lo que compete a las legislaciones en el ámbito penitenciario. Para ello se revisaron las leyes nacionales y las adhesiones realizadas por la Provincia de Catamarca en el marco de la LFE N°24.905, la LEN N° 26.206, LEPL N° 24.660/26.695 y su modificatoria, con la pretensión de entrecruzar los discursos que se plantean sobre la educación, y los alcances de la definición del derecho a la educación, con énfasis en los sentidos que circulaban sobre lo educativo en el plano de las experiencias, las prácticas y las tramas institucionales.

Esto implicó, además, la revisión de las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación¹¹ (CFE) en las actuaciones y el alcances de la intervención política, desde un carácter consultivo y ejecutivo de participación federal como ámbito de acuerdo, especificación y direccionamiento de las políticas educativas durante la delimitación temporal situada en la última década (2003-2015).

En la lectura de leyes y resoluciones nacionales prestamos especial atención a la apropiación que adquieren a nivel provincial. Las trayectorias de las políticas educativas se tornaron un abordaje de interés para esta tesis al intentar comprender de qué modo se concretaron acciones destinadas al desarrollo de los procesos de escolarización en el contexto de indagación.

Asimismo, se analizaron noticias publicadas en medios gráficos del ámbito local, lo cual se constituyó en un recurso necesario para la reconstrucción de acciones emprendidas por parte del Ministerio de Educación Provincial en vinculación con la modalidad que nos interesa en este estudio. Pero también, las noticias en los medios posibilitaron advertir y caracterizar la distribución diferencial enmarcada en la política de los cuerpos y su susceptibilidad en la

¹¹ Se define como el “organismo inter jurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.” (Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Módulo 1: Normativas. Título 10 Gobierno y Administración. Capítulo III, Art. 116, p. 83). Para referirnos a este organismo se emplearán las siglas (CFE). Para más información acerca del funcionamiento del CFE se recomienda la lectura de la Resolución N°1/07.

predeterminación de percepciones que delimitan aspectos interpretativos-morales en las mujeres en situación de encierro dentro y fuera de la cárcel, aspecto que no quedaba exento en el campo educativo.

Para el análisis documental hemos seleccionado y recuperado información a partir de la cual nos aproximamos, por un lado, al contexto de producción del texto político, en el marco de los discursos relacionados con la ECPL, y por otro, nos detuvimos en los pronunciamientos que se visibilizaron en los medios de comunicación local como contextos de influencia. En ambos casos nos centramos en las concepciones y finalidades que exponen de la educación para luego considerar, desde el contexto de la práctica, la puesta en acto de las políticas educativa situándonos en los sujetos y sus voces, en las culturas institucionales y las interacciones complejas que operan en lo escolar como en lo penitenciario.

Esto último nos permitió advertir algunos interrogantes establecidos como puntapié para seguir explorando las decisiones determinadas a nivel jurisdiccional y la puesta en acto de las políticas en las instituciones educativas que funcionan en las cárceles de Catamarca con relación a la situación de las mujeres.

A continuación, presentamos una serie de cuadros y una línea de tiempo (Figura 1), ambas sistematizan la reconstrucción que abordamos al analizar los principales documentos, o parte de los mismos, que fueron contemplados en el desarrollo del cuarto capítulo. Aclaremos, asimismo, que la **Tabla 2**. Definiciones Estructurales de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad desde las Políticas Educativas y las Políticas de Seguridad, está incorporada en el Anexo II, dada la extensión en su desarrollo.

Tabla 3

Análisis Documental

	Nacional	Provincial
	1993. Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195	1995. Ley General de Cultura y Educación N° 4843

Leyes	<p>1996. Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (LEPPL) N° 24.660</p> <p>2011. Modificación Ley de la Pena Privativa de la Libertad LEY N° 26.695</p>	
	<p>2006. Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN)</p>	<p>2013. Ley de Educación de la Provincia de Catamarca N° 5381- Decreto 2269/13.</p>
Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE)	<p>2007. Res. N° 22/07 Anexos I. Documento “Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011”.</p> <p>2008. Res. N° 66/08 Anexos I y II. “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios- fines”. Resolución N° 66/08.</p> <p>2008. Res. N° 58/08. “Especialización Docente de Nivel Superior de Educación en Contexto de Encierro”.</p> <p>2009. Res. N° 79/09. Plan Nacional de Educación obligatoria.</p> <p>2010. Res. N° 118/10 y anexos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y “Lineamientos curriculares para la EPJA”</p> <p>2010. Res. N° 127/10. La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el Sistema Educativo Nacional” Documento Base. Anexo.</p> <p>2012. Res. N° 188/12. “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016”.</p>	
Documentos Ministeriales	<p>2004. Programa Nacional: Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad. “Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios”. Documento elaborado en el marco de un Seminario Virtual.</p> <p>2006. Red Federal de Formación Docente Continua. Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.</p> <p>2006. Documento para el debate: Ley de Educación Nacional. Anteproyecto de Ley.</p> <p>2007. Informe final seminario “Educación en Contextos de encierro: el ejemplo Argentino”</p> <p>2011. La educación en el proyecto nacional 2003-2011.</p> <p>2011. Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos. Presentación y líneas de acción 2008-2011.</p> <p>2015. Informe sobre el desarrollo de las líneas de trabajo 2003-2015. Modalidad de Educación en Contextos de Encierro.</p> <p>2015. Saberes compartidos- apuntes de trabajo para tutores Fines.</p>	
Noticias de prensa	<p>2008. La educación en contexto de encierro comenzará a ser una modalidad en Catamarca.</p> <p>2009. Presos podrán estudiar en la cárcel.</p> <p>2009. Presos sin escuela serían alfabetizados por sus pares.</p> <p>2010. La educación en contextos de encierro.</p> <p>2010. El 80 por ciento de las internas de la cárcel sin “mujeres asesinas”.</p>	

	<p>2013. Alquilarán una casa para evitar el hacinamiento en la cárcel de mujeres.</p> <p>2013. Así será la nueva cárcel de mujeres.</p> <p>2013. Trasladan a las procesadas del correccional a la nueva casa.</p> <p>2012. Modificaron por decreto el organigrama del Ministerio de Educación.</p> <p>2016. Provincia y Nación trabajan sobre la educación en contextos de encierro.</p> <p>2017. Los jóvenes y adultos se encuentran celebrando su semana.</p>
--	---

Nota: Elaboración propia.

Tabla 4

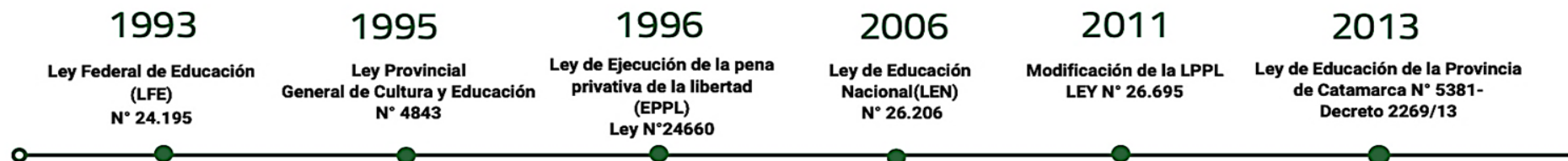
Definiciones de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad en Documentos Ministeriales y Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

2004	2005	2007	2008	2008	2009	2010	2010	2012
Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad	Programa Nacional de Educación en Contextos de Encierro.	Coordinación Nacional de la modalidad Educación en Contextos de Encierro. ECE	CFE Res. N° 58/08	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología	CFE Res. N° 110/10	CFE Res N° 127/10	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Catamarca.
El objetivo del Programa fue instalar el problema educativo del sector en las agendas políticas mediante convenios de cooperación educativa suscritos con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación y las Jurisdicciones, así como con otros organismos gubernamentales y no gubernamentales nacionales y provinciales.	Dirige su atención educativa de personas de tres grupos etarios diferentes que se encuentran alojadas en instituciones en razón de tener causa judicial de diversa índole: los menores de 18 años, los jóvenes adultos de 18 a 21 años y los adultos. Las propuestas de acción se enmarcaron como objetivos Educativos del Bicentenario.	En cumplimiento de las prescripciones de la Ley 26.206 de Educación Nacional, Título II Capítulo XII, se creó en la estructura del Ministerio de Educación de la Nación, la Coordinación de Modalidad Educación en Contextos de Encierro. El objetivo central fue implementar la LEN mediante la constitución de la identidad de la Modalidad en el ámbito federal y la generación de la normativa necesaria para cumplir con los objetivos que marca la LEN.	Se aprueba la creación del postítulo: “Especialización Docente de Nivel Superior de Educación en Contexto de Encierro”	Se instituye en Catamarca la Coordinación provincial de educación en contextos de encierro. La cual asume como estrategia de gestión la articulación intersectorial, interjurisdiccional e interministerial en el desarrollo de acciones educativas para dar cumplimiento efectivo de las leyes vigentes	Mesa intersectorial documento de consulta: Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro.	Documento de consulta “La educación en Contexto de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional”	Documento Base “La educación en contextos de privación de la Libertad en el Sistema Educativo Nacional”.	Se crea la Dirección Provincial de Modalidades Educativas bajo la órbita de la Subsecretaría de Educación, a cargo de la Dirección de Modalidades Educativas.

Nota. Elaboración propia

Figura 1

Discursos influyentes en el tratamiento estatal para la Educación en Contextos de Encierro



EDUCACION EN CONTEXTOS DE PRIVACION DE LA LIBERTAD



Nota. Elaboración propia

Ingreso al campo: localización

Al trabajo de campo lo desarrollamos principalmente en la UP N° 2 de mujeres, de allí la importancia de presentarla en su actual ubicación y los sucesivos cambios en el tiempo.

La UP N° 2 de mujeres está ubicada en una de las esquinas del ex predio de la cárcel, entre las calles Mendoza y la avenida Colón (Capital Federal), en la zona del macrocentro de la localidad de San Fernando del Valle de Catamarca (SFVC). Resulta significativo mencionar que, luego del traslado de la unidad penal de varones en el año 2008¹², y pese a la demolición de su estructura, permanece en la memoria de la población la presencia de lo que fue la cárcel de varones, característica que se presenta desde el desconocimiento al referirnos al lugar donde se encuentran las mujeres presas. Al respecto, es ilustrativo recuperar lo que plantea una docente:

Todos saben dónde está el Penal de varones, que es más grande, más antiguo y que alberga a un número amplio de internos. Pero pocos conocen a donde está ubicado el Penal de mujeres, resulta llamativo que no se conozca en una ciudad en donde todo se sabe... quizás en sociedades conservadoras, como Catamarca, a las mujeres, que somos juzgadas por nuestros modos y conducta, se nos está negada la posibilidad del error, del delito, y por eso este espacio se vuelve invisible, nadie lo ve, nadie lo conoce, o pocos lo conocen, la identidad colectiva no quiere reconocer que existe un lugar en donde están las "Malas mujeres", porque las mujeres no podemos, no debemos ser "malas", o tal vez sea simplemente porque al tener un número significativamente menor en comparación con los varones, no es un espacio que amerite atención. Lo cierto es que, aunque no se la reconozca ¡está! (Vega, G., 2020, pp. 65-66).

La cárcel de mujeres en su superficie territorial sigue siendo pequeña con relación a otras estructuras que la rodean, tales como los edificios escolares que se encuentran próximos o el edificio del lado izquierdo que ocupa una de las divisiones de la policía provincial. La fachada en su exterior es modesta, se destaca una tapia pintada de color amarillo, con los alambres de púa que

¹² Alanís (2019) plantea que el traslado al nuevo edificio, ubicado en la localidad de Huillapima, Departamento Capayán, distante 25 Kilómetros de la capital, sucedió al incrementarse la población, en un porcentaje que duplicaba la capacidad de alojamiento poblacional.

contornean la estructura del edificio, y un cartel que indica una referencia más específica del lugar. Para acompañar esta observación compartimos dos imágenes, la primera de ellas (Figura 2) exterioriza el frente del edificio y su acceso principal, la segunda (Figura 3), corresponde a un segundo acceso.

Figura 2

Acceso principal a la Unidad Penal de Mujeres N° 2



Nota: portón de ingreso principal ubicado por Avenida Colón. Destinado al personal penitenciario, docentes, familiares y demás personas que asisten al penal.

Figura 3

Segundo acceso a la Unidad Penal de Mujeres N° 2



Nota: portón de ingreso ubicado en calle Mendoza, destinado exclusivamente a los móviles de traslado.

Figura 4

Plano de distribución



Nota: Se empleó la aplicación Google Maps para realizar una captura [satelital] de la georreferenciación al indicar los espacios de la UP N°2.

Al ingresar, el primer lugar al cual se accede es una pequeña sala de recepción, la cual se encuentra en una estructura rectangular vidriada de tres cuerpos, donde se ubica además la oficina de la Alcaide encargada del establecimiento penitenciario y una oficina administrativa.

Allí también se sitúa el baño que es de uso común, tanto para el personal penitenciario como para los docentes, y un pequeño pasillo donde se realizan las requisas durante los días de visita y el control de rutina de las mujeres presas cuando ingresan y salen de los pabellones; ese espacio, al mismo tiempo se emplea como lugar de asistencia para consultas de emergencias médicas.

Detrás del módulo vidriado, en el ala izquierda se encuentra el salón de visitas, la cocina, una pieza pequeña y el pabellón destinado a las mujeres condenadas. También se ubica una escalera que conecta con un diminuto salón ubicado en el piso superior donde se realizan las actividades de laborterapia. Por motivos de seguridad, solo pudimos acceder al salón de visitas para realizar

actividades destinadas al desarrollo de una propuesta de extensión a la cual nos referiremos al analizar las acciones enmarcadas en la relación cárcel-universidad.

Desde el patio interno del lado del frente, al trasladarse hacia la escuela se encuentra el portón de acceso al pabellón de procesadas. A diferencia de la estructura y espacios ocupados por los hombres, donde las actividades escolares, la atención médica y talleres ofrecidos desde la penitenciaria se ofrecen utilizando diferentes áreas, la vida de las mujeres transcurre casi siempre en el mismo lugar.

A modo de presentación para quien entra a esta unidad, hay dos imágenes que hacen referencia a la identidad de la institución penitenciaria. Una de ellas refiere al personal penitenciario que requisita los elementos que se llevan al interior. A través de ello se vehiculiza un conjunto de acciones destinadas a fortalecer una cultura institucional situada en el paradigma de la seguridad. Lo que conlleva una serie de interpelaciones referidas, por un lado, al control de la presencia: qué se va a hacer, qué se pretende realizar, qué se busca, como también, al pedido de requisitos que se ajustan a reglamentos interno y/o disposiciones que forman parte de las dinámicas de funcionamiento y lógicas que van entramando rasgos propios de una práctica que se ampara, tal como lo hemos señalado, bajo el paradigma del control y las políticas de seguridad.

En esta dirección, tuvimos presente, al momento de pensar las estrategias y técnicas de recolección de la información que sean acordes al contexto, a las posibilidades y limitaciones emergentes, pero también de qué modo ello incidía en el proceso de investigación. Aún así, Muzzopappa (2010) destaca que:

El obstáculo puede ser convertido en dato y su análisis permite explorar algunas características más persistentes de este ámbito institucional: la del secreto y la reserva... la importancia que adquieren las relaciones personales intra o extrainstitucionales... las relaciones asimétricas que atraviesa ese ámbito institucional... la red de relaciones que se pueda entablar. (pp. 24-25)

En el planteo de la autora, es posible viabilizar una mirada sobre lo carcelario, a partir de lo cual, las restricciones, lo que no se ve, lo que está oculto, lo que se silencia, lo que no está documentado (Guber, 2012), se constituye en dato.

La otra imagen con la que nos encontramos fueron las hojas pegadas en la pared con los horarios y las tareas distribuidas con los nombres de las mujeres que se encuentran alojadas, refiriéndose a ellas bajo la categoría explícita de “interna procesada” o “interna condenada”. Esto, como observaremos en el capítulo quinto, no sólo responde a una organización de distribución, sino también marca los ritmos de las tareas y los modos en cómo funciona la cárcel en sus dinámicas de traslados.

Tomando ambas imágenes, la cárcel aparece como aquel lugar que ensambla discursos y prácticas que dejan entrever un espacio social para pensar en una *etnografía multisituada* (Muzzopappa, 2011). Dicha noción se va construyendo a partir de diferentes vías de indagación que pretenden volver permeables estas instituciones complejas, a los efectos de beneficiar la conjunción o yuxtaposición de tramas argumentativas que permitan ampliar y/o reorientar los interrogantes iniciales, con aquellos que van emergiendo durante la investigación, teniendo presente nuevos marcos de referencia (Guber, 2012).

Desde esta posición, y en relación con la cárcel, consideramos que ésta puede ser pensada como un territorio que no se reduce sólo a los mecanismos de vigilancia y control o a la mera prescripción de lo permitido y lo prohibido. Se trata más bien de comprender lo que sucede en la cotidianidad de los sujetos y las instituciones en el cruce de la experiencia del encierro vinculado a la realización de actividades educativas y el otorgamiento de sentidos que les asignan a esas experiencias pedagógicas.

En esta dirección, compartimos el presupuesto de Alanís (2019) quien sostiene que la cárcel tiene un papel activo en la articulación, reformulación y prolongación de relaciones sociales, que el sistema carcelario es incapaz de controlar un conjunto de procesos que autónomamente se desarrollan. Esto es, en las interacciones cotidianas que inciden en la construcción de las subjetividades de quienes están presos, y de quienes cohabitan con ellas, o sea, las agentes penitenciarios y otros sujetos que transitan la cárcel, como es el caso de los educadores que asisten a la escuela y/u otras propuestas pedagógicas que se desarrollan en la UPM.

Desde esta posición, el espacio carcelario debe ser considerado como un ámbito cuya organización interna se nutre de un conjunto de relaciones heterogéneas entre las cuales es posible reconocer la formación de vínculos, negociaciones, solidaridades en la producción de sentidos que le asignan a la experiencia carcelaria para asumir la condición de detención (Alanís, 2019). En un sentido próximo, Correa et al. (2017, 2019) llaman *espacio carcelar* a la categoría que alude a la fuerza que los dispositivos de disciplinamiento penal ejercen en la producción de subjetividad de las personas encarceladas, que se extiende hacia el afuera en sus familiares y allegados, lo cual sin embargo no obtura la posibilidad de construir otras subjetividades en el cruce e interacción con instituciones externas.

Ambos posicionamientos nos permite ampliar las perspectivas de análisis y el campo de observación de las prisiones en una contemporaneidad que plantea otros aportes al conjunto de contribuciones que enfatizan su papel desde una concepción clásica, más bien centrada en los procesos de disciplinamiento, en tanto instrumento de control social, como una forma histórica del dispositivo de castigo en el dominio de los cuerpos.

Como indicamos, en la construcción del trabajo de campo, prestamos atención a la viabilidad y opciones posibles, como también dificultades, que se presentaban para la realización de entrevistas, observaciones, registros y conversaciones con los actores sociales que participan del relevamiento de la investigación.

Señalamos que la recolección de datos, pese a la complejidad que conlleva el acceso y uso de determinados dispositivos, fue posible al contar con los avales y permisos otorgados de parte de las autoridades educativas como de la unidad penal correspondiente. Esto nos permitió entrar en distintos tiempos y emplear un grabador, junto con un registro de imágenes posibilitado por el uso de una cámara fotográfica. Bajo tales condiciones, y con el paso del tiempo, en ese estar allí, y en la constancia de acciones, enmarcadas desde la Universidad, la cárcel se fue constituyendo en un ámbito permeable de intervención en la construcción del conocimiento (Hidalgo y Alanís, 2016).

Observaciones y registros

El área desde donde nos situamos para realizar las observaciones participantes durante el trabajo de campo fueron las aulas asignadas para el desarrollo de las actividades escolares a cargo de la EDJA N° 50 -Anexo 1- del nivel secundario para jóvenes y adultos.

A continuación compartimos una imagen (Figura 5) del lugar al cual estamos haciendo referencia.

Figura 5

El espacio para la escuela y los talleres de extensión.



Nota: Del lado izquierdo, se ubica el portón de ingreso al espacio designado para el desarrollo de las actividades educativas, del lado derecho, se encuentra el acceso al pabellón procesadas.

Desde este lugar, realizamos observaciones situacionales prestando atención a “qué observar” y “qué preguntar”, con la mirada dirigida a comprender, más que aspectos pedagógicos-didácticos, las estructuras organizativas, las representaciones, los sentidos y los significados sobre la educación en la UPM. Nos interesaba reconocer la interacción entre el uso de los espacios, los discursos y percepciones emergentes de la relación educación-escuela-cárcel.

Bajo este propósito, los primeros registros obtenidos, nos permitieron aproximarnos a lo que acontecía en las dinámicas de lo cotidiano, aportándonos datos significativos que fueron de gran ayuda al momento de revisar el guión de las entrevistas dirigidas a los docentes y los equipos de gestión de las instituciones intervinientes, entendiendo que ambas -escuela y cárcel- se singularizan en la forma de unidad organizacional concreta, definiendo un imaginario simbólico en el que se configuran mandatos sociales, concepciones y representaciones que fundamentan un proyecto institucional (Fernández, 2009). Pero también, para conocer los sentidos que construyen los sujetos en torno a lo escolar en lo penitenciario y las particularidades que se configuran en las formas de lo escolar y educativo desde el encierro.

Desde donde nos situábamos se podían reconocer diferentes espacialidades y su interrelación, emergiendo discursos y percepciones dispares con relación a la educación y la escuela, y esto tensionaba o posibilitaba acuerdos y estrategias para la habilitación o no de propuestas educativas. Bajo esas conjeturas elaboramos una grilla de preguntas organizada en cuatro ejes, los cuales nos permitieron aproximarnos a la reconstrucción del proceso de institucionalización del establecimiento educativo en la UPM, la experiencia cotidiana escolar como espacios vividos y representados (Castro, 2015), el funcionamiento de lo escolar en la cárcel y las particularidades que conlleva su interrelación. Pero también nuestro interés se centraba en conocer las trayectorias educativas de las mujeres presas que asisten, cómo influyen los vínculos y los modos en que se configuran las prácticas institucionales entre la escuela y la cárcel, a travesadas por una cotidianidad que transitan, viven y sienten en sus cuerpos, en sus decisiones, en el estar allí.

Al elaborar los registros de observación, también recuperamos las anotaciones de los diálogos espontáneos, con los docentes, con las mujeres presas y entre ellas, esto fue un elemento importante para ampliar información enriqueciendo el proceso de conocimiento.

En esa trama, debemos mencionar que las interpretaciones que hemos construido no surgieron de la mera descripción de lo observado sino “en

interacción con los sujetos participantes y sus escenarios” (Rivas Flores, 2012). Reconociendo características que tienen un significado particular, relevante y comunicable para esta tesis. En relación a ello, desde la escuela, como contexto situacional, recuperamos de Achilli (2005) la imbricación de procesos y relaciones que los sujetos construyen cotidianamente, y en ello les imprimen determinadas significaciones, con otros procesos institucionales y estructurales con los que interactúa dilectamente” (p.23).

Al permanecer en el aula observamos:

- La disposición del espacio.
- Los ingresos y salidas de las estudiantes y del personal docente.
- Las dinámicas de funcionamiento institucional.
- Las actividades diarias, las que se preparan para ocasiones relacionadas con actos escolares o proyectos institucionales y los imprevistos que emergen.

Para los registros *in situ* e inmediatos, el uso de un diario de campo (DC) fue un elemento que empleamos con el propósito de textualizar la experiencia de quien investiga a fin de recuperar condiciones provenientes del análisis interactivo de distintas situaciones escolares expuestas en los escritura de los capítulos, como también la incorporación de datos generales, pero que revelan aspectos de la cotidianidad en las situaciones estudiadas, las cuales cobran relevancia en el momento analítico.

Para su elaboración empleamos un cuaderno el cual, a modo de diario, fuimos tomando nota de datos institucionales, nombres, fragmentos de conversaciones inmediatas, dibujos de los espacios, cuadros, horarios, entre otros registros conjugándose con trazos de una escritura íntima, un registro, a modo de memoria del proceso.

La escritura manual, al momento de sistematizar la información, fue transcrita a una tabla de contenidos cuyo formato contenía, una columna destinada al registro del tiempo y lugar; una para las tareas realizadas y otra para

el registro específico de las actividades y las impresiones que evocaba la experiencia.

A continuación compartimos, a modo de ejemplo, el formato que empleamos para documentar el Trabajo de Campo (Tabla 5).

Tabla 5

Diario de campo

Día 2. Martes 04-10-2016

Tareas que se realizó: Ingreso a la cárcel y a la escuela.

<p>El Tiempo:</p> <p>Hora: 07:40- 12:00 T. Mañana</p> <p><u>Lugar:</u></p> <p>- Escuela Anexo N°1 CENS N°50</p> <p>- SPP UPM N°2.</p>	<p>Lo que se hizo:</p> <p>- Ingreso al SPP N° 3 penal de mujeres.</p> <p>- Permiso para el ingreso.</p> <p>- Registro de lo observado en la pared.</p>	<p>Llegue al SP a las 07:40, toqué el timbre, y esperé hasta que una agente me viera, ingresamos y espere hasta que tomaran mis datos (<i>Pensé que esta vez no demoraría en poder ir a la escuela pero así fue...</i>), nuevamente tenía que explicar los motivos por los cuales me encontraba allí y mostrar la nota de autorización para el ingreso.</p> <p>Durante la espera, hasta que autorizaban mi ingreso, entraron al lugar las dos alumnas que se encontraban ayer en clases, antes de ingresar a la escuela tenían que ser requisadas, en ese momento me anunciaba que a ellas las requisan antes y después que asisten a la escuela (protocolo de seguridad). Mi permanencia en el lugar de espera se trasladó a 45 minutos, en ese tiempo aproveché y me puse a anotar un horario que estaba pegado en la pared el cual decía: "Horario de actividades" (<i>no me animé a pedir si podía sacar una foto, por ello lo transcribí</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lunes: escuela de 08 a 12 hs- informática de 15 a 17 hs- Taller de comunicación asertiva (¿en qué consistirá?) de 17 a 19 hs- Recreación Procesadas (¿?); - Martes: Escuela de 08 a 12 hs- Arte de 15.30 a 16.50- Peluche de 16 a 18- Folklore de 18 a 19:30- Recreación Penadas de 19:30 a 20:30 (¿?)- Visitas Procesadas de 14 a 18 hs. - Miércoles: escuela de 08 a 12 hs- peluche de 16:30 a 18:30- misa de 19:00 a 20:00- Recreación Procesadas: 15 a 16 hs - Visitas Penadas de 14 a 18 hs. - Jueves: Escuela de 08 a 12hs- Peluquería de 09 a 12- Movimiento cristiano de 16 a 18 hs- Peluche de 18 a 20 hs. Recreación Penadas de 15 a 16- Visitas Procesadas de 14 a 18 hs. - Viernes: Escuela de 08 a 12- peluquería de 09 a 12 hs- informática de 15:30 a 16:30- Peluche de 18:00 a 20 hs- Recreación procesadas de 20 a 21 hs.
---	--	--

		<p>- Sábado: Radio María de 10 a 12 hs.</p> <p>Mientras terminaba de copiar el cronograma, podía escuchar el murmullo entre las guardias acerca de si podía o no ingresar con celular para realizar las entrevistas, resolviendo que una oficial me acompañaría durante la jornada en la escuela.</p>
--	--	---

Nota: Elaboración propia.

Entrevistas

Las primeras entrevistas que realizamos fueron con el equipo de conducción de la escuela secundaria EDJA N° 50 -Anexo 1-, quienes mostraron una actitud colaborativa y de apertura al momento de ser consultados y durante el tiempo que estuvimos presente con las observaciones y registros. La vice directora y la preceptora del turno mañana fueron entrevistadas de manera oral, empleándose para ello el uso de una grabadora, mientras que la directora la realizó de manera escrita, por asistir en determinadas oportunidades a la sede anexo.

En cuanto a los docentes, realizamos varios encuentros en diferentes momentos cuando terminaban la clase o en aquellos casos que no asistían las estudiantes y les quedaba un margen de tiempo para ser entrevistados, en esos casos también utilizamos la grabadora y el aula como espacio.

La aproximación con los docentes y las estudiantes para concretar esta acción estuvo mediada por la vicedirectora quien acompañó cada presentación que se requería realizar para dar a conocer cuáles eran los motivos por los cuales nos encontrábamos en la escuela. Tanto docentes como estudiantes presentaron buena predisposición, sin embargo al momento de concretarse no todas fueron posibles.

Como el trabajo de campo se realizó durante los años 2016, 2017, 2018 y 2019, algunas de las entrevistas fueron analizadas en el marco del TFL para la obtención del título de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FH-UNCA, desarrollado durante los años 2016-2018, en forma complementaria a la investigación doctoral.

Del mismo modo, en el año 2017, como coordinadora general del Seminario- Taller “La escritura como proceso constructivo para pensar y (re)pensar las prácticas docentes en contextos de encierro”, ya mencionado. El contacto con los docentes desde este escenario nos permitió profundizar discursos y miradas que en un primer momento solo se restringían al empleo de entrevistas orales y escritas realizadas durante el trabajo de campo en el año 2016, periodo de tiempo en el que nos encontrábamos iniciando los primeros años del doctorado.

A través de aportes recuperados del seminario mencionado, reformulamos las estrategias metodológicas y de análisis en la generación de un conocimiento co-construido, de reflexión, diálogo y socialización de las prácticas pedagógicas y de gestión desarrolladas por los docentes que trabajan en la modalidad de la ECPL a través del dispositivo de documentación narrativa.

Ambas actividades nos permitieron ampliar la mirada y evidenciar aportes significativos que se tornan valiosos no sólo porque abonan la investigación, sino porque visibilizan un terreno todavía poco explorado para la educación en cárceles como es el trabajo docente.

Por su parte, con relación a las autoridades del SPP, debemos mencionar que durante el trabajo de campo, tuvieron lugar cuatro mandatos distintos en el penal de mujeres, lo que trajo aparejado el cambio del personal a cargo del área de educación del SPP, y la correspondiente reiteración de permisos y presentaciones requeridas para ingresar a la institución penal, y por ende, a la institución escolar. En ambos casos, adjuntábamos una nota de solicitud para autorizar formalmente el ingreso, con el cronograma de actividades avaladas institucionalmente por la FH-UNCA. La permanencia y continua presencia en diferentes momentos del año en la UP N° 2 también fue respaldada por las oficiales quienes les explicaban a los nuevos funcionarios que hacíamos allí, mediante expresiones tales como: “es la profe que está haciendo una investigación en la escuela”, “es la profe que dicta los talleres los sábados”, “son las chicas que vienen de la universidad”.

Con relación a las entrevistas dirigidas a la población de mujeres presas, el criterio para su realización fue, en un primer momento, con quienes asistían a clases y aceptaban ser entrevistadas, lo cual respondía a la cercanía que habilitaban las actividades que se realizaban desde la escuela. Pero, además, a partir de las observaciones advertimos que quienes no participaban permanecían en los pabellones o realizaban otras acciones que dependían del SPP, en cuyo caso consultamos la posibilidad de acceder a entrevistar a dos de ellas, pero no fue posible. En vinculación a ello, también tuvimos presente la incomodidad o evasión de alguna de las estudiantes al no querer ser entrevistadas, preservando la autonomía de las personas.

En función de estas cuestiones, y con un guión semiestructurado que encontrarán en el **Anexo V**, concretamos algunas de ellas en el aula, con la colaboración de la vicedirectora y algunos docentes que nos cedieron minutos al finalizar la clase. Bajo esa modalidad, y empleándose también un grabador, realizamos 3 entrevistas, de las 6 estudiantes que concurrían durante el año 2016. Dos de ellas, al poco tiempo de nuestra llegada a la escuela, fueron trasladadas al país de origen lo que motivo que no fuera posible registrar sus testimonios. Y una de ellas no aceptó ser entrevistada.

En el transcurso del año 2017 observamos los cambios que se habían producido en el espacio físico, lo que habilitó que se ampliarán las actividades al distribuirse dos aulas. Una de ellas funcionaba de 08:00 a 11:00, ésta estaba destinadas a quienes no tenían estudios primarios, o venían participando del programa de terminalidad "Plan FinEs". En la otra aula funcionaba, de 08:00 a 12:00 el ciclo básico del nivel secundario. Mientras que por la tarde de 18:30 a 23:00 se dictaba el ciclo orientado. En ambos turnos los trayectos de formación profesional se realizaban los días jueves y viernes, siendo de convocatoria abierta su participación. Estos cambios nos acercaron a otras mujeres en el contexto de la investigación.

En lo que respecta a la educación secundaria, durante ese año, se modificó notablemente la presencia de las estudiantes, de tal manera que, entre el ciclo básico y el orientado, concluyeron regularmente tres alumnas entre ambos

niveles. Esta situación es una característica específica del contexto y de los sujetos, donde la movilidad de la población interpela permanentemente las condiciones de acompañamiento en los procesos de enseñanza y de aprendizajes al momento de pensar lo escolar, pero además para considerar el proceso mismo de la investigación.

En línea con lo enunciado, a fines de 2018, se produjo el egreso de tres mujeres, dos de las cuales eran parte del grupo que cursaba el nivel primario. A raíz de ello y dado que las otras dos mujeres que cursaban sus estudios primarios habían iniciado la secundaria, la oferta del nivel primario cesó en sus actividades.

En lo que atañe a la educación superior universitaria, en el año 2017 hemos tenido acceso a entrevistar dos estudiantes, las cuales asistieron al PFHC. Tal unidad académica, al momento de la investigación, era la única que ofrecía el dictado de las carreras de grado en el contexto de detención. La no presencia de otras unidades académicas restringe la posibilidad de elegir otras opciones de formación. Dicha situación conlleva al conformismo de lo que se presenta *in situ*, a la decisión de no participar, o a la opción de transitar otros escenarios formativos bajo la figura de alumnas libres. Tal es el ejemplo de dos mujeres que decidieron iniciar otras ofertas académicas. En tales casos, solo con una de ella hemos tenido contacto, mediante diálogos cortos que manteníamos desde los talleres de extensión. En relación a esto último, en el próximo apartado nos referiremos a estos espacios a partir de los cuales establecimos otras posibilidades de acercamiento y construcción de la información. Antes, compartimos una descripción que sintetiza lo analizado respecto a las entrevistas durante el trabajo de campo.

Tabla 6

Entrevistas

Población de mujeres detenidas		Estado de situación	Entrevistas realizadas
2016	24	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperaron la libertad: 3 • Prisión domiciliaria: 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel secundario: 3.
2017	19	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperaron su libertad 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel Primario: 1. • Nivel Secundario: 3. • Nivel superior: 2.

2018	15	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperaron su libertad 1 • Arresto domiciliario 1 • Libertad condicional 1 • Caución 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel secundario: 2 • Nivel Universitario.- • Talleres de extensión: 6.
2019	12	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperaron su libertad 1 	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de extensión: 6.

Nota: Elaboración propia.

Propuesta de intervención

Al finalizar los dos primeros años del trabajo de campo procedimos, durante el 2018, a la apertura de otros itinerarios emergentes a partir de una invitación de parte de la oficial que se encargaba del área de educación y la vicedirectora de la escuela, quienes preguntaron si consideraba pertinente realizar alguna actividad durante el verano. La decisión no fue inmediata pero si posible en virtud del acompañamiento de un equipo conformado por cuatro integrantes¹³ y la autorización de parte del SPP.

Tal hecho trajo un cambio de posición y permanencia con relación al trabajo de campo. Esto conllevó un desplazamiento en la acción que implicó trasladar la mirada sostenida de las observaciones de clases para intervenir en ese mismo espacio desde una propuesta de carácter autogestivo y colectivo.

Esta acción generó otros espacios de encuentro al interior de la cárcel, los cuales nos permitieron ampliar las preguntas por los sentidos y significados que adquieren, en las subjetividades de las personas privadas de la libertad, las prácticas culturales y educativas pensadas más allá del formato escolar.

Ese proceso, meses posteriores a su inicio, se institucionalizó en el marco de acciones avaladas desde la Secretaria de Vinculación y Extensión Universitaria de la Facultad de Humanidades de la UNCA como un proyecto de extensión que estuvo a mi cargo e incluyó diferentes actividades, denominándose: “*Alternativas Pedagógicas*”. Una propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte

¹³ Su constitución remitió, en un primer momento, a un grupo pequeño de trabajo con alumnas avanzadas del profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, incorporándose posteriormente egresados y talleristas que provienen de otras instituciones sin dependencia institucional con la unidad ejecutora.

y la escritura en la unidad penal de mujeres de la Provincia de Catamarca (2018-2019)”.

Las estrategias de intervención que empleamos estuvieron emparentadas con la necesidad de promover otras herramientas que involucraban el cuerpo y la expresión. Por esta razón, apelamos al uso de recursos como la fotografía, la intervención de espacios a través de la pintura, películas y/o lecturas que promovieron la palabra y la escritura personal para ser compartida colectivamente desde las experiencias que fueron construyendo las mujeres en el encierro.

Un aspecto a destacar de este proceso es que el desarrollo de las actividades se realizaba sin ninguna custodia de parte del SPP, lo que habilitaba un clima de confianza para pensar en la administración del tiempo y el espacio en la organización de las rutinas diarias, en el (los) cuerpo (s), pero además qué pensaban y qué representaciones construían sobre la cárcel como institución, abordando los sentidos y significados que adquieren las experiencias educativas en vinculación con los recorridos e itinerarios que ellas van configurando desde el encierro.

En este sentido, los diálogos y sus registros, a través de poemas, pequeños escritos o imágenes obtenidas por medio de dibujos y la fotografía, fueron modos de construir datos que forman parte del cuerpo del trabajo que utilizamos con el propósito de visibilizar y contar la experiencia. Lo cual fue posible por la participación regular de las seis integrantes que estuvieron presentes al documentar, sistematizar y socializar los procesos realizados. Estas propuestas explicitaron en su hacer dinámicas que enriquecieron las preguntas, las concepciones y valoraciones que se materializaron en dos publicaciones colectivas, siendo un recurso valioso para este proceso investigativo.

Entre las consideraciones éticas que tuvimos presente fue establecer criterios de trabajo consensuados evitando que sientan que son utilizadas, en esa dirección compartimos cuales eran los motivos por los cuales nos encontrábamos allí, establecimos criterios de confidencialidad de quienes decidieron conservar

sus nombres de pila, mientras que otras colocaban sólo sus iniciales y otras resguardaban se identidad empleando otro nombre.

De esta manera, establecimos un desplazamiento que resitúa a los sujetos intervinientes de la indagación, desde la construcción colectiva, en interacción, al poner de manifiesto el modo en el que construyen y elaboran su historia en los que este proceso tiene lugar.

Seguidamente y en función de lo desarrollado, se presenta un cuadro a modo de síntesis (Tabla 7).

Tabla 7

Proceso metodológico: recolección de información y datos.

Análisis de documentos	<ul style="list-style-type: none"> • De las políticas públicas destinadas a la educación en la década de los ´90, los ´2000 y del 2010: leyes - nacional, provincial, resoluciones ministeriales, documentos ministeriales, disposiciones. • Resoluciones del CFE. 	2015 2016
Notas periodísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las noticias en los diarios locales: el Ancasti; La Unión; el Esquiú. 	2015 2016
Revisión bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y sistematización de las producciones teóricas que formaron parte de los capítulos. Proyectos y programas universitarios destinados a la ECPL. Tesis, ponencias, artículos científicos. 	2015- 2021.
Observación y registro del contexto	<ul style="list-style-type: none"> • La vida escolar desde la cárcel de mujeres. • La disposición de los espacios. • Los ingresos y salidas de las estudiantes, del personal docente y penitenciario. • Dinámicas de funcionamiento institucional. • Proyecto institucional para la semana de adultos. 	2016 2017 2018
Diario de Campo	<ul style="list-style-type: none"> • Categorías emergentes relacionadas con las observaciones y textos abordados en los seminarios de posgrado. • Diálogos espontáneos. • Situaciones recurrentes. 	2016 2017 2018 2019

<p>Entrevistas semiestructuradas y abiertas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo de conducción de la escuela secundaria EDJA N° 50 -Anexo I. • Directora de la UP. • Docentes de la escuela secundaria EDJA N° 50- Anexo I. • Directora de Modalidades Educativas. ME. • Estudiantes que asisten a diferentes actividades educativas y culturales en la UPM N° 2. 	<p>2016 2017 2018</p>
<p>Propuesta de intervención</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Documentación y registros de los talleres de cine, fotografía, lectura y escritura. 	<p>2018 2019</p>

Nota: Elaboración propia.

Análisis de los datos

Para el proceso de análisis acudimos a la triangulación procedente de distintas fuentes, tratando de evitar los riesgos de introducir sesgos derivados de miradas unilaterales (Acin, 2014). De ese modo, la trama que hemos trazado se compone de la revisión permanente de las categorías teóricas, la bibliografía, los registros, las entrevistas, los relatos y noticias de diarios locales que nos ayudaron a contextualizar algunos procesos que incidían en el tema que abordamos. En ese aspecto, durante el proceso de investigación, la información se fue ampliando y enriqueciendo con la búsqueda de antecedentes, investigaciones y programas relacionados al tema de estudio. El resultado de ese trabajo se explicita en la revisión de aportes provenientes de grupos de investigación y programas institucionales que revisten un carácter necesario en la revisión de la literatura actual en materia de educación en CPPL y en la construcción de los referentes teóricos.

Pero además, hemos incorporado aportes derivados de los seminarios de posgrado, los planteos e interrogantes que surgieron de los intercambios con los directores, las jornadas e informes de avance para el doctorado. Ambas instancias nos permitieron abordar cuestiones relacionadas a las políticas educativas, la dimensión institucional, la cárcel como institución y los aspectos metodológicos al momento de ingresar al contexto de indagación.

Respecto de esto último, si bien iniciamos la investigación empleando los modos convencionales-clásicos- de acercarnos al trabajo de campo, la presencia en el penal de mujeres no fue acotada ni se limitó al registro de lo que sucedía durante las clases observadas; por el contrario, fuimos ampliando los procesos de indagación en el marco de acciones que fueron posibles a través de una red de relaciones laborales, que nos colocó en un proceso abierto, en una línea de exploración atenta a los sujetos, habitada por proximidades y distancias, en un ir y venir, a fin de salir al encuentro con las experiencias.

Bajo esas condiciones, establecimos, una propuesta destinada a los docentes (ME de Catamarca); abordamos indagaciones colaborativas como becaria y miembro integrante en el marco de los PI (Conicet-FHUNCA), y desde la coordinación de un proyecto de extensión (FH-UNCA). Tales posiciones implicaron tomar decisiones, a partir de las cuales construimos otros modos de acercarnos y vincularnos con quienes también desafiaron sus posiciones a través del uso de la palabra al referirse a la complejidad del encierro desde sus experiencias personales, en términos de un saber situado.

Tales acercamientos agudizaron la sensibilidad social del tema de investigación generándose instancias de involucramiento. De esta manera nos distanciamos de la posición positivista, según la cual, la investigación puede producir conocimientos imparciales, apartándonos de la neutralidad valorativa y reconociendo una relación abierta y honesta, la cual se fue explicitando en los modos de pensar y asumir un compromiso con los sujetos involucrados, profundizando la dimensión humana de la investigación. Esto supone que la relación entre el sujeto y objeto no se constituye a partir de la distancia sino en virtud de la relación que ambos establecen en un campo social e histórico común. En este punto, las palabras de Redondo (2019) son orientadoras al inscribir la investigación “en un proceso abierto como condición de posibilidad de una experiencia distante de toda perspectiva mecánica y determinista, atenta a los sujetos, a lo inesperado, incluso a la transformación de quien investiga” (p.46). A partir de este posicionamiento, al momento del análisis e interpretación, fue

necesario establecer formas de vigilancia epistemológica a fin de evitar la sobre implicación, en lo cual contribuyó la lectura atenta de la directora y el codirector.

Otro punto a señalar, que se constituyó en un aporte fundamental para nuestro abordaje, fue el análisis de algunos casos que nos permitieron reconstruir las experiencias educativas en el encierro y lo que sucede después del excarcelamiento. Esto fue posible al establecer, junto a otras integrantes del proyecto de extensión, encuentros posteriores con estas mujeres, siendo la distención una aliada para que pudieran expresar lo que quedó del encierro y la educación puertas adentro, con procesos educativos que continúan, se suspenden o se quiebran nuevamente en el afuera.

Sus aportes fueron recuperados en el sexto capítulo de la tesis, vinculado a los relatos, testimonios y opiniones de las mujeres acerca de sus experiencias educativas, aproximándonos a una problemática que, si bien excede el alcance de este estudio, nos permitió tener presente un fase de la extensión del castigo que no está presente en las políticas de continuidad y acompañamiento de las trayectorias cuando salen de la cárcel, lo cual se manifiesta como una posible línea de indagación para ser abordada en próximos estudios.

En el marco de las acciones manifestadas consideramos significativo la apertura a nuevos diálogos e intercambios que nos permitieron volver a ver desde otro lugar, *“lo que sucedió, lo que se dio”*, al decir de Rockwell (1987), pero además lo que no se pudo identificar o precisar, con avances y retrocesos, con relación al proceso de investigación.

En este orden de ideas, los registros, la revisión documental, la observación participante, las entrevistas y conversaciones, conjuntamente con las estrategias de intervención, nos permitieron avanzar, detenernos, organizar y reorganizar la información al momento de poner en palabras los argumentos sobre los cuales transitamos esta investigación: mujeres, educación y cárcel.

La escritura transcurrió por diferentes momentos derivados de situaciones profesionales y personales, lo cual influyó en las modificaciones que se han producido con relación al esquema inicial de la investigación. Para tal construcción acudimos a reorganizar la presentación de los títulos y los

apartados con el propósito de visibilizar aquello que hasta ese momento no era perceptible al analizar los registros de documentación elaborados conjuntamente con conceptos, referencias históricas, documentos en los primeros borradores producidos.

En este proceso, los encuentros de intercambio y discusión con la directora y el co-director fueron fundamentales. Ellos aportaron sugerencias y observaciones durante la elaboración de los informes de avance del doctorado, agudeza en el uso de categorías teóricas y fundamentos empleados en la construcción de los capítulos, así como advertencias relacionadas con las debilidades y fortalezas del trabajo que enriquecieron la redacción, la revisión y los modos de comunicar a fin de lograr una escritura lo más clara posible.

Tercer Capítulo

Las mujeres en el devenir del castigo, lógicas de reclusión y encierro femenino

En este capítulo, que trata de la cárcel de mujeres en la provincia de Catamarca y las formas del castigo que allí se asumen, efectuamos un recorrido conceptual en torno al análisis de ejes propuestos para delimitar la concepción de las marcas políticas del cuerpo que se dirigen a las mujeres. Nuestra intención es mostrar las continuidades del castigo en prescripciones discursivas que se arraigan a regímenes de comportamientos sociales, culturales y morales entre las iniciales formas de la punición y sus variantes actuales de este contexto específico.

Para tal tarea, a continuación, nos referimos a algunos estudios desde una perspectiva histórica, la cual se pregunta por los procesos de construcción del castigo, para centrarnos en las formas que han asumido en el caso de las mujeres. Bajo este propósito, el análisis histórico del encierro nos permite puntualizar las formas del castigo en las cárceles en general para detenernos en la especificidad del encierro carcelario de las mujeres. A su vez, el capítulo tiene como finalidad contrastar esos estudios de carácter general y universal con los estudios locales etnográficos realizados en la unidad penal N°2 de mujeres de la provincia de Catamarca. Por ello, la capacidad, fuerza y efectividad del orden de lo religioso que prevalecen como marcas políticas en sus enunciados normativos y en las prácticas observadas adquieren capital importancia. En vinculación con ello, nos interesa situar cómo a través de las noticias gráficas locales podemos identificar y caracterizar la matriz sexo-genérica que se enmarca en la política de los cuerpos y su susceptibilidad hacia el daño en la predeterminación de percepciones que delimitan aspectos interpretativo-morales en las mujeres en situación de encierro dentro y fuera de la cárcel.

Los alcances del castigo

El proyecto de seguridad ciudadana en la Argentina, durante las últimas décadas, ha venido promoviendo mayor severidad sobre el conjunto del sistema penal, ejerciendo presión social mediante la instauración de discursos punitivos como respuesta ante los actos delictivos, la baja de edad en la imputabilidad de los delitos, la expulsión y el pánico moral, que se instala como tema diario en los medios de comunicación y en la retórica política. No obstante, este escenario parece descuidar un aspecto del problema relacionado con la inseguridad, pues no pone de manifiesto la cantidad de presos no condenados, los altos niveles de superpoblación, hacinamiento y el deterioro de las condiciones de vida en diferentes cárceles del país, así como en comisarias, y la difusión de la violencia y la muerte (Sozzo, 2009).

Al discurso mediático hegemónico no le interesa la situación de los cuerpos-vidas que se ponen en juego dentro de las instituciones involucradas en los cuidados de la seguridad ciudadana. El foco, exclusivamente punitivo, del discurso predominante satura la posibilidad de considerar las condiciones de esos cuerpos que habitan las instituciones de encierro. En ese contexto, según el análisis realizado por Gabriel Giorgi (2014) en su escrito *Formas comunes*, recuperamos un conjunto de nociones acerca de qué es un cuerpo, cómo se hace visible, cómo se inscribe la singularidad de su tener lugar y sobre todo el horizonte de percepciones y de exposición ante otro cuerpo. Esto nos aproxima al examen de un sistema social cuya construcción del castigo hace de la prisión una inscripción de cuerpos como puntos de politización, como materia entre la vida y la muerte, allí donde esa distinción es el núcleo de lo político.

Siguiendo con este planteo, podríamos considerar que la politización, en el marco de cuestiones culturales y sociales, genera un móvil de demarcación cuya clásica fórmula del biopoder foucaultiano, del derecho de hacer morir o dejar vivir, fue reemplazado por intervenciones ético-políticas sobre cómo vivir. Tal descripción de la política de los cuerpos generó un campo de reflexión y de prácticas de decisiones acerca de *qué es "hacer vivir"*, a qué vidas una sociedad seleccionará para ese *"hacer vivir"* y cuales se abandonará, qué cuenta como vida vivible y qué cuerpos y qué formas de vida representan una amenaza.

Los interrogantes sobre el castigo, como núcleo de lo político en las sociedades contemporáneas, ha sido una preocupación que devino, a juicio del sociólogo francés Didier Fassin (2018), en un momento que se traduce en el agravamiento del régimen de sanción ante los cambios en las sensibilidades sobre el conjunto del sistema penal. Al respecto, en su obra *Castigar*, el autor propone una lectura crítica para intentar comprender qué es castigar, por qué se castiga y qué se elige castigar. El castigo, nos plantea Fassin (2018), implica un desplazamiento significativo de las prácticas judiciales conducentes a la conjunción de mecanismos jurídicos y de coerciones financieras que ampliarían la relación genealógica entre “una justicia que descansaba sobre la compensación de una deuda por el intercambio de bienes y una justicia que reposaba sobre el castigo de una culpa por imposición de un sufrimiento” (p. 81).

Deuda y castigo, reparación y castigo son categorías que el autor retoma para intentar comprender por qué se ha pasado, en las sociedades occidentales contemporáneas, “de una lógica de la reparación a una lógica del castigo, de una economía afectiva de la deuda hacia una economía moral del castigo” (Fassin, 2018, p.84). Ahora bien, la lógica del castigo sigue siendo una respuesta que se adaptó a las sensibilidades contemporáneas de la imagen, de cuerpos exhibidos en programas o series televisivas que focalizan ciertas poblaciones con determinaciones socioeconómicas y prejuicios, reforzando las disparidades sociales y jurídicas en la distribución de la pena. Con relación a lo mencionado, las reflexiones de Lewkowicz (2003) en su texto *Pensar sin estado*, ponen en consideración la idea de que el sistema carcelario ingresa en una lógica de funcionamiento de un mercado, en el cual la igualdad jurídica, en tanto que ciudadanos, transitaría hacia una “pérdida de la ficción jurídica en nombre de la consagración jurídica de las desigualdades de hecho” (p.129), que instaaura la noción operativa de consumo. En consecuencia:

Las posibilidades de pagar fianza, abogados, acceder a la prensa, determinan que, si bien el cliente no se reserva el derecho de admisión, sí se reserva el derecho de permanencia... [Siendo para unos] los depósitos de retiro o cancelación; para otros, los establecimientos de suspensión temporaria... [En ese sentido] nuestro sistema penal admite

de hecho la existencia de dos categorías distintas, sin nominación jurídica, pero con precisión operatoria (Lewkowicz, 2003, pp. 137- 138).

Tal posicionamiento nos permite pensar en un diagrama vinculado a la reclusión como permanencia de los cuerpos cuyas performances, con respecto al castigo, van mutando entre diferentes construcciones prácticas, normativas y discursivas. En esta dinámica, el cuerpo acoge los propósitos que pretenden instituir los procesos que se establecen desde lo moral, pasando por discursos técnicos-administrativos, bajo el lema que se inscribe en la resocialización-normalización¹⁴, avanzando hacia la segregación o el depósito. Esto último está pensado a partir de una figura retórica que alude a la expulsión de aquellos que tendrían un afuera sin lugar, pero un lugar adentro de una celda, lo que llevaría a generar progresivamente, como consecuencia, un proceso de desubjetivación y adhesión frente a este sistema. En efecto, para el autor, el sistema carcelario, remitiría o estaría más próximo o “cercano a las formas supuestamente evitadas de la venganza que a las formas de integración de quien está pagando sus deudas con la sociedad” (p. 134). En vinculación con este planteo, con Lewkowics (2003), podríamos avizorar cómo “La cárcel administrativa desubjetiva duramente la carne inerte que va a pudrirse en sus depósitos. Así, los depósitos están más cerca de la perrera que de los establecimientos correccionales” (Lewkowics, 2003, p. 136)¹⁵. En consecuencia, el retrato de la cárcel-depósito configura un escenario

¹⁴ El principio de corrección del delincuente del S.XVII- XVIII remitía a la reflexión y arrepentimiento del acto causado, acudiéndose en su tratamiento a la culpa como mecanismo moral, al arrepentimiento y la obediencia. La buena conducta se lograría mediante la vigilancia, la reglamentación y la sanción, que darían lugar a la clasificación y el tratamiento. Desde el S. XIX, el tratamiento penitenciario estará emparentado a mecanismos de disciplinamiento asociados a la medicalización y al diagnóstico. Siendo en el S.XX donde se instala como política penitenciaria la noción de resocialización, readaptación y rehabilitación en el tratamiento administrativo-correccional. Añadiéndose al mecanismo de disciplinamiento la calificación personal, acreditada ante las valoraciones de la conducta y el concepto. Tal posicionamiento estuvo acompañado de modificaciones legislativas e institucionales. (Véase Sozzo, 2009)

¹⁵ Emplear la fábula animal, aludiendo a un comentario de Daniel Link (2009), nos permite exhibir la “fantasía de exterminio de los seres humanos, un “otro” radical respecto del cual se sostiene la más extravagante hipótesis para justificar el maltrato, la segregación, la matanza, y la algarabía por la destrucción del otro” (Giorgi, 2014.p.283). La inscripción de lo animal nos permite mencionar como esa apreciación se inscribe en un terreno bio político, ante cuerpos y vidas que quedan segregadas “entre” bios/zoé, “entre” vidas reconocibles y vidas irreconocidas. Siguiendo con este argumento, nos dice Giorgi (2014): “cuerpos que expresan la plenitud de lo viviente y la norma de la potencia colectiva frente a otros que, en cambio, trazan el umbral de la no-persona, el muerto-vivo, del espectro, o de la vida reducida a su expresión mínima, la vida que se puede

donde los sujetos pasan a ser meramente cuerpos hacinados, una materia sin sentido, vidas desprovistas de valor, que no pueden ser consideradas vivas en el sentido social y humano de esa palabra.

En esta dirección, Giorgi (2014) pone en tensión la representación de los cuerpos en el anudamiento entre los códigos de legibilidad social y política con el desplazamiento hacia lo perceptible y lo imperceptible, ante distribuciones diferenciales, de vulnerabilidad y de protección, entre hacer vivir y dejar morir, entre precarización y “seguridad” (p. 214). Esta condición general de precarización y abandono de la prisión hace de los cuerpos su materia de politización bajo mecanismos de disciplinamiento o regímenes de violencia que convierten a las personas privadas de su libertad en una mera conceptualización de cuerpos, despojados de toda inscripción subjetiva, condicionada socialmente a consideraciones ético-políticas (cuidado del otro), materiales (condiciones de vida), normativas (hacen y deshacen las acciones), a condiciones de existencia donde el abandono tiene lugar. Es la marca de estos cuerpos, como parte de los restos, que quedan suspendidos en un régimen que legitima una gramática de violencia selectiva y diferencial.

En consonancia con los planteos de Giorgi y Lewkowics, el planteo de Judith Butler en *Cuerpos que importan* (2009) puede ofrecernos mayores precisiones. Butler sostiene que “ciertas vidas son percibidas como vida mientras que otras, aunque estén claramente vivas, no asumen una forma perceptual propiamente dicha de modo tal que nunca hubo allí una vida ni nunca hubo allí una muerte” (Butler, 2009, 2010). La autora enfatiza las condiciones normativas que los marcos de inteligibilidad producen al repensar la política de los cuerpos y su susceptibilidad hacia el daño, en la predeterminación de percepciones de aquellos sectores a cuyas vidas encerradas se les asigna un reconocimiento de manera diferenciada. Esta alteridad interceptada con la que el cuerpo se enfrenta, nos dice Butler (2010), es una modalidad que define al cuerpo y anima una capacidad de respuesta condicionada por lo perceptible, delimitando

consumir, explotar, constituir en cosa viviente (p.26). En torno a ese terreno la vida se vuelve un umbral de politización, de contestación, de interrogación a ciertas preocupaciones críticas, hacia la reflexión de normas que trazan un agenciamiento.

aspectos interpretativo-morales diferenciadores de vidas. En virtud de esta crítica, la autora muestra que “los marcos que operan para diferenciar las vidas que podemos aprehender de las que no podemos aprehender no sólo organizan una experiencia visual, sino que, también, generan ontologías específicas del sujeto.” (pp.16-17).

En tal sentido, Isabell Lorey (2012) también sostiene que esta condición precaria está atravesada por una diferenciación clasificadora, discriminadora o por una diferencia jerarquizada en la inseguridad. La autora indica que la diferencia está “compartida sobre todo como amenaza: como temor e intimidación a través de los otros y de la vulnerabilidad con ellos compartida” (Lorey, pp.34-35). De ese modo, la precariedad acompaña un efecto funcional de las regulaciones políticas y jurídicas, ante lo cual, expone:

La condición precaria existencial en el miedo al daño que pueden causar los otros, que han de ser rechazados y no pocas veces aniquilados en aras de la protección de los amenazados...significa la tentativa de protección de algunos frente a la condición existencial precaria, y al mismo tiempo basa ese privilegio del amparo en un reparto diferencial de la precariedad entre todos aquellos que son considerados diferentes y menos merecedores de protección (Lorey, 2012, p. 35).

No obstante, la precariedad también nos lleva a pensar en aquellas condiciones que se han esgrimido políticamente al predefinir lo humano, la vida, esto es, un cuerpo que importa. Las advertencias de Butler (2010) llaman la atención sobre aquellos procesos que pretenden obviar el reconocimiento de la existencia y los derechos de determinados cuerpos, por lo cual el reconocimiento de la vulnerabilidad nos permitiría salir de aquellas lógicas de violencia que están montadas en las distinciones entre vidas marcadas. Antes de continuar con este planteo, a continuación, con la finalidad de configurar una construcción socio-histórica del encierro de las mujeres y las condiciones carcelarias, se presentan algunos enfoques sobre las lógicas de reclusión, castigo y encierro femenino.

La construcción socio-histórica y política del encierro religioso como lugar para las mujeres

Para conceptualizar y caracterizar las formas del castigo, las consideraciones de Fassin (2018) se vuelven relevantes en la medida en que nos permiten, por un lado, identificar prácticas históricas del castigo, pero, por otro lado, nos posibilita referirnos a un periodo particular de las formas de sanción. En esta dirección, retrotraemos la mirada con relación al modo en que, con el advenimiento de los monasterios como ámbitos de confinamiento carcelario de los siglos XVI y XVII, las estructuras ideológicas instituidas en los discursos de la época, tanto por la moral de la culpa como por la teología del pecado, en materia de castigo, lograron hacer subsistir la penitencia religiosa como respuesta política frente a la trasgresión de las normas sociales, pese a la secularización de las instituciones modernas de castigo de los siglos venideros. Si bien el trabajo de Fassin (2018) no pretende llevar a cabo este análisis, nos ayuda a iluminar un modo de castigo legítimo que incidió sobre la construcción socio historia y política para el género de lo femenino. Creemos que es muy importante su descripción de cómo los lugares de encierro a cargo de órdenes religiosas legitimaron el reemplazo de la marca de los azotes públicos y los castigos corporales por la corrección moral, la disciplina y la mano de obra cautiva, principalmente. Fassin identifica al respecto tres elementos:

La individualización de la pena, que prolonga la personalización de la culpabilidad a través del pecado (contra la antigua lógica colectiva de la deuda); la imposición de un sufrimiento (contra la compensación material del daño), y el discurso de la reforma moral. (p.96).

Las categorías señaladas por el autor se profundizan recurriendo a estudios específicos que dan cuenta de las mujeres y el encierro como forma de castigo. El límite que encontramos en su estudio nos obliga a avanzar en aportes de teóricas/os que nos ayuden a puntualizar y comprender la incidencia de las órdenes religiosas en las concepciones de castigo para la construcción de lo femenino.

En esa dirección, el trabajo de Isabel Almeda (2002), en su estudio doctoral *Corregir y castigar*, reconstruye el castigo como núcleo de lo político en las ideas punitivas y los modelos de penalidad que se arraigaban en las casas de corrección

y de misericordia en el contexto español del siglo XVII.¹⁶ No obstante, Almada se remonta a las Casas galeras como las primeras instituciones de reclusión femenina para las denominadas “malas mujeres”, es decir, como espacios a partir de los cuales el régimen de disciplina y vigilancia supone la base para velar por el cumplimiento de las normas, el funcionamiento y la organización de una lógica correctiva y moralizadora. Tal base contiene, simultáneamente, principios rectores dirigidos a desterrar el ocio a través del trabajo, la enseñanza religiosa y la sumisión a las firmes normas de la institución, forjándose en las primeras instituciones de reclusión femenina. Las Casas Galera fueron promovidas por Sor Magdalena de San Gerónimo, quien redactó un tratado al que llamo *Razón y Forma de la Galera y Casa Real*. En dicho escrito proponía que el rey construya en todo el reino de España cárceles para las mujeres vagantes, prostitutas, ladronas, alcahuetas, hechiceras, y otras semejantes.

En esta dirección, Cecilia Lagunas (2000) en su artículo “Apuntes sobre la galera” advierte que, si bien la función reformadora será introducida por el pensamiento ilustrado en el sistema moderno, “la propuesta carcelaria de sor Magdalena aparece como preventiva y reformadora, apelando a la normalización de las conductas de las reas, a implementar los métodos más rigurosos, incluso la tortura como era de uso frecuente en el sistema carcelario real” (p. 169). El proyecto de sor Magdalena, nos dice Lagunas, reconoce, por una parte, el lugar que le compete al Estado de penalizar y castigar el delito, erigiendo cárceles reales y, por otro, a la Iglesia para castigar las conductas moralmente

¹⁶ La autora en su estudio también se refiere a las Casas de Misericordia, que representaban la institución más importante de reclusión y asistencia, pensadas para solucionar el problema de vagabundos sin distinción de sexo ni edad. Asimismo, se establecía un régimen interno de funcionamiento con una función económica porque los reclusos trabajaban para solventar el autoconsumo y mantenimiento de la institución (2002, p.79). Por su parte, Pérez Baltasar, María Dolores (1985), en “Origen de los recogimientos de mujeres”, menciona las casas de Recogidas (1619) para hacer referencia a los lugares que recibían a las “arrepentidas”, es decir “mujeres que habían roto con su antiguo modo de vida (mendicidad y prostitución) y que se internaban en aquellos centros, no por la fuerza, sino por consentimiento propio, asimilándose a lo beatorios” (cfr. p. 14). Su fin genérico era el de amparar a la mujer acorralada por múltiples problemas sociales: viudas, pobres y prostitutas. La preocupación por la moral pública va acentuar la sustitución del término “delincuente” al de “pecadora”. De este modo, plantea la autora: “el único medio que se consideró como más eficaz fue el de recluir a estas mujeres no en cárceles o prisiones, sino en unos centros correccionales, con fuerte disciplina, que sirvieron para su reeducación” (1987, p.16).

pecaminosas, separando, encarcelando y aplicando con rigurosidad el disciplinamiento civil-religioso con fines correctivos a quiénes provocan el desorden, en este caso, a las mujeres delincuentes-pecadoras. A estas mujeres se las debía encerrar, aislar/asilar como castigo por su conducta antinatural, ofensiva a Dios y los hombres, disciplinarlas con gran dureza, empleando todo tipo de tormentos en las costumbres y moral cristiana y devolverlas *normalizadas* al servicio de la Republica y de la Iglesia. (p. 168)

Como observan ambas autoras, las casas galeras tenían como objetivo crear un régimen de regulación exhaustiva de corrección de la naturaleza “viciada” de las mujeres encerradas a través de la religión y el afianzamiento de los roles otorgados a la utilidad de las mujeres en el hogar. Había una orientación dirigida a corregir o domesticar la conducta y el comportamiento, como se mencionó, a través de la disciplina, el trabajo y las prácticas religiosas. De ese modo, las conductas desviadas y amorales eran severamente vigiladas ante el cumplimiento de las normas y de las virtudes cristianas. Las dinámicas de custodia y las políticas de corrección eran los ejes ordenadores de estos establecimientos que pretendían: “domesticar a la fiera”, transformar a las “malas mujeres” en “mujeres virtuosas”, capaces de aceptar los dos únicos caminos reservados a las mujeres, según las normas de la época que sostiene una norma como la de “ser una perfecta esposa o dedicarse a las tareas de servir” (Almeda, 2002, p.36).

Asimismo, la autora retoma como dato ilustrativo que las tareas de labor que realizaban las mujeres eran destinadas a la rentabilidad y utilidad económica de la galera, lo que en tiempos actuales se podría vincular con las actividades de laborterapia. En este punto, resulta aquí interesante advertir qué, con la llegada del capitalismo, la producción industrial y la venta de lo producido empezó a cobrar auge incorporándose a la imagen carcelaria de las prisiones el sistema premial. También señala la existencia de una “prisión secreta” para castigar a las mujeres rebeldes incorregibles. Esto último constituiría uno de los principales antecedentes de las celdas de aislamiento que existen en las prisiones en la actualidad. También advierte de qué modo la corrección y la tutela de las mujeres

no sólo se limitaba al castigo físico de largas jornadas de trabajo, sino también al castigo moral y espiritual como modo de concebir la pena y el castigo relacionando el delito con el pecado.

El estudio realizado por Almeda tiene un correlato con las investigaciones realizadas por la Jaqueline Vasallo en el contexto de las reformas propuestas por los Borbones respecto a la mujer en Córdoba del Tucumán (1776-1810). Esta autora, en su escrito denominado “Delincuentes y pecadoras en la Córdoba tardo colonial” (2006), parte del supuesto que la noción de mujer como persona dependiente destinataria del discurso de la domesticidad retrató un modelo adaptado al orden social y cultural vigente en el contexto español que se radicó en el discurso jurídico y escritos doctrinarios, que se reprodujo desde el derecho penal. Sostiene Vasallo:

No es casual que el derecho (como norma y como doctrina) recogiera la idea de que las mujeres encarnaban indignidad, flaqueza, debilidad intelectual, lascivia y hasta maldad, lo que conllevó a situarlas como más propensas a la comisión de delitos que, de alguna manera, pusiera en jaque la integridad física o el honor de los hombres, como la hechicería, la brujería o el adulterio. De esta manera, el orden patriarcal legisló buscando controlar la esfera de la sexualidad de la mujer, al definir como delitos el adulterio, el aborto, estupro, seducción o infanticidio (2006, p. 99)

La prescripción del orden patriarcal al que hace referencia la autora, también es señalado en los mecanismos de control y comportamiento que recaen sobre las mujeres. Esto último lo recupera a partir de casos que analiza empleando fuentes documentales provenientes de expedientes judiciales del Archivo Histórico de la Provincia de Córdoba, los libros de visita de la cárcel labrados por parte de los funcionarios judiciales coloniales conservados en el Archivo de la Oficialía Mayor de la Ciudad de Córdoba y la sección inquisición del Archivo del Arzobispado de Córdoba. Entre algunos de los interrogantes que se propone indagar, se pregunta por el modo en el que el entorno social y la justicia en las sociedades del antiguo régimen asumieron las políticas de control social y judicial que tuvieron como protagonistas a mujeres. Para dar cuenta de las

estrategias tendientes a controlar las conductas surgidas de circunstancias conflictivas o catalogadas como escandalosas en la Córdoba Borbónica, se había creado la comisión de “pecados públicos”, que juzgaba las acciones que corrompían las buenas costumbres. Entre ellas, se juzgaban la blasfemia, palabras obscenas o torpes, las maldiciones en los parajes públicos o en lugares como tabernas y cafés.

De hecho, los controles comunitarios estaban presentes en la implementación de las políticas de control social, el peso del disciplinamiento judicial y la peculiar maleabilidad de las figuras jurídicas de delito ante las que se debía responder. En el artículo “Judicializar el escándalo: disputas femeninas y control social” (2014) Vasallo reconstruye algunos ejemplos de causas judiciales en las que se indicaba fragmentos expuestos por parte de la comisión de heridas, escándalos e injurias, entre 1782 y 1810:

La mujer tenía “mala fama” entre sus vecinos y las autoridades. Por lo tanto, cada episodio conflictivo que la tenía como protagonista era comentado y conocido por todos. A saber: desacato a autoridades, múltiples entredichos con sus vecinos y vecinas, e incluso, peleas públicas con su marido, al que le llegó a arrojar una silla. La “pública voz”, forjó su “mala fama”, y cuando el escándalo se tornó excesivo, se apeló al procedimiento formal de la justicia ordinaria para que “la pusiera en su lugar”, ya que, si bien un alcalde de barrio intentó hacerlo, no tuvo éxito, como veremos a continuación. No es casual, entonces, que Petrona fuera procesada de oficio por el mismísimo Gobernador Intendente, el Marqués de Sobremonte, el 26 de febrero de 1787, pues según el alcalde de barrio, don Feliz Barrera “repetidamente perturba el vecindario (AHPC, Año 1787, Legajo 43, Expediente 31, citado en Vasallo, J. 2014, p. 122).

También entre los escándalos registrados, señala Vasallo, se encontraban las disputas y agresiones emergentes de la distinción de clases de la “española, vecina y propietaria” con la “esclava”. Un ejemplo de esto último lo retoma la autora desde el expediente judicial de Clemencia, quien por conflictos vinculados a rumores de engaño había aplicado vejaciones físicas sobre el cuerpo de una esclava. La acción violenta, sin embargo, no era reconocida por su parte como un agravio, pues su fundamento consistía en la reparación del honor

personal y familiar contra el adulterio. No obstante, no será por causa del daño impartido sobre otras mujeres que deberá Clemencia responder, sino ante la comisión de delitos por la reparación económica que el amo de la esclava le demandaba.

Las mujeres que ocasionaban escándalos tenían que responder con castigos ejemplificadores, situación que implicaba durante el proceso inquisitivo la toma de la “confesión” como mecanismo persuasivo, preventivo y/o coercitivo. Así, los comportamientos sociales en el marco de las consideraciones legales estaban acompañados por las percepciones que desde la moral cristiana se promovían, en las que además se consideraban si a las mujeres delincuentes les correspondía ser perdonadas o incriminadas además como pecadoras. De este modo, pese a que no es la iglesia quien determina los suplicios, su función sigue estando presente al momento de acompañar a la comisión de delitos y contravenciones de la justicia capitular, la cual, como sostiene Vasallo en su artículo “Delincuentes y pecadoras” (2006), buscó castigar con el encierro a las mujeres que llegaban hasta el estadio judicial en ámbitos restringidos, puertas a dentro, ocultando el cuerpo de la mirada de la población. El proceso de ocultamiento aludido por la autora tiene como objetivo callar, silenciar y minimizar el escándalo, asignando penas espirituales que debían cumplirse en instituciones religiosas (Vasallo, 2006)

A propósito de lo señalado, debemos mencionar que las mujeres eran alojadas en un calabozo de la cárcel de hombres del cabildo. Así, “la real cárcel de Córdoba era un lugar de encierro temporal de esposas, hijas, hijos, o esclavos, por mandato de los maridos, padres o amos, cuando según su parecer no se habían ajustado al cumplimiento del “rol” exigido” (Vasallo, 2006, p. 110). Asimismo, la autora describe, en un artículo posterior,¹⁷ al analizar las sentencias

¹⁷ En el artículo “Una aproximación al delito de “lesa majestad” cometido por mujeres en Córdoba del Tucumán, 1790-1793” (2010), Jaqueline Vasallo, indaga las prácticas judiciales llevada adelante contra mujeres durante la Córdoba Borbónica de finales del siglo XVIII. Entre los delitos que analiza se detendrá en el caso de una mujer que deberá sobrellevar la acusación de monedero falso, o falsificación de la moneda, pues, era considerado uno de los delitos más graves por causar un perjuicio a la imagen del monarca. No obstante, los eventos que rodean su proceso de imputación estarán condicionados por su rol de mujer y madre.

de las mujeres que eran acusadas por delitos de “lesa majestad”, la convivencia de diversos grupos:

Mujeres acusadas por cometer delitos seculares e inquisitoriales o faltas al rol social impuesto, compartiendo sus dichas, furias y miedos junto a esclavas y mujeres libres de diversos grupos sociales... los extensos tiempos de la tramitación judicial, sus solemnidades y secretos, las visitas, las consultas y apelaciones, el miedo en el momento de declarar ante el juez o el terror de las penas solicitadas por los fiscales, de los azotes aplicados en el patio interno de la cárcel o e vivir una temporada con grillos en los pies. (2010, p. 233)

Las leyes penales y procesales vigentes del Antiguo Régimen, como se observa al final de la cita, operaban sobre el cuerpo¹⁸, el cuidado de la moral y las buenas costumbres como pilares que debían ser custodiados para mantener la conservación del orden social, lo cual conllevó implícitamente la conservación de un régimen tutelar ejercido plenamente por hombres. Los estudios de Vasallo (2006, 2010, 2014) develan los mecanismos del sistema judicial colonial patriarcal, cuyas huellas persistan en las prácticas de encierros femeninos posteriores, principalmente, en los discursos y consideraciones culturales que se sostendrán en la llegada al país de las congregaciones religiosas del Buen Pastor.

Mujeres, encierro -prisiones- y modernidad

Con el advenimiento de la Modernidad, principalmente fines del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, se procedió a la aplicación de un nuevo modelo de castigo el cual se caracterizó por la configuración de un esquema penitenciario como aparato punitivo arquitectónico. La vigilancia omnipresente, la clasificación, la observación, el control disciplinario y el tratamiento se corresponden con una nueva racionalización del castigo diseñado para un nuevo espacio destinado a castigar: las cárceles modelos. En este marco, plantea

¹⁸ Los castigos sobre el cuerpo, menciona Vasallo (2010) en aquellos casos que debían responderse a la leyes penales y procesales, “llevan en sí una dimensión de suplicio”, como la exposición, la picota, la hoguera, el látigo, la marca, la amputación, el presidio o las galeras. Del mismo modo que se podía disponer como ceremonial de castigo, la inmovilización con grillete o cepos, exhibiendo, paseando o torturando” (Vasallo, 2010, 237).

Almeda (2002), “el castigo se estaba convirtiendo en un medio de conformación social dando paso a una nueva concepción que incorpora otros elementos, como la vigilancia, la clasificación, el trabajo, la disciplina y un espacio carcelario concreto, una morfología del edificio donde este castigo se infligía” (p. 82).

La recepción de las teorías sobre el castigo de Cesare Beccaria y de Jeremy Bentham con su doctrina utilitarista en Argentina, plantea la historiadora Lila Caimari en su obra *Apenas un delincuente* (2012), contribuyó a la retórica del advenimiento del castigo civilizado de racionalidad utilitaria y el avance de la penitenciaria como proyecto de ingeniería social. Como señala la autora:

El camino recorrido desde 1830 es evidente: el centro del debate se desplazó de la pena de muerte a cuestiones técnicas sobre las condiciones de aplicación de la privación de la libertad, tácitamente reconocida como la pena de referencia. Así, se desplegó toda una constelación de argumentos más parciales con respecto a regímenes de encierro, modelos de arquitectura carcelaria, ingredientes de la terapia, etc. Y dentro de este consenso en torno a la prisión como lugar de castigo se produjo la coincidencia absoluta – fervorosa, incluso – de decena de estudiosos en designar al sistema penitenciario como la técnica de tratamiento de los delincuentes de la sociedad argentina moderna. (Caimari, 2012, p.46)

Así, la privación de la libertad venía acompañada de la modernización de la infraestructura arquitectónica carcelaria que implicaba un nuevo paradigma espacial y de la relación entre el Estado y la sociedad. Sin embargo, pese a las novedades que la Penitenciaría provocaba como modelo y referencia simbólica a fines del siglo XIX, advierte Caimari en su estudio, detrás del optimismo utilitario, la falta de definiciones claras acerca del funcionamiento del edificio, la coexistencia de nociones penitenciarias, la desconexión entre el proyecto penitenciario y los mecanismos del sistema judicial, conllevaron a una práctica material de la pena.

La naturaleza de este proceso histórico desembocó en la aplicación de un tipo de penalización que mezclaba nociones de separación y terapia rehabilitadora, albergando a “los acusados de presidio, penitenciaría, prisión y arresto; condenados, procesados y también detenidos; hombres y mujeres; adultos y niños -condenados o simplemente abandonados” (Caimari, 2012, p.

59). Siendo la convivencia de la población la principal cuestión a resolver. En referencia a ello, la autora menciona, que en el caso de las mujeres “encausadas y condenadas eventualmente (en 1903 y 1890, respectivamente) fueron transferidas a otras instituciones” (2012, p. 59). A diferencia de los varones, las mujeres eran entregadas al cuidado de establecimientos religiosos, los cuales tenían entre sus propósitos reforzar los estereotipos de la domesticidad, resguardando, de esa manera, la moral pública y privada. En una dirección similar, José Cesano, Jorge Núñez y Luis Gonzales Alvo, en la indagación realizada acerca de la *Historia de las prisiones sudamericanas* (2019), mencionan tres etapas durante el siglo XIX y XX de los castigos y disciplinamiento sobre las mujeres:

A partir de la década de 1850, con la difusión de las sociedades de beneficencia, el castigo femenino fue delegado en aquellas instituciones hasta la llegada de la Hermandad de la Caridad del Buen Pastor, a fines del siglo XIX. La congregación llegó al país en 1886 y se difundió por las diferentes provincias con relativa rapidez. Un rápido acercamiento general muestra, tres etapas más o menos definidas: una de carácter asistencial, con la intervención de las Sociedades de Beneficencia, que enviaban a las mujeres a casas de familia, hospitales, etc. para tareas domésticas o bien a “casas de corrección”; otra con la incipiente creación de secciones en cárceles de varones (al respecto pueden verse los casos de Mendoza, Tucumán y Entre Ríos) y por último la acción de las Hermandades del Buen Pastor. (Cesano, Núñez y Alvo 2019; p. 28)

En referencia a lo señalado, podríamos considerar que las transformaciones de las ideas punitivas de principios del siglo XX y la falta de definición sobre las funciones de la penitenciaria como modelo empezaban a debilitar el paradigma ideológico inscripto en sus orígenes. Esa situación no fue substantiva para las mujeres como modelo imperante para su albergue, puesto que ellas, como se señaló, estaban a cargo de congregaciones religiosas, principalmente bajo las órdenes de las hermandades del Buen Pastor.

Las casas de corrección para mujeres en Argentina, al igual que en otros países de Latinoamérica, tenían como propósito albergar y aislar a las mujeres de vida licenciosa para reencauzarlas en la virtud femenina. La congregación del Buen Pastor llegó al país en 1886 y su intervención se sostuvo en el tiempo, hasta

mediados de la década de los años 70, en un contexto político en el que la orden religiosa dejaba de ser garante para contener en su seno a las presas políticas.

En vinculación con la intervención de la dimensión política del encierro, Débora Carina D'antonio (2013) en su artículo "Presas políticas y prácticas de control social estatal en la Argentina durante los años setenta", examina la transición en el manejo de la reclusión femenina de manos del Buen Pastor a las del Servicio Penitenciario Federal. En ese proceso, la autora se concentra en observar de qué modo los cambios institucionales fueron precipitándose por el rol que empezaron a desempeñar las presas políticas y las diferentes fugas y revueltas que evidenciaban las debilidades de la administración religiosa. El argumento que sostiene la autora es que:

Las fugas de las presas políticas pusieron en evidencia que las hermanas del Buen Pastor habían sido desbordadas por estos grupos de mujeres, sin embargo, esto fue así no tanto porque las militantes portasen una conciencia feminista que por esos años mayormente no poseían, aunque pudiesen existir aisladamente algunos juicios críticos sobre la jerarquización sexual, sino por formar parte de colectivos políticos que contaban con una fuerte capacidad de organización. Desembarazadas, entonces, del control ideológico y práctico de las monjas, las militantes de las organizaciones revolucionarias colocaron al límite su regencia. (D'antonio, D. 2013, 32)

Esta hipótesis, fundamental en el trabajo de la autora, evidencia que el desplazamiento y el escape carcelario se enmarca en un contexto de cambios culturales, políticos y organizacionales en la escena nacional, en la redefinición de un conjunto de aparatos de captura bajo las prescripciones de la Doctrina de Seguridad Nacional, de la cual las prisioneras políticas fueron parte.

Los aspectos enunciados hasta aquí hacen referencia a periodos de tiempo vinculados a la influencia que ejercieron instituciones relacionadas con la religión (el Buen Pastor) y la ciudadanía (tales como sociedades de beneficencia) en la creación de alojamientos que estaban implicados en la determinación del castigo de aquellas mujeres indisciplinadas y desviadas de las

normas impuestas de la época.¹⁹ Ahora, resulta necesario aclarar que en el marco de esta tesis y, en función del trabajo de investigación efectuado, la especificidad de las detenciones de los años 70 y el recrudecimiento de las violencias represivas como consecuencia de la persecución política en los años oscuros de la dictadura cívico-militar en nuestro país, no forma parte del recorte temporal analizado.

No obstante, en función de tal objeto de análisis, se identificaron algunas obras que marcan el impacto de la cárcel en el análisis histórico de las condiciones de encierro punitivo entre 1974 y 1983. Por caso, la obra colectiva de 112 prisioneras políticas que publicaron el libro *Nosotras, presas políticas* en el año 2006, contiene los relatos expuestos por estas mujeres. El libro está marcado por el horror y la paradoja de un sistema punitivo que, una vez más, bajo la excusa del proceso de adecuación, experimentaba sobre los cuerpos métodos coercitivos y estrategias represivas asumiendo posiciones ideológicas partidarias de la opresión y la aniquilación de un Otro. También Judith Filc (2000) comparte en su artículo “La cárcel de la dictadura: el poder reparador de la memoria compartida” un análisis acerca de las cárceles del proceso durante la dictadura y sus consecuencias desde el testimonio y la memoria de experiencias traumáticas por parte de presas políticas en la cárcel de Devoto.

En una línea similar, Débora D’antonio en su libro *La prisión en los años 70: Historia, género y política* (2016). La autora pregunta por el rol que cumplió el sistema penitenciario federal en el conjunto de dispositivos represivos implementados por el Estado y qué consecuencia tuvo el tratamiento en términos de género en la redefinición del conjunto de los aparatos de captura y de ejecución de la pena que se consumó bajo las prescripciones de la Doctrina de Seguridad Nacional.

¹⁹ Cabe destacar que hemos encontramos varias investigaciones en el contexto chileno que retoman el análisis de las casas de corrección del Buen Pastor para aludir, en un análisis similar a lo ocurrido en Argentina, de qué modo las prácticas de encierro, pese a que las mujeres no formaban parte del discurso penitenciario, desde la religión han formado parte de un proyecto ordenador que se constituyó por años en el ideario del control social. Véase: Zarate, M. S. (1995); Gómez, M. (2005); Peña Gonzáles, P. (2000).

Por su parte Colanzi, I. en su tesis doctoral *Hacedoras de memorias: testimonios de mujeres privadas de libertad en las tramas del poder punitivo* (2018), retoma la narrativa testimonial para observar cómo las mujeres encarceladas se narran y construyen sus memorias, historizando sus vivencias signadas por la cárcel. La exploración de la autora profundiza y desnuda los mecanismos de gobiernos y control de las presas políticas de la década de los 70 y las continuidades que se contemplan en la operatoria punitiva y estrategias de gobierno en las mujeres encarceladas en la actualidad. En su indagación, la autora focaliza los mecanismos psíquicos que otorgan eficacia simbólica a las prácticas de las violencias institucionales como la cárcel en la producción de sujetos/as sujetados/as y dóciles, pero también la emergencia de la subversión posible.

En consonancia con lo anterior, no desconocemos la necesidad de tener presente las formas de castigo de la última dictadura cívico-militar en Argentina para comprender la situación de vulneración extrema en el ejercicio de las violencias y disciplinamiento del que fueron objeto las mujeres presas. No obstante, nuestras preocupaciones, como lo hemos expresado, se orientan a comprender algunas continuidades establecidas hacia las mujeres, desde lo educativo, al pensar el encierro como estrategia de control y disciplinamiento de los cuerpos bajo premisas morales. Pero también al pensar lo educativo en clave local como factor que ha posibilitado la incorporación en el debate de la agenda pública de las mujeres encarceladas.

Retomando el análisis que venimos reseñando respecto a las formas de castigo históricas, creemos necesario mencionar la función que les fue asignada particularmente a las congregaciones religiosas en la provincia de Catamarca. Un aspecto que parece coincidir con la fuerte impronta, tradición y aceptación de lo religioso como fenómeno cultural²⁰ y por la estima educativa que los establecimiento históricamente han representado para la sociedad

²⁰ Si bien en nuestro estudio no nos detenemos a analizar la religión, nuestra afirmación se apoya en estudios locales donde la religiosidad cobra un fuerte sentido popular de arraigo en lo local. Ver: Rementería, M. "Mística de los cuerpos", *Cuadernos de trabajo tejiendo la pirka*, Vol. 9 (2017), pp. 43-54.

catamarqueña, siendo las encargadas de la educación de las huérfanas, las niñas y las mujeres las consagradas al culto.

En el sentido mencionado, desde un análisis más próximo, encontramos en el artículo de Leila Quintar (2020) “Entre el carmelo y el huerto” una recuperación de Archivos ubicados en el Obispado de Catamarca acerca del modelo de educación del siglo XIX destinado a la formación de las mujeres en la casa de Huérfanas de Catamarca a cargo de dos congregaciones: Colegio de las Hermanas del Huerto (1874) y el Colegio de Hermanas Carmelitas (1887). Estos establecimientos acogían niñas huérfanas y pensionistas que eran preparadas para la “utilidad doméstica”, prototipo que se adoptaba en la formación de roles, como un modo de entender la corrección y la disciplina. La producción subjetiva de ese arquetipo consistía en la reproducción de modelos sociales como: ser ama de casa, madre y esposa bajo los patrones de moralidad y orden “que se correspondieran con el ideal de mujer vigente, donde el silencio, el pudor y la pulcritud eran sus rasgos señeros” (Quintar, 2020, p. 362).

La presencia de estas congregaciones en el periodo indicado por la autora son referencias previas a la recepción de las Hermanas del Buen Pastor, las cuales llegaron a la provincia durante el gobierno de Julio Herrera (1894-1897). Esta ubicación temporal se extrae del registro documental de Nuñez (2014) quien menciona que: “durante el gobierno de Herrera se atendió la situación de la población reclusa mejorando los presidios y construyendo nuevas instalaciones, al tiempo que encargó a una congregación religiosa (Hermanas del Buen Pastor) del manejo del Correccional de Mujeres” (2014, p.18). Sin embargo, esta indicación no está analizada ni profundizada, dado que la preocupación de su abordaje no era la situación de las mujeres y el encierro²¹, no obstante, nos permite intuir la presencia del discurso moralizador y modelo de tutelaje relacionado a un sistema de reclusión cuyas prácticas de disciplina y sumisión fueron consentidas por las decisiones gubernamentales de la época al pregonar una alianza efectiva con los conventos de monjas para instaurar como matriz

²¹ El planteo de Núñez estaba orientado a destacar la importancia de Julio Herrer en el plano jurídico y su intervención con motivos de la reforma del código penal en la República Argentina (1902-1903).

discursiva: la prevención de la mendicidad y provocar la sanación del alma, objeto del pecado, a través de la oración y prácticas de laboriosidad, encausadas bajo los preceptos de la moral de la mujer virtuosa²², como hemos señalado anteriormente.

Otro trabajo de suma importancia para nuestra tarea es el de Quintar, Acosta, y Márquez (2016) quienes, en su texto, hacen referencia al contexto político e institucional de recepción del asilo del Buen Pastor “Nuestra Señora del Valle” en la sociedad catamarqueña de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, fundando el 13 de mayo de 1897. Las autoras, en una incipiente investigación, señalan las limitaciones que han tenido para acceder a las fuentes en el Archivo Histórico Provincial y la carencia de documentos del contexto épocal estudiado, motivo por el cual recurrieron al archivo del Obispado de Catamarca, identificando en la encíclica *Rerum Novarum*, el ideal modélico de mujer que la Orden debía administrar. Para esa tarea, las autoras encontraron que eran las monjas quienes se encargaban del orden, la regularidad y la buena disciplina de quienes se esperaba que conviertan a las mujeres degradadas al arrepentimiento y la penitencia.

En la congregación estaban alojadas aquellas jóvenes que buscaban fortalecer su vida cristiana, las huérfanas y “la mujer de pueblo”, estas últimas llamadas alegóricamente como “las ovejas desviadas del rebaño”, las “pobres pecadoras”, “mujeres del mal vivir”, eran estas a quienes, por medio de la educación cristiana se debían corregir en sus costumbres. (Cfr. Quintar, Acosta y Márquez; 2016). De este modo, pese a que las mujeres explícitamente no eran nombradas desde el discurso penitenciario, las prácticas de encierro formaron parte de un proyecto ordenador que se constituyó por años en el ideario del control social a través del sistema de reclusión y tutelaje impuesto por las

²² En este punto se debe recordar que la reproducción del discurso sobre el lugar, los deberes y las obligaciones que le eran reservados al rol de la mujer en aquella sociedad respondían al basamento de la civilización como máxima que se debía proteger de los males sociales: la prostitución, la inclinación por la búsqueda de los placeres, el dinero. Convirtiéndose en una amenaza que se debía erradicar y contrarrestar con toda contundencia. (Lionetti, 2005)

congregaciones religiosas que empezaba a instituirse en la provincia de Catamarca.

Las huellas del siglo XX en las mujeres. La criminalidad femenina

Con el advenimiento del siglo XX la criminalidad femenina adquirió nuevos sentidos y preceptos enmarcados en la corriente europea del positivismo criminológico; no obstante, su recepción funcionó como un dispositivo que reforzaba la entraña conservadora del discurso de la condición femenina que se emparenta con el discurso moralizador de las congregaciones religiosas.

En este sentido, Cesano y Dovio (2009) indagan los espacios de castigo de las mujeres en la recepción del discurso positivista italiano a inicios de siglo XX en las revistas científicas, el estudio ofrece precisiones respecto del rol que es asignado a las mujeres dentro de la punición. También, despliega un conjunto de estudios, tal es el caso de documentos que permiten analizar las representaciones sobre el género que la ciencia, las leyes y el discurso médico tenía sobre aquellas mujeres a las cuales se les daba una pena a cumplir²³.

Este estudio sobre la criminalidad femenina muestra que el discurso positivista de comienzos de siglo XX en Argentina relacionaba las actividades delictivas con elementos fisiológicos y roles determinados y asociados al conjunto de las funciones sociales que se les asignaba a las mujeres en cuanto a la maternidad, el control moral de la sexualidad y la crianza de los hijos en la gestión de lo doméstico ²⁴. Como señala este estudio hay una cierta concepción

²³ Cabe destacar que una de las disciplinas que más auge cobró con el positivismo criminológico proviene de la medicina. Las cárceles se constituyeron en los laboratorios perfectos para estudiar y analizar las causas del aumento de la criminalidad y teorizar sobre las posibles explicaciones del comportamiento de los delincuentes. Con relación a esto último la psicología, la sociología, la educación y la antropología formaron parte de corrientes de pensamientos que marcaban los cuerpos. Un ejemplo de esto son las ideas de Lombroso (1876) sobre el comportamiento de los delincuentes y las tipologías criminales que se correspondían según las conductas y su estructura física anormal. Pese a que esta posición fue desacreditada, su huella parece seguir marcando los cuerpos cuando quienes deben custodiar la seguridad ciudadana acuden al discurso infundado de la portación de rostros.

²⁴ Estos preceptos empezaban a ser revisados en los debates de mujeres que aspiraban a reformas sociales. Un claro ejemplo lo encontramos en las actas del *Primer Congreso Femenino Internacional de la República Argentina*, realizado en la provincia de Buenos Aires en el año 1910, organizado por la Asociación "Universitarias Argentinas". Entre las exposiciones realizadas se encontraban

del positivismo según la cual la criminalidad femenina estaba acotada a determinadas figuras delictivas entre las cuales destacaba el aborto, la prostitución e infanticidio” (Cfr. Cesano y Dovio 2009).

En un estudio similar, Julieta Di Corleto (2010) analiza, con relación al primer censo carcelario de 1906, algunos de los argumentos positivistas que vinculaban la criminalidad femenina, es decir, imputaciones por delitos contra la propiedad, prostitución, infanticidios y abortos, con la falta de instintos maternales, la iniciación sexual temprana o la exaltación de sentimientos pasionales como consecuencia de la debilidad y la minoridad. La circulación de estas ideas, asimismo, se asociaba a una mirada condescendiente sobre las mujeres y a la pretensión de excluirlas de la experiencia carcelaria. Esto habilitaba un tratamiento diferencial al ser consideradas como niñas o seres inmaduros. En esa dirección, el positivismo habilitó que las penas, las sanciones o punitivas que debían aplicarse a las mujeres puedan canalizarse mediante el ámbito religioso²⁵ a los efectos de corregir desviaciones morales y recuperar a las mujeres para el ámbito familiar y doméstico. De hecho, la tendencia general sobre la redención de la mujer delincuente era hacerla retornar al hogar y sus funciones sociales dentro de la estructura del trabajo doméstico. Sobre tal base no parece extraño, entonces, la elección de una congregación religiosa para rehabilitar a la

el trabajo de Angélica de Carvajal “Las cárceles de mujeres” en Argentina en las que destacaba las complejas consecuencias en las que se ven envueltas las mujeres por resguardarse de los prejuicios culturales y las demandas sociales. En palabras de la autora: “La maternidad en la mujer se impone con toda la fuerza de las leyes naturales. El ambiente la empuja a cumplir su destino augusto, ¡y la sociedad la maldice!... y sólo se salvan de este naufragio tenebroso, cuatro afortunadas que, rodeadas de opulencia o por una feliz circunstancia pudieron comprar oficialmente un marido que resulto ¡cuántas veces! Un miserable, un desalmado o un cobarde en la más alta expresión de la palabra. Las demás mujeres, esas que se aventuraron a cargar con todas las responsabilidades del pacto natural, optaron por la verdadera delincuencia, por la criminalidad más repugnante... ¡por el infanticidio!... ¡Era el único medio para no ser escupida en pleno rostro! (Cfr. Primer Congreso Femenino Internacional, 2008, p.450). La condena social, moral y de castigo, expresaba Carabajal, no era apropiada para que las mujeres se alojen en “tumbas morales”, para ella las cárceles de mujeres debían convertirse en sanatorios, en donde la delincuencia femenina encuentre un remedio eficaz, moral y físicamente.

²⁵ En este contexto, no obstante, advierte Di Corleto, que no todos los delitos femeninos respondían al argumento de la menor responsabilidad penal, tal como sucede con el caso que analiza en su artículo: *los crímenes de las mujeres en el positivismo. El caso de Carmen Guillot (Buenos Aires, 1914)*. Quien fuera condenada con la máxima de las penas existentes para las mujeres, e incluso se le aplicó una sanción que enfatizaba el disciplinamiento para las mujeres que quisieran responder a la violencia. Su crimen mostraba la forma en la que la justicia, la prensa y la sociedad respondían ante la criminalidad femenina y la determinación sobre su responsabilidad.

mujer delincuente en manos de “las Hermanas del Buen Pastor” (Cesano y Dovio, 2009).

Una forma de constatación de este proceso positivista de delimitación y control social de las mujeres, puede ser analizado, en primera persona, en las memorias escritas por Angélica Mendoza, quien estuvo detenida en el Asilo del Buen Pastor, donde escribió “*Cárcel de mujeres*” publicado originalmente en el año 1933 en la revista *Claridad*. La autora, quien era activista política, docente y gremialista,²⁶ expone un contexto político-social en el que la militancia política empezó a ser perseguida para ser alojada en una celda. Ser mujer, militante y comunista era doblemente censurado por propagar una ideología amenazante y desmoralizante, pero sobre todo por salir al espacio público y no circunscribir a la labor del hogar. Con relación a esto, Luz Azcona (2012) retoma en su estudio preliminar la obra de Mendoza para destacar el modo en el que ella deja explícito con bastante agudeza:

El papel predominante de la Iglesia católica en relación con el establecimiento de valores que definían entonces lo esperable para hombres y mujeres. Por un lado, presenta a las religiosas abocadas al cuidado de las prostitutas en un intento de redención - de lo que se desprende el binomio virgen/puta- (...), en la línea de las vírgenes ubica a las “damas” que, si bien no han dispuesto su vida al servicio de dios, deben guardar su doncellez hasta la llegada del marido y mientras tanto carecer de pasiones, en esta dirección, mientras la castidad se impone como valor las prostitutas son, en última instancia, sus eficientes guardianas, en tanto ambas tienen en común el hecho de gratificar al varón. Una sirve de objeto a su sexualidad y la otra tiene por función el cuidado del hogar (...) un hombre indisoluble es complemento de tres imágenes femeninas disociadas: la virgen, la esposa y la puta” (Azcona, 2012, p.27)

²⁶ El contexto en los años en los que es alojada en el Buen Pastor, Angélica Mendoza, participaba notoriamente en los reclamos gremiales que se habían iniciado en su provincia natal, Mendoza, y también formó parte del partido comunista; no obstante, años posteriores al salir del encierro se apartó de las bases del partido para continuar con su formación intelectual y académica en EE. UU. Sus decisiones de joven contestataria y de adulta integrada al sistema, como mujer fue un proceso que conquistó en virtud de una excepcionalidad, de una rareza para las determinaciones naturalizadas de su época.

Las tres imágenes femeninas que destaca Azcona de la lectura de Mendoza (2012) se reflejan en pasajes que va escribiendo durante su encierro en el asilo²⁷, al cual se refiere como “el embalse, la confluencia de las corrientes pútridas de la sociedad”, donde van a parar “las ovejas descarriadas”. Allí, donde “los policías hacen de espumaderas de esa fermentación. Todas las noches cosechan, y al día siguiente brotan del mismo seno nutricio. Prostitutas, las más, ebrias, mendigas y vagas fluctúan de arriba abajo en el hervidero social” (Azcona, 2012, p.68). Es la prostitución en lo que se detiene la autora para vincular el régimen de corrección de manera crítica al culto religioso carente de misticismo por parte de aquellas mujeres²⁸ a las que define, entre diferentes menciones, como “una pobre cosa amorosa ante el hombre que industrializa su actividad” (Azcona, 2012, p.76). Mendoza analiza el contexto capitalista sobre el trabajo sexual y las condiciones sociales determinadas por el discurso instaurado del hombre tutor:

No existe para ellas el explotador; hay si un hombre más adiestrado en la mala vida burguesa que organiza en gran escala el trabajo de la prostituta, lo asegura, lo estandariza, lo controla y lo defiende. Cuando no tienen ese hombre que guíe son pobres reas que se mueren de hambre. La actitud sentimental de esa mujer hacia ese hombre es de infinita gratitud. En más de una ocasión las oí decir: “Ellos son los buenos, nosotras las malas” (Mendoza, 2012, p.76).

En este marco, las narraciones de Mendoza (2012) comparten una mirada reflexiva, en el modo en el que ella percibía y se auto percibía con relación a esas otras mujeres con las que compartió sus días en el encierro. En el discurso que

²⁷ En diferentes pasajes de la obra Mendoza (2012) va dando cuenta de la convivencia forzada en el encierro: “Estoy despierta. Miro la noche que se recorta en el cuadrilongo azul oscuro de la abierta ventana. Siento la respiración de las cien mujeres que se duermen conmigo y el olor de sus axilas, pesa como una emanación húmeda y pegajosa. Una extraña pavora me invade. Tengo un ansia de evasión. Pero el dormitorio permanece cerrado toda la noche herméticamente con llave. No hay la menor posibilidad de que se abra la puerta ni aún por enfermedad. De mañana a la seis la religiosa abre la puerta, ordena rezar y recién es posible la salida, sólo por minutos, hacia los servicios”. (Mendoza, 2012, p.82)

²⁸ “Concurren por obligación dos veces por día a la Capilla, rezan al acostarse y al levantarse, antes y después de cada comida y durante las horas de clase. Jamás ahondan su sentimiento. Aceptan la religión que se les inculca y en la que encuentran tolerancia a su condición y una recompensa futura. Ese cristo que ama a una Magdalena justifica sus vidas y las anima en la esperanza de una redención después de la muerte. Creen a pie juntillas en la acción de un Dios sobre los actos humanos y a él se encomiendan cuando reinician su “trabajo” en las plazas y en las calles” (Mendoza, 2012, p. 71).

expone en *cárcel de mujeres* deja entrever una escritura privada en la que confluye, por un lado, su posición desde las corrientes de pensamiento política a la que adhería en ese momento como “comunista”²⁹ y, por otro, se observa en su formación como “maestra”³⁰ la influencia del higienismo en los argumentos moralizantes y de disciplinamiento observados en diálogos concretos en los que exhibe concepciones sobre los cuerpos y la higiene³¹. Si bien no nos detenemos a profundizar en esta hipótesis de lectura, no dejamos de prestar atención a las marcas que desde el encierro Mendoza fue ilustrando con su escritura, con su testimonio para caracterizar los modos de encierro de las mujeres.

Un planteo similar lo encontramos en el libro “Cárcel de mujeres” de María Carolina Geel (2000)³², en el contexto chileno, durante el año 1956. Ella reunía en su persona la posición de ser mujer, escritora y haber cometido un delito. Su posición, al igual que la de Mendoza, es privilegiada, pues ambas accedieron al ejercicio de agudizar la mirada bajo los cánones de la formación, de la escritura y el juicio crítico para extender su visión sobre las otras mujeres con las que compartían sus días en el encierro. Es la escritura atesorada a través

²⁹ En el estudio preliminar de *Cárcel de mujeres*, advierte la Azcona (2012) que, en los años posteriores al encierro, Mendoza (2012) toma distancia del Partido Comunista y de la militancia en las calles para avanzar en su desarrollo académico. Por consiguiente, sin dejar de apoyarse en el discurso crítico marxista su decisión estuvo marcada tras evidenciar con el tiempo y en la práctica que resolviendo el conflicto de clases no quedaba superada la situación de subordinación de las mujeres como cuerpo sexuado. (Cfr. 2020, p.41).

³⁰ Una hipótesis interesante en el que se aborda la institución escolar como paradoja es el análisis propuesto por Lionetti (2005), quien analiza la educación de la mujer en Argentina en el curso del siglo XIX, buscando captar las permanencias e innovaciones en las políticas de estado. La autora advierte que el moderno sistema educativo argentino, ideado para educar a las niñas como “esposas y madres de los futuros ciudadanos de la república”, dispuso de otros andamiajes culturales frente a los desafíos de una realidad social. Las aulas fueron pobladas con la presencia del “sexo débil”, ejerciendo el ejercicio de la profesión como maestras. Esta situación, no obstante, no dejó de ser una preocupación por atentar contra la virilidad de las costumbres. (Cfr. 2005, pp. 214-215)

³¹ Durante el período de formación de Mendoza, en el contexto nacional se habían expandido las escuelas normales sarmientinas, las cuales, siguiendo el relato que retrata Beatriz Sarlo (1997) para referirse a esta formación cultural, recupera en su escrito “Cabezas rapadas y cintas argentinas” la palabra testimonial de una maestra de las primeras décadas del siglo XX, Rosa del Río. La educación era el progreso del hombre, la influencia para corregir los vicios y defectos; pero también era la promesa de felicidad para que las mujeres accedan a una profesión, a una posición, ejerciendo el rol de segunda madre fuera del hogar. Sin embargo, lo que la autora también expone son las prácticas impuestas bajo estructuras ideológicas que la escuela producía y reproducía dentro del sistema educativo como símbolo de lo que la época instituía: higienismo, positivismo y nacionalismo.

³² Seudónimo literario que utilizó la escritora chilena Georgina Elena Silva Jiménez (1913-1996).

de las cartas la que guarda los testimonios vivos de aquellos años de encierro y de presidio con las religiosas. En uno de sus escritos expresaba la autora:

Cárcel de mujeres. Se piensa en ella y otro nombre acude a la mente, inevitable: Congregación de las Monjas del Buen Pastor. Comunidad admirable, rendida a una labor, como pocas, heroica. Mujeres cuya pureza de alma es capaz de dar el temple necesario para una convivencia diaria y sin tregua con seres que la vida situó exactamente en el cabo opuesto de los mandatos morales. (Geel, 2000, p. 63)

Teniendo presente la tarea de recluir y corregir a las mujeres que habían infringido el orden social, el Buen Pastor se constituyó en un objeto del saber con relación al encarcelamiento de lo femenino. En este estudio, nuestro propósito fue marcar las dinámicas que se daban al interior de esta congregación y que en muchas instituciones carcelarias de mujeres se pueden percibir, para lo cual consideramos importante percatarnos de la administración de los tiempos, los espacios y las dinámicas de funcionamiento que en la escritura de Geel (2000) estaba presente:

Me paseaba esperando que la religiosa viniese a buscarme para ir a la iglesia, al lugar denominado el coro, separado de la nave central que se abre al público para las misas por una reja estrechamente cuadriculada del techo al suelo y de lado a lado. Ahí, tras ellas, uno es lo que es: una mujer en presidio... Cuando me senté en el banco del coro, advertí que, asustada, mi respiración tenía algo de anhelante. Después mi pensamiento se quedó indiferente y fijo en el gran ventanal donde se desvanecía un día más. (2000, p. 54).

Es la escritura epistolar el registro mejor guardado a partir del cual se muestran las formas del encierro, de resistencias y de convivencia entre las monjas y presas en los Asilos Correccionales de Mujeres del Buen Pastor. Las cartas nos aproximan a conocer sutilmente las condiciones de vida, constituyéndose en discursividades que emanan de márgenes que pretenden significar una forma de resistencia. Esto lo advierte Ini (2000) en su artículo "El tiempo quieto. Instancias de negociación y resistencias desde el encierro"³³. La autora se

³³ El estudio que propone Ini (2000) se centra en la ciudad de Buenos Aires de mediados del siglo XX.

propone revisar cartas de los años 1939-1941 como fuente de exploración en las que se exhibía un juego de permisos y silencios que acercaba a quienes se encontraban recluidas con el afuera y la libertad perdida. Expresa Ini (2000):

Las cartas servían para instaurar mecanismos contrahegemónicos y prácticas (inconscientes) de resistencia individual [pero también] reflejan una profunda soledad, la distancia del encierro carcelario se transforma en un viaje donde la correspondencia se convierte en un texto “cautivo” igual que sus escritoras, a quienes la escritura se ofrece y se niega tramposamente (pp.166-167).

Las cartas estaban allí como punto de conexión con el afuera, pero también con el adentro, entre la familia y el vínculo producido con las monjas. En las cartas están las marcas de dinámicas que, pese al paso del tiempo, nos permiten situar resabios que encontramos en las prácticas actuales del sistema penitenciario provincial. Entre ellas nos referimos a la infantilización, el trabajo a cambio de un pequeño peculio³⁴ y las celdas de castigo. Con relación a esto último, señala Ini (2000):

Las religiosas castigaban a las presas como si se tratara de niñas que se portan mal: las encerraban en una celda de castigo por 15 a 20 días cuando aquellas se peleaban entre sí, se gritaban o desobedecían alguna orden de la superiora, trataban de pasar dinero a las visitas o mantenían “amistades prohibidas” (sic), les quitaban visitas o les prohibían enviar cartas³⁵ (p. 165)

Los vínculos, el tiempo y las percepciones se tornan visibles cuando las mujeres desde el encierro vuelven públicas su cotidianidad, ese volver público la experiencia del encierro es a partir de la práctica de la escritura. En tal sentido:

³⁴ En una de las cartas que analiza Ini (2000) se observa la molestia de parte de algunas mujeres detenidas a las prácticas laborales ofrecidas, con énfasis en contra del discurso que las monjas reproducían al considerarlas “como acciones útiles para ganarse la vida”. Expresaba una de las mujeres detenidas a su marido en una carta: “esto viejo, que estoy en un lugar donde debe reinar la caridad y no debe existir represalias por parte de mis superiores, yo pido trabajo, no pido que se me regale nada y según Institutos Penales dicen haber creado trabajo para bien de las detenidas, para que al salir a la calle cuentas con un pequeño peculio, soy una penada de seis años y medio y no tengo en caja más que unos míseros pesos...” (Carta de 1939 en Ini, 2000, p.164)

³⁵ Ini (2000) reproduce un fragmento de una mujer detenida en el año 1940 que escribía a su marido también preso “... yo me encontraba muy nerviosa al no tener contestación y ya creía que no iba a recibir más carta, el motivo era porque estaba en penitencia” (p.165)

Las cartas ponen de relieve el poder de la palabra. A través de ellas, las mujeres aprendieron a decir y a callar, a negociar la palabra y negociar los silencios. Las cartas fueron un ejercicio de resistencia y casi de autonomía. Las mujeres aprendieron a arreglárselas solas con el poder de adentro y con el mundo de afuera. Allí radica el saber de la prisión y la posibilidad de dar movimiento a la quietud del tiempo. (Ini, 2000, pp. 182-183).

Un tiempo que se percibe de mil formas distintas bajo la condición de estar presa siendo madres, esposas o hijas en un marco o parámetro medible según las condiciones que se establecen en estructuras y contratos sociales heteronormativos. Las mujeres presas han estado y siguen estando muy presentes en las premisas de las formas de castigo que, desde los regímenes religiosos, pasando por los modelos de la medicalización del positivismo criminológico o el encierro de los modelos punitivos más recientes, siguen conservando en el análisis del discurso aristas que lo particularizan bajo la forma de una argumentación fundada en un esencialismo de lo femenino en la organización de la vida carcelaria.

En nuestro estudio, este ámbito de descripción, anuda y fortalece la continuidad de discursos que imponen relaciones de géneros y mandatos en relación a las mujeres y el continuum de violencias a las que se enfrentan, advirtiendo en las noticias periodísticas locales, la exposición de ciertas condiciones para encubrir otras formas de pensar, relacionar o comprender los cuerpos-vidas de las mujeres atravesadas por el encierro carcelario.

Los cuerpos-vidas de las mujeres presas en las noticias periodísticas locales

Con el propósito de organizar la trama discursiva de este capítulo, retomamos las consideraciones que Butler desarrolla en su texto *Marcos de guerra* (2010) para analizar, a través del concepto de marco y el esquema normativo de inteligibilidad, los discursos de medios gráficos locales al exponer y enmarcar los cuerpos-vidas y las condiciones de encierro punitivo. Reconocer esas representaciones supone desentrañar los modos de producción de la

corporalidad en los discursos que afectan y determinan de manera encubierta leyes de disciplinamiento del cuerpo y del registro de los mismos en la forma de visibilizar, relacionar y comprender concepciones que parecen imperar en la mirada con las mujeres vinculados con la criminalidad, el castigo y el encierro.

Tal como lo hemos señalado en el apartado anterior, la instauración de las prácticas de castigo, el control social y las instituciones vinculadas a la corrección de la delincuencia femenina, principalmente a cargo de congregaciones religiosas, naturalizaron y sostuvieron parámetros sexistas y estereotipados que hacían de “la desviación de la condición femenina” el principio básico de un discurso que se vio robustecido por perspectivas provenientes de diferentes campos disciplinarios como la medicina, la sociología, la educación y el derecho, las cuales formaron parte del paso del paradigma correccionalista al paradigma de la rehabilitación y de la restauración del positivismo a las políticas penitenciarias. Estas últimas caracterizadas por la distribución de los espacios, la administración del tiempo, y el etiquetamiento en discursos clasificatorios y heteronormativos a partir de los cuales, la prisión como institución también puede ser entendida como: “un escenario de interacción entre teorías científicas, tecnologías modeladoras, burocracias, actores dominantes y subordinados” (Caimari, 2012, p.16). Tal definición se aproxima al intento de conjugar el contexto histórico-social con los saberes disciplinarios y modernos que han hecho de esta institución un instrumento de las prácticas punitivas. En la actualidad, las cárceles de mujeres han dejado de estar bajo el tutelaje de la religión, quedando a cargo de un tratamiento administrado, gestionado y planificado a través de las políticas penitenciarias que articulan los discursos de reinserción, readaptación y reeducación como ejes cuyos procesos formativos, sin embargo, siguen siendo limitados y estereotipados con relación al tipo de actividades laborales que promueven en las cárceles de mujeres.

Antes de adentrarnos a las lógicas penitenciarias actuales de la provincia de Catamarca, nos detenemos a analizar de qué modo el discurso de la condición femenina, pese al paso del tiempo, persiste, se reproduce y refuerza una serie de

consecuencias negativas cuando las destinatarias son mujeres acusadas de cometido un delito o son señaladas como cómplices en los marcos de representación de construcción ciudadana expuestos en la comunicación gráfica de los medios locales de la provincia de Catamarca. Pero también advertimos, con relación a esto último, algunas producciones, en el contexto nacional, orientadas a la intersección entre feminismo y penalidad que pretenden visibilizar y ampliar la pregunta por los procesos judiciales en clave de lectura desde los feminismos y la deficiencia en la aplicación de la sanción penal con perspectiva de género. En esa dirección, resultan claves las exploraciones acerca de cómo en el esquema normativo de inteligibilidad de las mujeres vinculadas al delito circulan explicaciones simplistas y binarias, creando efectos de verdad, que inciden en el tenor ideológico de los criterios penales bajo parámetros de un legado moral y ejemplificador de la justicia. Ejemplos de ello se localizan en una serie de trabajos del movimiento “Yo No Fui”³⁶ y el grupo de trabajo Feminismo y Justicia Penal del Instituto de Estudios Comparados en Ciencias Penales y Sociales (INECIP).

En *Feminismo y penalidad como heterotopía*, Lucía Coppá (2019) analiza en el contexto anglosajón de la década de 1960 y 1970, algunas propuestas teóricas feministas que reivindican la inclusión de las mujeres en los programas de investigación sobre la cuestión criminal, criticando las limitaciones y la subsunción del estudio de la criminalidad femenina dentro de las teorías generales acerca del crimen y la desviación en esquemas predeterminados o únicamente en términos comparativos. En este sentido, Carol Smart (2019)³⁷ planteaba que las mujeres en las lecturas estadísticas para las agencias de control social no han sido consideradas una amenaza lo que conlleva la falta de interés

³⁶ Es una organización social conformada como Asociación Civil y Cultural que trabaja en proyectos artísticos y cooperativa de trabajo en la cárcel de mujeres de Ezeiza. Brindando un marco de contención emocional y de capacitación en oficios, tanto adentro como afuera de la cárcel, una vez que las mujeres que participan de los talleres salen en libertad. En ese tránsito han generado un proyecto colectivo, autogestivo promoviendo la transformación social y la creación de nuevas formas de vinculación y construcción solidaria.

³⁷Publicado originalmente como “Criminological Theory: its ideology and implications concerning women”. *The British Journal of Sociology*. 1977. Traducido por Camilla Petrán Sayago (2019) Suplemento especial de la Revista Cuestiones Criminales. Cuadernos de investigación. Apuntes y claves de lectura sobre Women, Crime and Criminology de Carol Smart. 2019.

dando como resultado que las explicaciones acerca de la delincuencia femenina hayan sido brindadas desde el determinismo biológico como patológico. De ese modo, “la teorización criminológica se convierte así en un medio para proporcionar nuevas tecnologías de control o, en su defecto, un medio de legitimación de las actuales políticas justificadas como formas de tratamiento y no de castigo” (Smart, p. 51).

Un aspecto importante es la revisión epistemológica de la noción de género, y la ampliación de fundamentos ideológicos vigentes acerca de la criminalidad femenina de raigambre positivista que habilitaba un dogmatismo penal inherente a concepciones culturales y sociales asociada a los roles de género y su lugar en la estructura social en términos biológicos o sexuales. En ese sentido, la expansión y consolidación de las perspectivas feministas resaltaron la heterogeneidad en detrimento de la consideración de los delitos típicamente femeninos (Coppa, 2017). Es con las resonancias de distintas perspectivas decoloniales, posestructuralistas y del giro performativo en la teoría de género que la visibilización de las “mujeres” adquiere un significado político en la construcción de herramientas de inteligibilidad sobre la mirada y la representación de las posturas sociales que se toman en relación a las mujeres y la delincuencia (Arduino, 2017). La reivindicación de los feminismos, desde la década de los 90 al presente, viene planteando la necesidad de construir otras epistemologías que pudieran ir desarticulando aquellas experiencias, universalizantes y esencialistas de los parámetros de las estructuras jurídicas tradicionales que obstaculizan el camino hacia una justicia de género.

Por lo señalado, la cuestión de género nos parece decisiva a la hora de discutir la visibilización, representación y tratamiento mediático que se realiza de los cuerpos-vidas de las mujeres presas como fenómeno social al ser expuestas a la violencia del discurso, principalmente cuando se destaca la ruptura del mandato social. En esta dirección, consideramos que los medios de comunicación construyen marcos inteligibles en los cuales las noticias, portando titulares tales como “mujeres asesinas”, entre otros, reflejan operaciones discursivas en las que se refuerzan la femineidad natural. Este tipo de

identificación supone comprender el proceso de represión, ocultamiento, silenciamiento o (in)visibilización de ese vínculo de género que la cultura sexual normativa impone en el espacio público (Butler, 2010).

En virtud de lo indicado anteriormente es preciso señalar que los medios de comunicación constituyen una episteme a priori que articula los conocimientos en marcos determinados y determinantes, formando parte de esas fuerzas sociales que operan bajo lógicas y mecanismos que exponen los cuerpos a la violencia de opinión, clasificación y estigmatización. La noción propuesta por Judith Butler de “marco” en su obra *Marco de Guerra. Las vidas lloradas* (2010), nos aproxima al papel que algunos medios de comunicación cumplen a la hora de enmarcar a esas vidas señaladas. Ese enmarcamiento hace inteligible a los cuerpos-vidas prescribiendo de antemano condicionamientos sociales en un contexto que advertimos debemos distinguir entre lo que está enmarcando y la forma de presentación en la idea de aquello que se anuncia, considerando que el marco guía una conclusión interpretativa sobre las acciones, sobre las vidas y esos cuerpos que portan una distribución diferencial de la dañabilidad en tanto pueden ser aprehendidos políticamente en un proceso diferencial del reparto de la violencia. Es desde este último sentido que nos valemos de algunas noticias publicadas en los diarios locales de la provincia de Catamarca para referirnos al modo en que las mujeres privadas de la libertad son enmarcadas y visibilizadas. A los efectos de ilustrar este proceso, retomamos algunas noticias publicadas en el medio gráfico local denominado “El Ancasti” (2010) en el que se comunicaba:

El 80 por ciento de las internas de la cárcel son “*mujeres asesinas*”. De las 13 internas que aloja el correccional de mujeres, 10 están por homicidio. La mayoría cumple su condena con resignación. (El Ancasti, 2010, p.6).

Si bien la institución penitenciaria hace varios años dejó de denominarse “Correccional”, en la práctica discursiva de este medio se sigue empleando la antigua designación con expresiones en las que la culpa y la acción moral adquiere relevancia:

Tres oficiales de servicio siempre las observan y aunque el trato es respetuoso y cordial, muchas veces esas mujeres son signo de

contención, les recuerdan cada día que esa “casa” en donde conviven 12 mujeres es un correccional, y que el motivo que las llevó al encierro les pesará durante todas sus vidas. (El Ancasti, 2010, p.5)³⁸

También se destaca en la cotidianidad la visibilización de las normas de género que circulan en estos espacios. Es en su interior que se ofrece condiciones para vincular a las mujeres presas con lo doméstico a través de propuestas de oficios que son limitadas para estos cuerpos-vidas. En la misma publicación se consigna que:

cada día es igual. Se levantan a las 8 de la mañana, se prepara el desayuno con el pan que les traen desde el Servicio Penitenciario, después, viene lo que en la jerga carcelaria llaman fajina. Algunas se entretienen con las clases de computación o de pintura, otras cosen, hacen manualidades o caminan con el mismo ritmo de las celdas a la cocina o al patio. (El Ancasti, 2010, p. 6)

La visibilización de las normas de género en estos espacios nos retrotrae al planteo del mandato de corrección, de ese modo de estar detenida que se constituye en una acción en la cual las mujeres presas “se preparan para el momento en que recuperen la libertad” (El Ancasti, 2010, p. 6). Bajo este último enunciado, se publicó en la misma editorial gráfica una sección destinada a compartir “experiencias de vida en el correccional de mujeres”. Los testimonios eran de dos de las nueve mujeres detenidas durante el año 2015: “Dos mujeres que pese a la pena que deben purgar, aprendieron de sus errores, los superaron y alimentan las esperanzas, esperando el día en que saldrán en libertad” (El Ancasti, 2015, p. 17).

Ambas publicaciones retoman testimonios que subrayan y refuerzan la contención y la corrección al interior del sistema penitenciario. Así, una nota publicada 5 años antes menciona:

Una de las internas más jóvenes se destaca “porque sabe pintar muy bien” aclaró una de las oficiales del servicio, mostró orgullosa manteles y almohadones que pinta y vende afuera. “Acá he aprendido muchas

³⁸ La noticia se publicó en formato papel, pero también en su edición digital del diario El Ancasti, 12 de septiembre del año 2010. Consultada en: <https://www.elancasti.com.ar/policiales/2010/9/12/ciento-internas-crcel-mujeres-asesinas-131106.html>

cosas dijo”... las oficiales de servicio se convierten muchas veces en contención de estas mujeres, que “piden al capellán o a la psicóloga casi todos de los días, explicaron” (El Ancasti, 2010, p.7).

El extracto compartido nos permite considerar el planteo que realiza Rita Segato (2003) con relación al modo en que las prácticas penales han naturalizado el régimen tutelado que promueve la infantilización de quien está preso. Si bien la autora no profundiza su estudio en la situación de las mujeres al interior de la cárcel, su caracterización del sistema punitivo clarifica el modo de funcionamiento de un proceso que, según advierte, da lugar a la maquinaria de un sistema que empuja a los sujetos a una respuesta afectivo-moral ante la representatividad de la vida como tal conducente a que, desde la cárcel: “las personas privadas de su libertad se dirijan a responder meramente a una serie de funciones de operadores, aplicadores y ejecutores de la Ley” (Segato, 2003, p. 22). Tal observación nos remite a los mecanismos de funcionamiento de un sistema punitivo que, en lugar de acompañar el desarrollo de la autonomía y el ejercicio de reflexión, promueven prácticas institucionales que fortalecen el tratamiento de las diferencias sexo-genéricas bajo el objetivo de “reeducar” el comportamiento, la disciplina y la conducta, reforzando el arrepentimiento y la culpabilidad como dispositivos que colaboran en la determinación del tutelaje femenino de la no autonomía.

Esta determinación del tutelaje, por otro lado, se advierte en las condiciones culturales heteronormativas de lo “femenino/masculino” cuya construcción semántica, al interior de estos espacios punitivos, prevalece como organizador de sentido, como una marca visible en los dispositivos de acción de las prácticas institucionales correccionales asumidas por las penitenciarias.

Precisamente, en consonancia con lo anterior, acudimos a las observaciones que realiza Marcela Lagarde (2005) en su obra *Los cautiverios de las mujeres*. La autora parte de caracterizar a la prisión como una institución que forma parte de la muestra ejemplar y pedagógica que la institución penitenciaria encarna en su recreación del poder. Esta última, nos dice la autora, puede ser entendida como: “aquel espacio reservado para aquellos que no aceptan el

cumplimiento de las normas. Así, la prisión excluye y cerca, contiene en el aislamiento a los sujetos que no internalizan el consenso de acuerdo a su lugar en la sociedad y la cultura” (Lagarde, 2005, p.641). De ese modo, el delito, en las mujeres, se trataría de una infracción intolerada, es decir, aquella infracción negativa de las normas en circunstancias determinadas, lo cual remitiría al conjunto de relaciones y reglas de poder que definen y sancionan qué es delito para determinada sociedad. Esto se convertiría en un asunto político que prescribe una concepción dominante sobre la delincuencia y la definición del delito femenino. En palabras de Lagarde (2005):

Son las relaciones sociales, las funciones, las actividades, las formas de comportamiento, las creencias y las normas que rigen la vida de las mujeres, las que enmarcan y explican los delitos que cometen y de los que ellas mismas son víctimas. Muchos delitos son explicados por su situación vital, en cambio su condición genérica las constituye en víctimas de delitos específicos (2005, p 652)

En esta búsqueda de instauración de las prácticas de castigo, en el control social y las instituciones punitivas, la delincuencia femenina fue asumida y construida bajo una determinación sexual reduccionista, como hemos venido señalando. Tal reducción enmarca el delito femenino en una construcción representativa que pretende establecer diferencias jerárquicas derivadas del biologismo, el naturalismo o el moralismo; consolidándose tales argumentos en un funcionamiento instituido de prácticas sociales, culturales y morales.

Esta cultura moral ha llevado a que las responsabilidades individuales se debiliten frente a las responsabilidades culturales de responder por el mandato social. Por ello, parece necesario distinguir entre una responsabilidad como deber y las responsabilidades impuestas. Esta distinción nos permite pensar en las prácticas retrospectivas y prospectivas que se establecen y que llevan a preguntarnos con relación a la responsabilidad penal de una mujer: ¿ante quién o ante qué son responsables? La comprensión y el entendimiento del acontecimiento o acción de implicación es lo que requiere ser manifestado desde las obligaciones, derechos y garantías como ciudadanas. La intención es, entonces, evitar simulacros de moralidad en beneficio de construir fundamentos

sociales y jurídicos que nos permitan repensar la idea de una ciudadanía activa, la cual interpela el lugar y el rol que se le asigna a la mujer por la mera construcción de “ser mujer”.

Los enfoques analizados en el presente capítulo permiten poner en contexto las condiciones bajo las cuales las explicaciones sobre el castigo de las mujeres fueron anudadas a valoraciones morales y consensos sociales que nos ayudan a comprender el impacto de esas configuraciones en el contexto local, al arraigar algunas dinámicas que la cárcel hoy conserva o representan ciertas continuidades con las particularidades del encierro de la condición sociocultural dominante de lo femenino.

Pero también se aprecia la necesidad de problematizar la ausencia de determinadas condiciones políticas que afectan a las mujeres presas a una mayor precariedad en sus condiciones de detención, especialmente por las dificultades que padecen en el acceso a la educación, así como las improntas asumidas desde el servicio penitenciario en cuanto a las prácticas que reproducen un horizonte normativo en el cual el cuerpo queda encasillado en concepciones que abonan estereotipos tradicionales en términos de mandatos de género y lógicas de sujeción sexista.

Particularmente, retomaremos esta última observación en los siguientes capítulos a partir del análisis de las políticas educativas con énfasis en lo jurisdiccional y la puesta en acto a destiempo en el plano institucional, en las prácticas educativas, en la cárcel de mujeres, que es el tema de interés de la presente tesis.

Cuarto Capítulo

Trayectorias de las políticas educativas para la educación en contextos de privación de libertad. Discursos, acciones y omisiones respecto a la educación de las mujeres

Hablar de educación en contextos de privación de la libertad en Argentina conlleva tener presente un conjunto de transformaciones en la configuración de las políticas educativas en el lapso de tiempo comprendido entre las décadas de 1990, 2000 y 2010. En él distinguimos dos períodos: el de la década de 1990 y de los años 2000 en adelante ya que en ambos se produjeron transformaciones estructurales del sistema educativo argentino, aunque con orientaciones políticas muy diferentes. En el segundo período diferenciamos, a su vez, dos subperíodos, coincidentes con las dos primeras gestiones de gobierno del Frente de Todos a cargo de Néstor Kirchner y las dos subsiguientes a cargo de Cristina Fernández de Kirchner.

Tal distinción obedece a que respecto a la educación para las personas privadas de libertad, en las dos últimas décadas se desarrollaron una serie de políticas públicas en educación, y particularmente en la actual modalidad ECPL, en el marco de la educación como derecho, precedidos de un primer esbozo de avance en la legislación educativa de la década anterior, de allí la importancia de su abordaje.

En el presente capítulo analizamos dichas transformaciones en una perspectiva histórico política. En esta dirección, para el análisis nos basamos en los ciclos de las políticas educativas a fin de mostrar cómo en los niveles de decisión se fue avanzando en la regulación federal de un corpus normativo sustentado en textos legislativos, resoluciones, convenios, programas y proyectos educativos que adhieren a una nueva definición política de la educación en el reconocimiento de las personas privadas de su libertad como sujetos de derecho. La importancia de proceder a tal análisis apunta a comprender los distintos niveles y actores que intervienen en la construcción de dichas políticas.

Partimos del marco normativo -compuesto por la legislación educativa nacional, las resoluciones emitidas por el CFE y otros documentos del Ministerio de Educación- como forma de regulación en la producción de textos, para proceder luego a la puesta en acto de las políticas dirigidas a las personas privadas de libertad y, en particular, de las mujeres presas.

En cada período partimos de los marcos regulatorios, las principales decisiones adoptadas por el Ministerio de Educación de la Nación respecto a la ECPL, así como las acciones desarrolladas y las omisiones, y su repercusión en la jurisdicción. Al respecto, reconstruimos las decisiones que se han impulsado en las distintas estructuras de gestión del Ministerio de Educación Provincial (MEP), desde la Dirección de nivel a cargo, para detenernos en el proceso de institucionalización de la escolaridad en la Unidad Penal N°2 de Mujeres.

A lo largo del capítulo subyacen tensiones derivadas de las concepciones acerca de la ECPL, en el marco de los fines y sentidos asignados a la educación de las personas privadas de libertad por las instituciones educativa y penitenciaria, considerando que esta última históricamente le ha otorgado otra finalidad que se antepone a la educación como derecho.

La década de los 90. De la renovada promesa pedagógica a la descentralización, focalización y compensación en el plan social educativo

La década de los años 90 en la historia de la educación argentina se caracterizó por un proceso de reformas y ajustes estructurales avalados por el Estado Nacional con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993. Los fundamentos de esta ley se sustentaban en el uso de la retórica de transformación educativa que pretendían una “renovada promesa pedagógica”, al decir de Grinberg (2014).

En ese marco, las políticas educativas destinadas a la población que se encontraba detenida en unidades penitenciarias fueron enmarcadas, tanto en el plano nacional como en la jurisdicción, dentro del apartado de “Regímenes especiales”, siendo caracterizada dicha población como marginal o de riesgo

educativo, lugar donde se ubicó a las escuelas ranchos, de zonas periféricas y de adultos que comprende entre su población a las personas privadas de libertad.

Al respecto, la LFE establecía en el Art. 30, Inc. C: “Brindar la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema a las personas que se encuentren privadas de libertad en establecimientos carcelarios, servicios que serán supervisados por las autoridades educativas correspondientes”.

Esta mención constituyó un primer avance en el proceso que estamos analizando al determinar una mayor injerencia del Ministerio de Educación en la educación formal para los establecimientos penitenciarios, a diferencia de lo que ocurrió históricamente, esto es que las escuelas localizadas en prisiones o en cuarteles dependían de la autoridad penitenciaria o militar y se asimilaban a su lógica.

En consonancia con lo propuesto por la LFE, la nueva estructura educativa en la provincia de Catamarca, se estableció en el año 1995 bajo la aprobación de la Ley General de Cultura y Educación N°4843. En ella, en el Capítulo IX- De los objetivos de los Niveles del Sistema Educativo Provincial y Regímenes Especiales, Art. 39, Inc. C, se incorporó la Educación de Adultos que tenía entre sus incumbencias:

Brindar la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema a las personas que se encuentren privadas de libertad en establecimientos carcelarios, a las que cumplen con el servicio militar o se encuentren hospitalizadas. Estos servicios serán supervisados por las autoridades educativas correspondientes. (Ley General de Cultura y Educación N° 4843, Art. 39, Inc. C. 05/07/95)

La inclusión de las personas que se encontraban privadas de la libertad para el sistema educativo de la provincia representó un primer paso en el territorio pedagógico escolar. No obstante, el alcance y acceso a las políticas educativas no fueron equitativos ni igualitarios para algunos sectores de la población carcelaria, como fue el caso de las mujeres. Sostenemos tal afirmación a partir de sistematizar información analizada en documentos ministeriales en los que se presentaron informes de las provincias, incluida Catamarca, sobre el estado de

situación de los servicios educativos que se ofrecían en las instituciones carcelarias. La coordinación de Educación de Adultos³⁹ informaba el siguiente detalle:

Tabla 8.

Oferta educativa durante la LFE para las instituciones carcelarias de Catamarca

Instituto de Rehabilitación "Julio Herrera" (Cárcel de Varones).	Escuela para Adultos N° 43 con sede en la dependencia.	Terminalidad del Nivel Primario para Adultos (Sistema presencial)	Recibió aportes del Plan Social Educativo a través del Proyecto II (incentivo a las iniciativas institucionales) adquiriendo computadoras y material didáctico	Capacitaciones Laborales- electricidad y técnicas agrarias.
Institutos de Rehabilitación del Menor⁴⁰	-	Terminalidad del Nivel Primario para Adultos.	-	Se desarrollan Capacitaciones Laborales: Carpintería y computación.
Cárcel de Mujeres	-	Proyecto VI primera etapa.	-	Capacitaciones laborales: tejido, corte y confección y cocina y repostería.

Fuente: MECyT, 2003, p. 78

Si bien en dicho documento se pronunciaba que las tareas desarrolladas en las diferentes instituciones eran aceptadas ampliamente por la población carcelaria destinataria, los datos expuestos dejan entrever, no sólo las limitaciones de recursos sino además las decisiones jurisdiccionales orientadas a la promoción de ofertas educativas dirigidas a la población de detención mayoritaria, quedando las demás poblaciones, entre ellas las mujeres, condicionadas al ofrecimiento de capacitaciones en oficios apreciadas desde y para el género.

³⁹ A cargo de la Prof. María Inés Suárez, quien se desempeñaba como coordinadora general de educación de adultos de la provincia.

⁴⁰ La provincia, en el año 2003, suscribió al "Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios y Minoridad" que incluía la atención educativa de adolescentes alojados en los Institutos de menores. *Estudios en los institutos de menores es un área que se encuentra poco estudiada en el contexto local. Si bien en este trabajo no lo abordamos, resulta oportuno destacar la ausencia de líneas de abordaje e investigación destinada a tal población y contextos de análisis.*

Una de las medidas reformadoras de la educación durante la década de los 90 ha sido la descentralización y transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias, estableciendo la gestión directa como responsabilidad exclusiva de estas últimas a través de la Ley 24.049. Feldfeber (2009) analiza esta transferencia haciendo énfasis en la redefinición del rol histórico que el Estado Nacional asumió en materia educativa, al establecerse:

Un pasaje de un sistema educativo creado desde el Estado, organizado en forma unificada y centralizado bajo pautas homogéneas de funcionamiento en el ámbito público, hacia uno formalmente “descentralizado”, diversificado y fragmentado, pero bajo nuevas formas de regulación y control por parte del Estado (Feldfeber, 2009 p.27).

Siguiendo lo señalado, esto devino en nuevos modos de gestión de las políticas educativas y en el desarrollo de políticas focalizadas, como fue el Plan Social Educativo (PSE). Bajo el imperativo de discriminación positiva, las provincias seleccionaban las instituciones que presentaban índices de necesidades básicas insatisfechas para ser “beneficiarias” de la entrega de materiales didácticos, kits escolares, bibliotecas, apoyo técnico para el desarrollo de proyectos institucionales, refacción y ampliación de infraestructura. En tal sentido, el Plan de Terminalidad Educativa de Nivel Primario, se enmarcó en el PSE, respondiendo al principio de focalización de políticas que abarcaba a un sector de la población que reúne determinadas características cuyas características se pretendía modificar (Acin, 2014)

En el marco de estas acciones, a cargo de la Dirección Provincial de Educación Polimodal y Regímenes Especiales (DIEPRE) sólo se incluyó a la escuela de adultos de Educación General Básica (EGB) N° 43 “Instituto de Rehabilitación Dr. Julio Herrera- Unidad Penal de varones”.

Bajo esta lógica de distribución de las políticas compensatorias, en la elección de las poblaciones “escolarizables”, las mujeres presas quedaron ubicadas como un sector marginado de lo escolar, siendo sus horizontes educativos las capacitaciones en oficios tradicionalmente orientadas al género.

En ese marco, consideramos que la operatoria discursiva que subyace a la simbología del PSE en la vida escolar de los noventa dejó efectos y marcas en los modos de estar de una escuela definida desde políticas enmarcadas en el tutelaje y la asistencia social, pero también desde las ausencias de quienes no ingresaron siquiera en circuitos diferenciados.

Es allí donde resurge nuevamente la pregunta acerca del lugar que han tenido las mujeres presas en la política educativa y para quién era la escuela, apreciación que venimos sosteniendo en nuestra investigación respecto al trato diferenciado que ha recibido esta población al ser ubicada en una doble posición de desigualdad: escolar y de género.

Por otra parte, en esta década se sancionó, en el año 1996, la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660. Esta ley es importante por cuanto regula la ejecución de la pena, con profunda incidencia en la vida de las personas privadas de libertad y las actividades a realizar. A continuación sintetizamos al capítulo VIII de esa ley - desde el art. 133 al 142- referido a educación. El art. 133 contempla el derecho a la educación de “el interno”⁴¹ desde su ingreso a la prisión, con el propósito que la enseñanza sea preponderantemente formativa, que comprenda sus deberes y las normas que regulan la convivencia (art. 134).

Además dispone la obligatoriedad del nivel primario, con la facultad delegada al director del establecimiento de “eximir a quienes carecieren de suficientes aptitudes intelectuales”, quienes recibirían instrucción utilizando métodos especiales de enseñanza (art. 135).

Los planes de enseñanza debían corresponderse con los del sistema de educación pública para que el interno a su egreso de prisión, pudiera continuar con sus estudios (art. 136). Se establecía que debía fomentarse el interés de los internos por el estudio brindando posibilidades de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema, a través de regímenes alternativos (art. 137),

⁴¹ En la ley señalada la utilización del lenguaje se emplea sin distinción de género, refiriéndose el término “interno” tanto para la población masculina como femenina.

y contemplando las actividades educativas objeto de convenios con entidades públicas o privadas (art. 138).

La certificación de estudios y diplomas extendidos no debían contener referencias de un establecimiento penitenciario (art. 139). Se establecía que cada establecimiento penitenciario tendría una biblioteca (art. 140) estimulándose su utilización con actividades recreativas y culturales, utilizando los medios compatibles con su régimen (art. 141). Por último se vinculaba las actividades de recreación con propósitos educativos, según las condiciones de cada establecimiento (art. 142).

El análisis efectuado por Acin (2009), no solo de ese capítulo sino en una lectura relacional con otros capítulos sugiere contradicciones entre el derecho a la educación y el tratamiento penitenciario en el mismo texto de la ley por cuanto las actividades educativas podían interrumpirse en función de la disciplina, la conducta o el concepto.

En efecto, bajo esta normativa, el régimen penitenciario establecía criterios vinculados a la evaluación de la disciplina, la conducta y el concepto. Este último, contempla la participación en actividades educativas condicionado a su vez por la calificación obtenida respecto a la disciplina que repercute positiva o negativamente en los avances y retrocesos en la progresividad del proceso penal, conformándose “una especie de círculo que se realimenta y del cual resulta difícil salir” (Acin, 2009, p. 10).

La determinación en la enunciación y la posición que adopta la institución penitenciaria con relación a la educación, va en consonancia con las prácticas y los sentidos que han adquirido mayor preponderancia desde la perspectiva del tratamiento bajo connotaciones sostenidas en la reinserción, reeducación, resocialización, de allí la importancia de su abordaje.

Esta perspectiva, no obstante, es puesta en tensión al facultarse al Ministerio de Educación como autoridad de aplicación en materia educativa, según lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206, y la adecuación en el año 2011 del cap. VIII- Educación de la Ley 24.660 por la Ley N° 26.695. A fin de satisfacer, en cada jurisdicción del territorio nacional, el derecho a la educación

pública en contextos de privación de libertad. Esto último, con el propósito de respetar un orden en el análisis, se retomará conjuntamente con el abordaje de la LEN.

Los Años 2000 en adelante. Crisis y Recomposición

Iniciada la década de 2000, en Argentina, se produjo un periodo de deterioro en lo económico, político y social, derivando en un estallido social que afectó fuertemente a aquellas poblaciones que afrontaban junto a sus familias situaciones de precariedad y exclusión, encontrando en los establecimientos educativos un lugar de sostenimiento del vínculo social.

A continuación nos explayamos en las características principales de cada sub periodo mencionado en la introducción de este capítulo: 2003-2007 y 2007-2015.

Entre 2000 y 2007: la nueva agenda educativa del sistema educativo

Al iniciar el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007), se sancionaron leyes educativas clave como la Ley de Financiamiento Educativo N° 26095, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058. Además, se formularon una serie de medidas orientadas a reparar el rol del Estado en materia de políticas públicas. Bajo esa premisa en educación se instaló como debate la reconstrucción simbólica y estructural del sistema educativo nacional como factor de inclusión y cohesión social, que el Estado debe garantizar.

Daniel Filmus y Carina Kaplan (2012) sostienen que este gobierno recuperó el rol del Estado nacional en su capacidad de gestión para afrontar un contexto álgido en el que la conflictividad gremial estaba presente. Al respecto, destacan las acciones emprendidas por el Ministerio de Educación de la Nación al generar procesos de consultas y discusiones entre docentes, entidades representativas, comunidad científica y opinión pública en general, al momento que los ministerios provinciales, como comisión especial reunidos a través del CFE, se encargó de formular un documento base de discusión para avanzar en la adecuación legislativa de una nueva Ley de Educación.

En esta misma dirección, Ana Vitar (2006) destaca en el desempeño de la intervención estatal la recuperación de la palabra, en tanto expresa:

Educación y política son oficios de la palabra, de palabras que se “politizan” en el espacio cotidiano de la decisión mediante luchas por la definición misma de lo que significan las palabras... hacer política es fijar sentidos sobre la educación: introducir problemas y temas en la agenda pública y de gobierno, argumentar, negociar y construir consensos, comunicar los actos de gobierno en los asuntos públicos (2006, pp. 37-38).

La cita alude a las condiciones de producción de la dimensión política de las operaciones discursivas, en este caso, de las políticas educativas. Como podemos observar, a diferencia del discurso de los años 90 centrado en lo técnico e individual, los discursos del momento postcrisis 2001 intentaron reconstruir el lazo y la trama política de lo educativo a partir del principio organizativo y dinámico del federalismo como plataforma de lo común.

Dichos autores coinciden en que las políticas educativas se enmarcaron en un contexto postfundacional de la política y, por ende, en su carácter democrático, en un horizonte que habilitaba la emergencia de una escuela con sujetos en plural, de puertas abiertas, habitada por quienes por años han quedado afuera, siendo reconocidos a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 como sujetos de derecho a la educación.

La intención radicaba en pensar a la educación como ejercicio de la producción de la subjetividad a partir de considerarla un derecho que asume el sentido político de lo público. Tal concepción posibilitaba identificar que “lo político no permanece sólo en la acción del gobierno” sino también “en el ejercicio de la ciudadanía y la acción colectiva” (Vitar, 2006, p.32). En las múltiples condiciones culturales, locales, institucionales e incluso de las historias personales que median y redefinen la relación entre la política educativa y los agentes que la ponen en acto (Buenfil Burgo, 2006).

En relación a ello, del análisis de la LEN se desprende esta complejidad, en la medida en que nos presenta la diversidad de discursos y subjetividades que se encuentran en pugna en ese espacio de lo político-educativo. Dicha heterogeneidad ingresó en la agenda de las políticas educativas con la redefinición de la estructura organizacional de los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, las cuales “procuran dar respuesta a requerimientos

específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personal y/o contextual, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación” (LEN, 2006, Cap. I, Art. 17). Estas son:

- Educación técnico profesional (LEN, Capítulo VI);
- Educación artística (LEN, Capítulo VII);
- Educación especial (LEN, Capítulo VIII);
- Educación permanente de jóvenes y adultos (LEN, Capítulo IX);
- Educación rural (LEN; Capítulo, X);
- Educación intercultural bilingüe (LEN, Capítulo XI);
- Educación en contextos de privación de la libertad (LEN, Capítulo XII, art. 55 a 59);
- Educación domiciliaria y hospitalaria (LEN, Capítulo XIII).

Además se reconoció la ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria y la jerarquización de modalidades educativas necesarias para garantizar las condiciones materiales, contextuales y significativas en términos de oportunidades, que reconoce la diversidad de los sujetos y la multiplicidad de alternativas pedagógicas en pos de democratizar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida.

En el siguiente apartado, retomando el análisis de la normativa vigente, nos referiremos a la modalidad educativa ECPL y los lineamientos emitidos en las resoluciones aprobadas por el CFE, como política pública para la educación en cárceles.

Entre 2007 y 2015. Lineamientos Políticos de la Modalidad y La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

La inclusión de la modalidad educativa ECPL en el sistema educativo nacional restituye, reconoce y ubica a la escuela como institución de intervención y gestión en materia de educación, en el marco de un proceso de restitución de derechos educativos y culturales, diametralmente opuesta a la concepción de asociar la asistencia a la escuela como un premio o castigo vinculado a la conducta y comportamiento de los sujetos. Esto se sustenta en la definición que se establece en el capítulo XII de la LEN, que expresa:

Es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución. (LEN N°26.206, Art. 55)

En línea con lo anterior, entre los objetivos propuestos para la modalidad, en el Art. 56, no sólo se destaca el propósito de dar cumplimiento a la escolaridad obligatoria, dentro o fuera de las instituciones de encierro⁴², sino que también se establece:

- Favorecer el acceso, permanencia y promoción de la Educación Superior y habilitar sistemas gratuitos de educación semipresencial y/o no presencial (a distancia). (Inc. c);
- Asegurar alternativas de educación no formal y generar condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por sus destinatarios (apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad). (Inc. d);
- Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva. (Inc. e);
- Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes. (Inc. f)
- Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural (Inc. g) (LEN N° 26,206, Cap. XII, Art. 56)

El alcance de tales objetivos requería, como condición necesaria para garantizar el funcionamiento de las instituciones educativas en las unidades penitenciarias que conforman el sistema carcelario en argentina⁴³, y en otras instituciones de régimen cerrado⁴⁴, la articulación entre nación y las jurisdicciones provinciales

⁴² Incluidas las personas privadas de libertad cuando cumplen arrestos domiciliarios.

⁴³ El sistema carcelario argentino, está compuesto por: el Servicio Penitenciario Federal y los Servicios Penitenciario Provinciales.

⁴⁴ Aclaremos que en la Resolución del CFE N°127/10, que operativiza los objetivos propuestos por la LEN, dentro de la modalidad que estamos abordando, se reconoce la atención educativa de las personas que se encuentran en instituciones de régimen cerrado como los institutos para adolescentes y los centros de tratamientos de adicciones. Ambas instituciones en la presente tesis

con el propósito de planificar acciones educativas y generar normativas necesarias para cumplir con los objetivos que marca la LEN. A tal fin se conformó una **mesa de trabajo intersectorial**⁴⁵ dependiente de la Coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro⁴⁶, integrada por los referentes provinciales y de CABA, cuyo esquema de trabajo dispuso prioridades para la discusión de los lineamientos políticos desde tres líneas de abordaje, las cuales retomaremos al analizar el desarrollo de algunas de las acciones que se efectuaron en la provincia, siendo éstas:

- **Estrategias de igualdad:** tenían como propósito incrementar la cobertura de la obligatoriedad para las personas privadas de su libertad en diferentes regímenes cerrados, incluyendo a adolescentes, jóvenes y adultos a través del Plan FinEs II u otros dispositivos provinciales para mejorar las trayectorias educativas y mejorar las condiciones de infraestructura, equipamiento escolar, tecnológico y bibliográfico. (Coordinación Nacional de la ECE, Lineamientos políticos y estratégicos, versión para la discusión, 2009, p.9).
- **Estrategias para mejorar la calidad:** las acciones estaban dirigidas al fortalecimiento de propuestas integrales que promuevan: proyectos de formación artística y desarrollo cultural; la actualización de las bibliotecas escolares de las escuelas ubicadas en los establecimientos penitenciarios del país. En el marco de ese encuentro, se presentó el proyecto “Bibliotecas Abiertas” en coordinación con la implementación del “Plan Nacional de Lectura”⁴⁷. (Coordinación Nacional de la ECE, Lineamientos políticos y estratégicos, versión para la discusión, 2009, p. 9).
- **Estrategias para mejorar la gestión institucional** con el propósito de esbozar criterios organizativos comunes federalmente consensuados. En octubre de 2009 se presentan los lineamientos para la discusión de la Modalidad Educación en Contextos de Encierro, los cuales

no serán analizados por lo que el recorte de investigación se limita solamente a una unidad de detención provincial: la cárcel de mujeres en la provincia de Catamarca.

⁴⁵ El resaltado es nuestro.

⁴⁶ Se creó en 2007 con dependencia de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación cuyas gestiones estarán a cargo de Isabel Giacchino de Ribet.

⁴⁷ Se enmarca en el Programa Biblioteca Escolar y Especialización de la República Argentina (BERA) coordinado por la Dirección Biblioteca Nacional de Maestros. Su desarrollo se sustenta en políticas públicas relacionadas con la gestión de la información y el conocimiento desde la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación. (BNM, 2009).

configuraron la base de las Resoluciones N°110/10 y N° 127/10 aprobados por el CFE.

Lineamientos políticos de la modalidad

Los lineamientos políticos para la modalidad se establecieron a través de un conjunto de documentos claves en dicha definición. Ellos están contenidos en tres Resoluciones del Consejo Federal de Educación, siendo estas, la N° 110/10, la N° 127/10 y la N° 058/08. En este apartado sintetizamos los contenidos más importantes y las principales acciones que éstas favorecieron.

La Resolución CFE N° 110/10. En agosto de 2010 se aprobaba el documento para la discusión de definiciones y orientaciones para la modalidad de “La educación en Contextos de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional”

El propósito de esta resolución era consolidar colectivamente la identidad de la modalidad para definir sus lineamientos organizativos básicos. Asimismo, se ponderaron cuestiones relacionadas con la organización escolar, la flexibilización y características de los diferentes establecimientos de regímenes cerrados (unidades de detención provinciales como federales, institutos de adolescentes y menores, centros de tratamiento de adicciones) (CFE, Res. 110/10, p. 6).

Además, se establecieron los lineamientos estratégicos para la modalidad, es decir, las estrategias de igualdad, mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento de la gestión institucional. Dentro de las estrategias de igualdad se incluyó “la atención educativa de los niños que viven con sus madres detenidas en cárceles, en espacios similares y en situación procesal de prisión domiciliaria” (CFE, Res. 110/10, p. 13). También, se solicitó la producción de material pedagógico de apoyo a la tarea docente, para el análisis y la revisión crítica de los marcos conceptuales vigentes y se propuso la incorporación transversal de la formación para la modalidad en la formación docente de las carreras de grado. (CFE, Res. 110/10, p. 14).

La Resolución CFE N° 127/10. aprueba el documento base para “La educación en Contextos de Privación de Libertad en el Sistema Educativo Nacional”. De ella recuperamos algunos ítems que son importantes para el posterior análisis de las políticas a nivel jurisdiccional, entre ellos, las políticas para la modalidad, la estructura dentro de los ministerios educativos, la articulación en diferentes niveles y los modelos de gestión más adecuados.

Respecto a las políticas para la modalidad, el punto más relevante es el que refiere a que en todas las unidades de detención del país las ofertas educativas correspondientes a los niveles obligatorios deben depender de los sistemas educativos provinciales y/o de CABA. Implicando en su desarrollo la articulación con otras modalidades, como es la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA), con otros ministerios, áreas, programas u organizaciones estatales o privadas. (CFE N° 127/10, pp. 5-7).

Con relación a la dependencia administrativa dentro de los ministerios, establece que en la estructura del gobierno educativo jurisdiccional debe existir un nivel de decisión que se encargue específicamente de la educación para los contextos de encierro. A tal fin “cada provincia y la CABA establecerá la forma de organización más adecuada a su sistema (dirección, subdirección, área, departamento, coordinación, etc.) y designará a un funcionario como responsable” (p. 6).

Los modelos de gestión y articulación definidos para el trabajo en la modalidad son los siguientes:

- **Articulación interjurisdiccional:** entre el Ministerio de Educación de la Nación, el Ministerio de Educación provincial y la CABA; provincias y municipios;
- **Articulación intersectorial:** entre el Ministerio de Educación de la Provincia y los Ministerios de Justicia y de Seguridad provincial;
- **Articulación intraministerial:** entre la Dirección de Modalidades Educativas y otras Direcciones como la de Programas Educativos (DPPE), así como con establecimientos educativos dependientes de la EPJA;

- **Articulación con otros actores institucionales:** tendientes a generar convenios que garanticen los niveles educativos y propuestas de formación, como los Institutos de Formación Docente o la Universidad. (LEN, Cap. XII; Art. 57) (CFE. Res. 127/10, p.7)

A su vez, los acuerdos reconocen tres niveles de decisión:

- **Nacional:** se consensuan criterios para alcanzar acuerdos en pos de diseñar líneas de acción comunes para otorgar homogeneidad en el sistema;
- **Jurisdiccional:** cada provincia y la CABA administran sus sistemas educativos y los medios disponibles para garantizar la atención de los destinatarios de la modalidad;
- **Institucional:** se lleva a cabo la implementación de las disposiciones jurisdiccionales de acuerdo con la normativa local y nacional, adaptando las propuestas a la realidad y característica de cada institución educativa localizada en las cárceles provinciales. (CFE, Res. 127/10, p.8)

Respecto a la organización escolar, se destaca la flexibilidad en el régimen de cursado y el ingreso de los estudiantes en cualquier momento del año escolar, sin estar sujeto a la estructura de un cronograma convencional que regula la educación extramuros.; de la misma forma que se deben arbitrar mecanismos que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios ante la situación de traslado.

En lo que refiere a la organización general de la educación se dispone: “promover la revisión de una concepción de la educación, extendida en los organismos de seguridad, cuando la consideran como parte del tratamiento penitenciario o un beneficio que puede ser otorgado discrecionalmente” (CFE N° 127/10, p. 9). En esta dirección, también se debe distinguir la formación para el trabajo en sus diferentes variantes (formación profesional y educación no formal) como propuestas pedagógicas que nada tiene en común con los talleres productivos dependientes de los organismos de seguridad, considerados como dispositivos de tratamiento penitenciario.

Asimismo, en lo que atañe al trabajo docente y los agentes de seguridad, se expresa claramente que ambos poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles. Por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad” (CFE N° 127/10, p. 10). Por su parte, se sitúan las responsabilidades de los organismos de proveer las condiciones de infraestructura, salubridad e higiene, equipamiento, mobiliario y los recursos materiales como las partidas presupuestarias requeridas para la designación de los cargos docentes incluido el de bibliotecario. (CFE N°127/10, pp. 10-12).

Aparte de las ofertas educativas de los niveles obligatorios, esta Resolución propicia el “incremento de la presencia educativa del nivel superior universitario y no universitario para la selección de las carreras acorde a la oferta, la demanda y la preferencia de los estudiantes destinatarios”. (CFE N° 127/10, p. 14).

La Resolución CFE N° 058/08. Formaliza uno de los puntos de referencia en el desarrollo de políticas de formación destinadas a la preparación de los equipos docentes y directivos para sus desempeños en la modalidad en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas, en la producción de material pedagógico de apoyo y en el análisis y revisión crítica de marcos conceptuales.

Bajo este propósito, el postítulo “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”, aprobado con una vigencia inicial de tres cohortes sujeta a evaluación (CFE, 058/08, Art. 2), constituía una posición política del Ministerio de Educación de la Nación de fortalecer los lineamientos de inclusión, con un enfoque de derecho, destinados a fortalecer y consolidar saberes específicos que cada modalidad del sistema posee, lo cual requería la formación profesional docente continua en concordancia con las modalidades educativas en la nueva estructura del sistema educativo sancionado en la LEN.

Dicha propuesta de formación se implementó a través de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) provinciales, autorizados para el

desarrollo y otorgamiento de las titulaciones de especialista docente de nivel superior.

La estructura curricular de la especialización comprendía ocho módulos temáticos, atendiendo a la profundización de distintas miradas disciplinares y pedagógico-didácticas sobre temáticas específicas relacionadas a los contextos educativos en contextos de privación de la libertad:

- 1) La educación en los contextos de encierro;
- 2) Normativa regulatoria;
- 3) La escuela y su gestión;
- 4) El docente y su práctica;
- 5) Sujetos y contextos;
- 6) Educación para el trabajo;
- 7) Arte, cultura y derechos humanos;
- 8) Educación para la salud; y dos seminarios de integración y proyección (I y II).

(CFE. Res. 058/08, Anexo I, p.3).

Tales módulos, a su vez, se organizaban empleando para su desarrollo el material distribuido por el Ministerio de Educación de la Nación que compone la colección “Pensar y hacer educación en contextos de encierro”⁴⁸:

- 1) Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión.
- 2) Derechos y Sistema Penal. La dimensión jurídica de las prácticas educativas en contextos de encierro.
- 3) Sujetos Educativos en Contextos Institucionales complejos.
- 4) La escuela en Contextos de encierro. Pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso.
- 5) El trabajo del educador. Desafíos desde una práctica crítica.
- 6) Arte, Cultura y Derechos Humanos.
- 7) La formación para el trabajo en contextos de encierro.
- 8) Educación y salud. Algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro.

⁴⁸ El acceso a la colección se encuentra disponible en el blog de la Red Girasoles⁴⁸, sitio creado y gestionado por la Coordinación Nacional de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad (2009-2015). También se entregaron en formato físico los nueve módulos con una política de distribución gratuita destinada a quienes realizaban el postítulo y a las Direcciones Provinciales de la Modalidad.

9) Bibliotecas abiertas en contextos de encierro.

El cursado presentaba una organización de encuentros presenciales, con instancias no presenciales, desde un desarrollo cuatrimestral, con una carga de 400 hs. “atendiendo a la adquisición y a la profundización de aspectos conceptuales y prácticos desde distintas miradas disciplinares y pedagógico-didácticas y a la reflexión sobre las temáticas específicas relacionadas con los contextos educativos de encierro” (CFE. Res. 058/08, Anexo I, p.3). La puesta en acto de esta política ministerial podía adquirir otro formato conforme a la planificación e implementación establecida por la jurisdicción provincial con la institución de educación superior no universitaria en la cual se efectuaba.

Los destinatarios eran docentes en ejercicio en escuelas que se ubicaban en cárceles, institutos para menores con causas judiciales o en centros de atención de adicciones; también podían ser docentes en cualquier nivel del sistema educativo que aspiraban a ejercer en escuelas en establecimientos emplazados en contextos punitivos. (CFE. Res. 058/08, Anexo I, p.1).

El postítulo constituyó un punto de apoyo para una modalidad educativa que marcaba un camino de construcción federal y colectiva. En tal sentido, la Provincia de Catamarca adhirió a la implementación de la Res. 58/08 a través de la Res. Ministerial Provincial N° 41/09, formalizándose la primera cohorte en el año 2010, a cargo del Instituto Superior de Formación Docente Clara Jeanette Armstrong (ISFD CJA), con una prolongación de tres cohortes consecutivas.

No obstante la importancia de esta propuesta de formación en la política federal para el sector, según lo expresado por docentes que trabajan en la modalidad, el cursado del pos título no fue una prioridad de parte de la Junta de Clasificaciones de la provincia en la valoración para el ingreso de los docentes, siendo escasos aquellos que lograron insertarse en los establecimientos educativos localizados en los dos penales de la provincia.

Finalmente, es importante mencionar que no obtuvimos información desde el organismo ministerial que aluda a estrategias de acompañamiento

institucional posterior al pos título, ni tampoco referida a los escasos recursos humanos que, luego de haber recibido tal formación, planificaran intervenciones que pusieran en prácticas aspectos de las políticas de formación con relación a las instituciones y los sujetos en esta modalidad.

Estrategias de intervención destinadas a la inclusión escolar a través de programas ministeriales

En los apartados anteriores hicimos referencia a las leyes educativas LFE y LEN, bajo concepciones antagónicas con relación al rol del estado nacional en sus fundamentos y funcionamiento. Con la LFE y el proceso de descentralización del sistema educativo, se implementaron políticas compensatorias para atender diferentes niveles de cobertura. Durante la década del 2000, con la redefinición del gobierno nacional del Kirchnerismo se diseñaron estrategias destinadas a un proceso de re-centralización determinante en la conformación de políticas federales que no quitaron relevancia a la autonomía de las provincias.

Como veremos a continuación, en el marco de la gestión de gobierno de la Presidencia de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011; 2011-2015), se consolidaron un conjunto significativo de políticas socioeducativas enmarcadas en la agenda educativa nacional destinadas a garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad educativa, la terminalidad y acompañamiento de las trayectorias educativas y ampliar los procesos de democratización del derecho a la educación.

Por razones específicas de interés para esta investigación, en este apartado, hacemos mención a dos acciones, enmarcadas en la agenda educativa nacional destinadas a la terminalidad, que se han desarrollado en la provincia de Catamarca. Por un lado, el “Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para jóvenes y Adultos-Encuentro” (Periodo 2008-2011); y por otro, el “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios de jóvenes y adultos”

(FinEs II); ambos formaron parte del “Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011”, CFE. Res. 22/07-Anexo I⁴⁹.

Del mismo modo que analizaremos sólo algunos de los programas educativos promovidos por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS), referidas a las acciones estratégicas destinadas al fortalecimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas; es decir, el Centro de Atención Juvenil (CAJ) o por caso el Plan de Mejora Institucional (PMI) y el proyecto Bibliotecas Abiertas.

Este criterio de selección se fundamenta en el análisis del impacto que han tenido en la provincia con la mirada situada en la cárcel de mujeres. Para ello recuperamos datos provenientes de diversas fuentes con el propósito de reconocer las condiciones a partir de las cuales se desarrollaron tales programas de inclusión socioeducativa, constituyéndose en una característica común de estas propuestas pedagógicas la demanda de nuevas formas de participación, de estar y aprender, en tiempos complementarios y/o alternativos al horario escolar.

Encuentro- Programa Nacional de Alfabetización. En el año 2008, en consonancia con los objetivos fijados por la LEN N° 26.206 en su art. N° 138, y con el propósito de diseñar programas destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria, se extendió la continuidad del “Programa Nacional de Alfabetización Encuentro”⁵⁰ (Res. ME N° 193/08). Durante este segundo periodo (2008-2011), siguió funcionando con la modalidad de enseñanza de elementos básicos de lectoescritura y la articulación con el sistema de educación de jóvenes y adultos para completar la

⁴⁹ Desde el Ministerio de Educación de la Nación se distribuyó en las jurisdicciones durante el año 2007 el documento “Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos- FinEs”.

⁵⁰ Entre las acciones dirigidas a la educación básica para jóvenes y adultos, en el marco de los objetivos de gestión educativa (2003-2007) durante el gobierno de Néstor Kirchner, se promueve como política educativa el “Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos”

escolaridad básica⁵¹. Del mismo modo, los centros de alfabetización creados continuaron en establecimientos escolares u otras instituciones de la sociedad civil dependiendo de los convenios y acuerdos que tomaba cada provincia⁵².

En el caso de la provincia de Catamarca, a través de la búsqueda en repositorios del Ministerio de Educación de la Nación, identificamos la firma de un convenio bilateral (N° 1071/06) entre ambos ministerios para la implementación del Programa “Encuentro”, incorporando entre las metas acordadas para el año 2009, “la expansión de la cobertura y/o mejoramiento de la atención a la matrícula existente de la población en situación de encierro” (Inciso C, Acta Complementaria N° 1046/09)⁵³.

Durante ese mismo año, se difundían dos noticias en un diario local: “Presos sin escuela serían alfabetizados por sus pares” y “Presos podrán estudiar en la Cárcel” (El Ancasti, 2009). El contenido ambas noticias comunicaba la firma del convenio entre el Ministerio de Educación de la Provincia y el Servicio Penitenciario para el desarrollo del Programa Nacional de Alfabetización, cuya modalidad consistía en tutorías de a pares, donde internos -seleccionados- con secundario completo eran los encargados de alfabetizar a otros presos.

Tal acción, no se impulsó en el correccional de mujeres. Esta ausencia, se relacionaba además con la falta de información suministrada desde el área de estadísticas del SPP, quienes durante los años 2008-2009, contaba con una

⁵¹ El modelo de aprendizaje propuesto respondía a dos instancias: La primera, de carácter acelerado, denominado alfabetización inicial o introductoria, con un ciclo de seis meses de duración, estaría a cargo de alfabetizadores voluntarios (integrantes de organizaciones no gubernamentales, sindicatos, agrupaciones barriales, organismos religiosos, alumnos de formación docente, entre otros) y de docentes de la EDJA, según la decisión de cada Provincia. La segunda instancia se orientaba a asegurar la inclusión de las personas recientemente alfabetizadas en las instituciones de la EDJA, para que consoliden sus aprendizajes y estén en condiciones de completar en el mediano plazo, su escolaridad básica, a través de ofertas de carácter presencial o a distancia” (CFR. Res. N°686/04, f.36-37)

⁵² La implementación del programa demandaba un responsable jurisdiccional encargado de “establecer acuerdos de cooperación con organismos e instituciones de carácter público o privado interesados en apoyar el Programa; seleccionar a los alfabetizadores; distribuir los materiales de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje; asegurar la articulación entre los centros de alfabetizadores y las instituciones básicas de la EDJA; hacer el seguimiento del Programa, poniendo énfasis en los resultados logrados y en el proceso de incorporación de los recientemente alfabetizados a ofertas de educación básica de la EDJA (CFR. Res. N°686/04, f.39-40).

⁵³ Información consultada del repositorio del Ministerio de Educación de la Nación. véase: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/56015/Acta%20monitoreo%2009%20-Catamarca.pdf?sequence=1>.

población mayoritaria de varones de aproximadamente 356 personas de entre 19 a 75 años, entre condenados y procesados; y una población minoritaria de 24 mujeres cuyas edades oscilaban entre 19 y 58 años (PII, 2008). En esos datos se registraba que del total de la población carcelaria masculina el 31% no tenía ningún nivel de instrucción o primaria incompleta, el 16% secundaria incompleta, el 8% secundaria completa y el 6% terciaria o universitaria incompleta, el 8% restante terciaria o universitaria completa (PII, 2008); sin embargo, no se describían datos relacionados a la situación educativa de las mujeres. Aspecto que tampoco se pudo conocer por parte del MEP. Lo cual se presenta como una debilidad en la reconstrucción de la implementación de esta línea de acción, pero además se distingue la ausencia de las mujeres presas, durante esos años, en las políticas educativas ministeriales.

El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs). Formó parte de la agenda de trabajo propuesto por el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el quinquenio 2012-2016” (Res. CFE N°188/12). Estaba destinado a quienes no habían iniciado o completado su educación primaria y/o secundaria (CFE. Res. 22/07). En el caso de la provincia, la ejecución del programa durante los años 2013 al 2015 estuvo a cargo de la Dirección Provincial de Programas Educativos (DPPE)⁵⁴ en articulación con la Dirección Provincial de Modalidades Educativas (DPME)⁵⁵, pasando a depender exclusivamente desde el año 2016 al 2019 a cargo de esta última dirección⁵⁶.

En ese contexto, durante el año 2016, el área de educación a cargo del SPP, solicitó a las autoridades de la escuela la incorporación del plan FinEs II

⁵⁴ Área encargada de la planificación, difusión y ejecución de fondos nacionales destinados al desarrollo de líneas de acción en articulación con las diferentes Direcciones Provinciales de Niveles Educativos. La Dirección provincial de Programas Educativos estuvo a cargo del Lic. Marcelo Díaz (2013-2016), la Lic. Ana Liz Ahumada (2016-2017) y el Prof. Diego Leiva (2017-2019).

⁵⁵ En el año 2012 se modificó la estructura del MEP pasando a denominarse la “agencia de Gestión, Niveles y Modalidades Educativas” en “Dirección Provincial de Modalidades Educativas”.

⁵⁶ Durante el periodo señalado se nombró Ministro de Educación de la Provincia el Lic. Daniel Gutiérrez (2015-2019). La Dirección de Modalidades Educativas estuvo a cargo de la Lic. Mariela del Carmen Porcel (2014-2019).

como política de terminalidad para cinco mujeres presas. Tal acción, se debe a que según relata la Vicedirectora:

El área de educación del SPP, es quien informa a las autoridades ministeriales, directivos y preceptores, acerca de las condiciones de escolaridad con las que ingresan las internas; esto es nuevamente consultado por los establecimientos escolares para determinar propuestas de continuidad o terminalidad del nivel primario, secundario o el ingreso a carreras de estudios superiores (EVD, 2016).

En el relato se advierte que el modo de funcionamiento para los pedidos educativos se vincula a lo que se establece en los art 137 y 138 de la Ley 25.695/11, donde la autoridad penitenciaria, en coordinación con las autoridades educativas pueden solicitar la firma de convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas para garantizar el acceso a los ámbitos educativos.

Durante el primer año, el dictado de FinEs, estuvo a cargo de una docente quien destaca en su relato⁵⁷:

Un día me llamaron ofreciéndome la oportunidad de enseñar en el Programa Plan FinEs primaria en el penal de mujeres; reconozco que tuve miedo de aceptar, por miedo a sentir rechazo, dudas, incertidumbre, sensaciones que no tenían nada que ver con la alegría y el entusiasmo. Pero la necesidad por trabajar al estar desempleada requería que acepte. (Maturano, 2020, p. 52)

Se usaba el salón de clases en un horario en el que no coincidían con el nivel secundario, de ese modo, la docente acudía a los encuentros desde las 14:00 a las 16:00. En el siguiente relato, la docente hace referencia al espacio concreto de la escuela, su tarea de enseñanza y la vinculación con las alumnas:

Ingreso al lugar que llaman escuela (...) abro la puerta de par en par, me agrada que ingrese luz, quizás porque relaciono la oscuridad con el encierro, así que supongo que es agradable para ellas también...Empiezan a llegar las alumnas, se acomodan y charlamos un momento antes de comenzar la clase; estamos las cinco, hay mucho

⁵⁷ La docente participo del seminario-taller que coordina en el marco de una propuesta presentada en la Dirección de Modalidades Educativas para los educadores y alumnos avanzados del nivel superior universitario que se desempeñan y asisten con tutorías en los distintos niveles y establecimientos educativos ubicados en las dos unidades penales de la provincia.

silencio cuando ellas hacen sus tareas (...) Después de cada contenido, sea del área de lengua, matemática, ciencias naturales o ciencias sociales, les doy libros o que busquen en la biblioteca (como ellas prefieran), escogen el texto que más les gusta y lo leemos en voz alta (es un momento de lectura evasiva y al mismo tiempo trabajar la comprensión de textos). Siempre llevo libros con cuentos para reflexionar, les agrada, al igual que a mí. En un momento una de ellas levanta la mirada y queda como perdida, me acerco, le pregunto qué sucede y ella algo temblando me contesta que no sabe nada y que le cuesta, debo adaptar el contenido según sus necesidades hasta que logre hacer sola su tarea. (Maturano 2020, pp. 51-53)

Este relato narrado en primera persona contextualiza un espacio que posteriormente tuvo algunas modificaciones vinculadas a la dinámica de funcionamiento del plan FinEs en el año 2017, en parte, porque las estudiantes habían cambiado y tampoco la docente era la misma. Pero además porque el salón de clases sufrió modificaciones que habilitaron otros modos de organización. De ese modo, lo que en un principio era habitado como un salón de usos múltiples se adecuó con un divisorio de durlock habilitando dos aulas, las cuales se distribuyeron según los niveles escolares: una para el nivel secundario y la otra para la escolarización de quienes asistirían al nivel primario.

Bajo esta estructura, el plan FinEs adquiriría otra modalidad en su cursado, las clases serían de 08 a 11 por la mañana de lunes a jueves, ingresando al aula por el costado izquierdo, donde se encontraba un pequeño pasillo. Esto evitaba que tengan que ingresar por el portón de acceso donde se encontraba el aula utilizada por el nivel secundario.

Durante el año 2017, de las cinco mujeres que venían asistiendo a FiNes, algunas comenzaron a realizar los periodos de adaptación para continuar sus estudios en el ciclo básico de educación secundaria; en otros casos accedieron a la excarcelación y dos dejaron de asistir por presentar conflictos con el docente que estaba a cargo, interviniendo la Dirección de Modalidades Educativas para mediar ante la situación.

Respecto de esto último, las tramas vinculares que se inscriben en las prácticas pedagógicas, cómo analizaremos en el próximo capítulo, también producen tensiones, lazos y controversias, lo cual incide en las presencias y las

ausencias de las mujeres que participan tanto de los programas de terminalidad como de los niveles que componen la escuela secundaria.

Esta situación produce, como observamos en el transcurso del trabajo de campo, percepciones, adhesiones y rechazos generados por el impacto subjetivo que suscitan quienes en el accionar del contexto de las prácticas contribuyen a promover o condicionar efectos de filiación o desafiliación con lo escolar, configurándose trayectorias ocasionales, discontinuas e interrumpidas. Abordaremos esto con más detalle al referirnos a las experiencias educativas en el encierro y a pesar del encierro.

Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ). Bajo el mandato de inclusión educativa como discurso imperante en el modelo de gestión de las políticas gubernamentales y el Estado como garante de la igualdad de oportunidades (Filmus y Kaplan, 2012), una de las iniciativas de intervención destinadas al fortalecimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas fue la revisión de los programas y líneas de acción impartidos por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas⁵⁸ que incorpora en el año 2014 a la población adulta. Entre los programas de inclusión propuestos se ubicaban los Centros de Actividades Juveniles (CAJ).

Los CAJ como línea de acción, dentro del Programa Nacional de Extensión Educativa, perteneciente a la DNPS, pretendían promover encuentros vinculados a prácticas culturales que ampliaban la concepción de procesos educativos más allá de lo curricular, en tiempos y espacios alternativos al horario escolar, con dinámicas de trabajo pensadas para el desarrollo de propuestas complementarias a la escolaridad formal.

En este marco, desde la DPPE, se desarrolló un taller de fotografía en la UP N° 2, que funcionó como un espacio alternativo y no complementario de las acciones promovidas por parte de la institución escolar; esto provocaba una escisión y evidenciaba la ausencia de un vínculo entre el CAJ y la escuela, siendo

⁵⁸ Se crea en el año 2009 suplantando la anterior Dirección Nacional de Programas Compensatorios creada en los 90.

apreciado en algunos comentarios por parte de los docentes como una actividad externa que se realizaba los sábados, en la cual, “usaban el lugar de la escuela sin ser la escuela” (DD, 2016), o manifestaban la ausencia de conocimiento sobre su funcionamiento al “no estar al tanto de lo que se hace” (DD, 2016).

Pese a que preguntamos en varias oportunidades, con los cambios de autoridades en el ME, no fue posible acceder a alguna fuente de consulta directa que permitiera conocer con mayor precisión momentos del proceso del taller.

En cuanto a las mujeres detenidas, que asistían a clases en el nivel secundario, cuando las consultamos si habían participaron o conocían algo del taller de fotografía, no expresaron mayores detalles, respondiendo: “no sé porque yo no venía”, “eran pocas las chicas por eso ya dejaron de venir”, “algunas ya se fueron” (TC, 2016).

Desde tal Dirección, durante los años en los que realizamos el trabajo de campo, no se han desarrollado otras propuestas vinculadas a la ejecución de programas o talleres que incluyera la cárcel de mujeres nuevamente como contexto, motivo por el cual la experiencia del taller de fotografía se presentaba como un incipiente acercamiento sin sostener una política de continuidad en la intervención de estas experiencias educativas.

Plan de Mejora Institucional (PMI). Una recepción distinta a los CAJ por parte de los docente se evidenció en relación al PMI, acción desarrollada por la propia institución escolar dirigida a fortalecer los procesos de mejora para la enseñanza y los aprendizajes desde propuestas específicas, destinadas al fortalecimiento y acompañamiento de las trayectorias pedagógicas, en este caso de las estudiantes que asisten a la escuela desde la cárcel.

Durante el año 2016, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI), se incluyó entre las líneas de acción de fortalecimiento de las trayectorias pedagógicas el PMI. Por medio de este programa, se asignó fondos especiales a las escuelas secundarias para planificar acciones de desarrollo institucional a fin de fortalecer los procesos de enseñanza, sostener las trayectorias escolares y construir diversos recorridos en los aprendizajes y modos de organización del

trabajo docente que contribuyera a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria (Res. CFE 84/09). En esta dirección, la institución decidió aumentar las horas de escolaridad destinadas a la lectura y escritura a través de actividades extracurriculares. Con una orientación dirigida al teatro, las clases se programaron los días sábados, a cargo de una profesora de lengua y literatura, quien además asistía durante la semana para dictar una suplencia.

A diferencia de la propuesta extracurricular del CAJ, el PMI no era una actividad aislada sino que formaba parte de la vida organizativa de la agenda escolar.

Las estudiantes que participaban de esta propuesta en el transcurso de la semana manifestaban lo importante que era para ellas formar parte de ese espacio. Tal impacto se advertía a través de las conversaciones espontáneas que tenían con los profesores, la vicedirectora o la preceptora, acerca de las actividades en las que trabajaban los días sábados. Compartimos el siguiente registro del diario de campo: “Entre risas, encontraban a través de la actuación un espacio de motivación y expresión, dejando de lado la timidez mientras, sonrojadas, se preparaban para compartir una obra de teatro que estaban ensayando para la Semana de la Educación de Jóvenes y Adultos” (DC, 2016).

La opción de participar de ese evento, organizado por la DME, dependía de los procesos de intercambio institucional entre directivos de la escuela y la autoridad del penal de mujeres, como también entre el MEP y el Ministerio de Seguridad.

Concretar el traslado al Cine Teatro Catamarca, donde se presentó la obra de teatro, adquiriría un gran valor para los actores institucionales de la escuela, quienes inferían que el PMI representaba un espacio que les permitía a las estudiantes fortalecer la participación y dar continuidad, desde esas acciones, a la escuela emplazada en la cárcel ya que “son pocas las actividades que tienen para hacer”, pero también fuera de ella, logrando visibilidad ante la comunidad y vivenciando aunque sea momentáneamente un espacio de libertad. El siguiente relato ilustra lo vivido en esa oportunidad:

Después de gestionar la salida, en la Unidad Penal y en el Juzgado, llegó el gran día. Representaron una comedia recreada por ellas mismas que se ganó el cálido aplauso del público. La experiencia fue sin precedentes para las alumnas, para la escuela y para la unidad penal. Emoción, felicidad, sentimientos encontrados se advertía ese día en el cual aquel grupo de alumnas sintieron el teatro extramuros, sin rejas, sin candados, sin cadenas, sin esposas, siendo libres por un momento. (Cedrón, 2020, p.166)

La puesta en escena de la obra, al interior de la escuela, repercutió positivamente, tanto en los docentes como en las estudiantes, quienes se sentían entusiasmadas por las trascendencia que se había generado con sus familiares pero también por la valoración y reconocimiento de parte de los docentes y algunas guardiacárceles que las alentaban, mientras compartían en clase imágenes del evento, lo que generaba un clima diferente a la iterabilidad de lo cotidiano en el encierro.

El impacto positivo que se había generado incidió para que otras mujeres asistieran a los últimos encuentros del PMI, pero también para que formaran parte del acto de fin de año, cuando la obra se replicó, pero esta vez con un elenco que había incorporado nuevas protagonistas.

La presentación de la obra sintetizaba los procesos de participación y vinculación de la escuela ligada a las acciones promovidas desde el PMI, al encontrar en esa materialización un formato diferente pero válido como espacio de acompañamiento, de gestación de propuestas que se constituyen en lugares potentes de sostén, de diálogo, donde sucede la posibilidad como premisa.

La implementación de las horas institucionales como política de acompañamiento a las trayectorias no se desarrolló en los años subsiguientes debido a la falta de fondos para su sostenimiento, pasando a ser una experiencia acotada, restringiendo de este modo experiencias pedagógicas que incrementaron la presencia de la institución escolar más allá del formato convencional.

Bibliotecas Abiertas. El Proyecto “Bibliotecas Abiertas” tenía como objetivo la promoción de la lectura en cárceles e institutos que alojan jóvenes menores de 18

años en conflicto con la ley penal. En ambos contextos la creación de la biblioteca, como objeto cultural y pedagógico, pretendía reconfigurar otro régimen de percepción de los sujetos en los modos de vincularse y relacionarse con la lectura, la escritura y los libros. En esta dirección, Herrera y Broide (2011) sostienen que:

En estos contextos particulares, donde la institución de encierro marca a los sujetos con categorías y conceptos predeterminados, la biblioteca es un espacio significativo para que aparezcan otras identidades, diferentes de las de “preso”, “peligroso”, “delincuente”. Descubrir y descubrirse como lector requiere una mirada y una disponibilidad para un encuentro sin prejuicios (...) Poner a disposición propuestas culturales, habilitar espacios expresivos, creativos y participativos como lugares de alojamiento subjetivo constituyen nuevos espacios de libertad en el encierro. (Pensar y hacer educación en contextos de encierro, p.13. V.9)

Esta política ministerial de distribución se constituía en un componente estratégico para la universalización del derecho a la educación y la promoción de la cultura. Asimismo, entre los acuerdos de la mesa intersectorial, para garantizar la implementación y el funcionamiento del proyecto se debía incluir la capacitación e incorporar un cargo de bibliotecario para las escuelas ubicadas en los establecimientos penitenciarios. Del mismo modo que se debía acordar con los establecimientos penitenciarios el uso heterogéneo de la biblioteca en horarios y espacios que no se circunscriban al uso escolar.

En la provincia de Catamarca, en lo que concierne a la situación de las mujeres, en el año 2012, el proyecto “Bibliotecas abiertas” fue articulado con el Plan Nacional de Lectura, a cargo de la DPPE. Una de las características del plan era promover iniciativas de acercamiento a la lectura y la escritura como propuesta complementaria a la estructura curricular de la escolaridad primaria y secundaria. Dicha articulación fue una de las pocas acciones que se concretó en el entonces establecimiento penitenciario denominado “correcional de mujeres”, también nombrada como “Penitenciaria de Mujeres”.

La organización del llamado “*Taller Literario de la cárcel de mujeres. Escribir para la Libertad*” consistió en algunos encuentros semanales a partir de los cuales materializaron algunas producciones escritas que fueron compartidas por medio de dos gacetillas. Cada edición reúne una selección de textos que fueron cedidos

por cinco mujeres que participaron al escribir -cuentos, relatos y poemas-. Algunas de sus producciones, además, formaron parte de la publicación impulsada por la Coordinación Nacional de la ECE en el marco de la campaña “Leer y escribir nos hace más libres” (2012). A continuación, compartimos las portadas de los materiales a los cuales nos hemos referido.

Figura 6

Taller literario de la cárcel de mujeres. Plan Nacional de Lectura (2012)



Durante el trabajo de campo en el actual edificio de la UPM N° 2, entre los materiales que se encuentran en la biblioteca, pudimos consultar los poemas y narraciones elaborados en el marco de las acciones descriptas. Además, ubicamos la bibliografía que aportó el proyecto Bibliotecas Abiertas junto a otros materiales que el SPP recibe a través de donaciones. El siguiente relato nos ayudó a entender la existencia de dos tipos de bibliotecas en la unidad penitenciaria: una de uso común con la que ya contaba el SPP, enriquecida con el aporte de libros literarios provistos por los programas de lectura, y otra de uso específico, a cargo de la escuela, como apoyo a los procesos escolares:

Esa biblioteca de allá se armó con material que ya tenía el servicio cuando estaban en el viejo correccional y ahí también hay cosas que traen algunos movimientos, por ejemplo, la gente de Radio María que viene algunos sábados usa este espacio o gente del movimiento cristiano que dejan algunos boletines o biblias, bueno eso, también hay libros que son de algunas donaciones que recibe el servicio, lo agregan en ese mueble que

sería como un espacio común. Ahí nosotros también hemos colocado libros que son de literatura, novelas, obras enviadas por el ministerio en los programas de lecturas o para que las alumnas cuando no están en la escuela también puedan usar esos textos. En cambio, ese armario que ves allá, bueno ese ya tiene manuales, los libros que se usaron para el dictado del postítulo para los docentes de la ECE, también están los libros de alfabetización, del plan FinEs o que recibimos en la escuela cabecera y que traemos para que los profes puedan trabajar con las alumnas tanto en el turno mañana como en el turno noche. (EVD, octubre de 2016)

El equipo de gestión y las preceptoras son quienes cumplen con uno de los propósitos claros que definía el proyecto de Bibliotecas Abiertas, el cual no se cumplió en la jurisdicción en lo atinente a la incorporación del cargo de bibliotecario para las instituciones penales.

Los mobiliarios que sostienen los libros no son armarios con candados; por el contrario, son estantes que están a la vista cuando se ingresa al aula, están allí textos en diferentes tamaños y género, que invitan a acercarse habilitando una apuesta por la posibilidad de un encuentro con la lectura en, desde y a pesar del encierro. A partir de las observaciones constatamos que las estudiantes llevan libros a los pabellones. Sin embargo, han sido escasas las actividades en las que utilizan tales recursos. En el capítulo cuatro referiremos nuevamente al uso de la biblioteca cuando analicemos las experiencias culturales que se organizan con otros organismos como la Facultad de Humanidades, en la construcción de propuestas que se desarrollan y crean otros tiempos paralelos a la iterabilidad de las prácticas carcelarias.

Consideramos que las medidas adoptadas por las agendas educativas ministeriales, en el marco de las políticas públicas de inclusión, durante el proyecto nacional 2003-2015, han promovido, como hemos analizado, programas extracurriculares, de terminalidad y lineamientos cuyos discursos político-pedagógicos invitan a revisar el funcionamiento de lo escolar ante las nuevas demandas de los sujetos y las condiciones del contexto; sin embargo, la discontinuidad en la ejecución de los programas admite en lugar de políticas sólidas, intencionalidades y acciones aisladas que ponen en acto las prácticas inclusivas pero no pueden sostener su funcionamiento.

En tal sentido, las políticas de restitución de derechos educacionales han abierto el debate sobre los desafíos que comporta la escolarización como demanda de políticas públicas de inclusión, pensadas como punto de partida para la igualdad de oportunidades, pero además las demandas en particular de la educación pensada para la población a travesada por las condiciones de la privación de la libertad.

La educación en contextos de privación de la libertad en la estructura organizacional del ministerio de educación provincial

El proceso de reconocimiento de la educación para las personas privadas de la libertad en el sistema educativo provincial, como lo hemos mencionado anteriormente, se inició incipientemente en la década de los 90 con alguna mención en la LFE (1993). En consonancia con las transformaciones propuestas por esa reforma, hasta el año 2012, el funcionamiento de la ECE estuvo a cargo de la Coordinación de Educación de Adultos, dependiente de la Jefatura de Programas Educativos Modales, creada con la “Ley General de Cultura y Educación N° 4843-1995”.

Con la sanción de la LEN, en el año 2008, en sintonía con los lineamientos de gestión propuestos por el Ministerio de Educación de la nación para la ECE, en la provincia, se comenzó a ponderar la necesidad de redefinir su esquema de funcionamiento. Es así que el diario El Ancasti digital publicaba la noticia “La educación en contexto de encierro comenzará a ser una modalidad en Catamarca”, recuperando la voz de un funcionario:

La educación en contextos de encierro actualmente está como programa, pero en la nueva Ley de Educación [provincial] será también una modalidad y tiene que ver con la educación en los ámbitos de encierro, llámese cárceles, institutos de menores, y atiende no solamente a la educación formal sino también a la formación para el trabajo y hasta los menores de 4 años que están con sus madres presos, y chicos que están judicializados (diario El Ancasti, 31 de octubre de 2008).⁵⁹

⁵⁹ Noticia disponible en: <https://www.elancasti.com.ar/amp/educacion-contexto-encierro-comenzara-modalidad-catamarca-64257.html>

El reordenamiento de la estructura organizacional del MEP se produjo en el año 2012 a partir del Decreto Acuerdo N° 744/2012⁶⁰. En este contexto se creó la Dirección de Modalidades Educativas⁶¹, área encargada del diseño y gestión de las políticas específicas para las diferentes modalidades reconocidas en la última reforma aprobada por la LEN. Es decir, planificar, implementar, coordinar y evaluar las políticas educativas en sus líneas de acción, metas y programas destinadas a la Educación Artística, Educación Intercultural y Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria y la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Según información suministrada por el portal oficial del MEP, los lineamientos generales de la DME son los siguientes:

- Asistir a la Subsecretaría de Gestión Educativa en el diseño, implementación y evaluación de las líneas de políticas educativas provinciales, articulando con las propuestas nacionales referidas a las modalidades del sistema educativo: Educación Artística, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.
- Estructurar la gestión de las modalidades educativas para dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personal y/o contextual, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.
- Ejercer la Dirección gestionando organizativa y curricularmente el área, estableciendo articulaciones con los niveles del sistema educativo y con otras modalidades e implementando las políticas educativas en las instituciones de su dependencia.

⁶⁰ Decreto Firmado por la Gobernadora Dra. Lucia Corpacci en su primer mandato, siendo la Ministra de Educación la Prof. María Julia Acosta. (2011-2013) Información publicada por el diario local el Ancasti.

Recuperado en: <https://www.elancasti.com.ar/educacion/2012/6/21/modificaron-decreto-organigrama-ministerio-educacin-183016.html>

⁶¹Los cambios nominales y de Dirección que la modalidad ha experimentado están sujetas a las pautas organizacionales establecidas por criterios superiores en el orden de jerarquía del organigrama ministerial, tal es el caso que dependerá de la Subsecretaria de Educación.

En lo que refiriere a sus acciones, se establece:

- Conducir la gestión de las propuestas educativas de la Educación Artística, Educación permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en contextos de Privación de la Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria que se desarrollan en diversas instituciones escolares.
- Planificar y coordinar acciones de asistencia técnica en aspectos de gestión curricular e institucional.
- Coordinar acciones con las direcciones de nivel y con las otras modalidades del sistema educativo para lograr una efectiva articulación entre las mismas.
- Diseñar estrategias para acompañar las trayectorias escolares de alumnos/as de manera que las mismas sean completas y continuas.
- Planificar acciones de asistencia técnica y capacitación para supervisores y directores de las unidades escolares.
- Coordinar las acciones del equipo de supervisión en el área específica de su incumbencia y evaluar la ejecución de las mismas.
- Planificar las acciones de la Dirección determinando prioridades, asignando y distribuyendo recursos profesionales, de infraestructura, equipamiento y financiamiento.
- Certificar y acreditar estudios en las modalidades de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y en la Educación artística. Establecer las articulaciones con el Nivel Secundario y Primario para la certificación de otras modalidades.
- Comunicar a la Subsecretaria los proyectos y actividades previstas y los recursos necesarios para su cumplimiento.

En cuanto a la adecuación de la estructura de funcionamiento del MEP, en consonancia con los lineamientos de las políticas educativas nacionales, según criterios organizativos y pedagógicos establecidos en la LEN, en el año 2013 se sancionó la Ley Provincial N° 5381 Decreto 2269/13⁶² Ley de Educación de la Provincia de Catamarca⁶³. En sintonía con lo prescripto por la LEN, la normativa

⁶² Los documentos oficiales publicados en el Boletín Oficial de la Provincia serán tenidos por auténticos y obligatorios por el solo hecho de la publicación. Ningún funcionario o empleado de la Provincia podrá alegar ignorancia de una Ley, Decreto o Resolución oficiales, publicados en el Boletín Oficial, aunque no haya recibido comunicación de práctica (Dcto. del 23 de agosto de 1933, SFVC).

⁶³ Durante el segundo mandato de la Gobernadora Dra. Lucia Corpacci, fue nombrado Ministro de Educación el Mgter. José Ariza. (2013-2015). La directora provincial de Modalidades educativas (2013-2014) fue la Prof. Patricia Agüero.

provincial, en el artículo 78 del Capítulo XIII, reconoce la modalidad ECPL destinada a garantizar los objetivos establecidos en el artículo 80, los cuales coinciden con los establecidos en el art. 56 de la LEN.

El art. 79 determina la responsabilidad del Estado Provincial en garantizar la escolaridad obligatoria:

El Estado Provincial garantizará el ejercicio de este derecho en los niveles obligatorios, sin admitir limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución. (p. 36).

A su vez, los artículos N° 81, N° 82 y N° 83 refieren al compromiso asumido por el Estado Provincial a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de garantizar el financiamiento y brindar el espacio adecuado para el funcionamiento de la modalidad en las instituciones del Sistema Penitenciario Provincial y generar convenios entre las instituciones intermediarias para propiciar el marco adecuado para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Asimismo, se anuncia el trabajo en articulación con otras áreas gubernamentales para la inclusión educativa y laboral de las personas que al momento de su egreso puedan continuar mediante la formulación de programas específicos. En relación a esto último, en el capítulo cinco nos referiremos a los procesos educativos que se quiebran o suspenden desde el afuera al evidenciarse la ausencia de los convenios requeridos para la continuidad o concreción de prácticas de inclusión en el plano educativo.

Un aspecto que resulta relevante para esta investigación es el abordaje de los procesos que venimos mencionando teniendo en cuenta las decisiones y las situaciones que se entrelazan al institucionalizarse y poner en acto las políticas públicas. Por ello, en el próximo apartado prestamos atención a la perspectiva de los actores locales a los efectos de comprender las particularidades y rasgos diferenciales que presentó la educación para las mujeres presas, desde la década del 90 y el posterior marco normativo vigente, en la jurisdicción.

Condiciones diferenciales para el acceso a la educación de las mujeres presas que inciden en su pleno ejercicio

La provincia de Catamarca tiene dos establecimientos penitenciarios: la Unidad Penal N°1 de Varones⁶⁴, ubicada en la Localidad de Miraflores, departamento Capayán, y la Unidad Penal N°2 de Mujeres que se encuentra en la ciudad capital, San Fernando del Valle de Catamarca⁶⁵. En ellas, el funcionamiento de los niveles escolares y la implementación de las políticas educativas arrastraron por muchos años desigualdades en el acceso y la efectivización del derecho a la educación, principalmente en el caso de las mujeres, que han atravesado los des-tiempos en la institucionalización de propuestas formales de educación ubicándose, como advertimos, en los márgenes del margen de lo escolar.

Algunas notas distintivas se establecen a partir de investigaciones locales (Narváez, 2010; 2011; Hidalgo, 2010), noticias periodísticas, algunos relatos escritos de docentes, que reportan la presencia permanente de los procesos de escolarización *in situ* y de manera regular para la cárcel de varones, no así de las mujeres, en las prisiones de la provincia.

En la revisión de antecedentes locales Narváez (2010), al referirse a la apertura, en el año 1996, del CENS 50 -Anexo- en la institución penal de varones expresaba:

En los años noventa se observó un fuerte incremento de la población carcelaria, sobre todo en la franja etaria que va de los dieciocho a los veinticinco años. Esto implica, dentro del penal- UPV-, además de nuevos códigos, lenguajes y delitos, nuevos desafíos para la escuela, expresados en nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas necesidades

⁶⁴ Hasta el traslado al nuevo edificio penitenciario, en el año 2008, la cárcel de varones funcionaba como un establecimiento de rehabilitación "Instituto de rehabilitación Julio Herrera" cuya dependencia estuvo a cargo de la jefatura de policía hasta el año 1991 cuando se sancionó la Ley Orgánica del Servicio Penitenciario Provincial de Catamarca, Ley N° 4672/91 pasando a depender del Ministerio de Gobierno. La nueva gestión se hizo cargo además de la Comisaría de la Mujer y el menor y un anexo denominado "la granja".

⁶⁵ Se aclara que hasta el año 2016 se denominaba a este establecimiento como Unidad Penal N° 3, al dejar de funcionar la "granja" destinado a quienes gozaban de buena conducta o próximos a egreso. Paso a denominarse Unidad Penal N° 2.

pedagógicas, en fin, nuevas demandas de los servicios educativos.
(Narváez, 2010, p, 59)

Además del aumento de la población carcelaria, como señala el relato, la apertura del centro de nivel medio de adultos se enmarcó en la ley educativa vigente en ese momento, acorde a los objetivos de la educación de adultos que establecía la LFE. Población que, como hemos señalado previamente, formó parte del programa de terminalidad del nivel primario enmarcada desde el PSE, con continuidad a cargo de la EDJA N° 43 para garantizar el nivel primario y los programas de alfabetización. Así lo recordaba una docente:

Llegaba la escuela para completar el nivel secundario, brindando las herramientas que les sirvió a más de una promoción de egresados sintiendo que lográbamos alcanzar el símbolo de la libertad y que se apoderaba del lugar cada vez que ellos terminan sus estudios, en cada acto de egreso sentíamos que junto con ellos alcanzábamos ese vuelo propio de ponerles alas a la experiencia de aprender. (Cedrón, 2020, 164)

Ambos relatos aluden al proceso de implementación del nivel secundario en la UPV, que continuó funcionando pese al traslado hacia el nuevo edificio en el año 2008. Al respecto explica Narváez (2011):

Cuando se oficializa el traslado de la vieja sede a la nueva -UPV-, se abren cinco secciones: tres en turno mañana (dos de 1 año y una de 2 años) y dos en turno tarde (una de 1° y una de 2°), de este modo el CENS 50 siguió adecuándose a las necesidades de la institución carcelaria, permitiendo la adaptación de horario de los internos, las normas de seguridad de la institución, los horarios de visita, las salidas laborales, etc. (p.43)

A partir del año 2012, en este establecimiento penitenciario se crea *in situ* la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos EDJA N° 3, que nucleaba la tercera etapa del EGB, de la escuela primaria N° 43, y el anexo del ex polimodal, adecuándose las prácticas escolares a la nueva estructura curricular y a las políticas educativas que instalaba la LEN

Esta reconstrucción, elaborada a partir de los relatos precedentes, da cuenta de una secuencia institucional que visibiliza, desde el sistema educativo provincial, el funcionamiento de la escolaridad al interior de la UPV. Sin

embargo, son nulas las referencias a los procesos educativos de las mujeres, quienes no se encuentran presentes en los discursos, ni tampoco se consigna su participación en los registros estadísticos y/o documentos oficiales de ambos organismos ministeriales. Solo se visibilizaron escasas acciones tendientes a la implementación aislada de algún programa o proyecto dirigido a las mujeres como sujetos destinatarios de las políticas educativas.

Tal situación, que pretendemos describir y comprender, a continuación, se especifica en prácticas disimuladas o de desentendimiento por parte del SPP de las que se hace eco el MEP. La ausencia de la escolaridad formal para las mujeres se justificaba en la falta de espacio de la infraestructura edilicia del entonces “Correccional de mujeres”, denominación que se conserva y mantiene en la actualidad en las prácticas sociales y en lo enunciativo, si bien se sustituyó al crearse en el año 1991 la “Unidad Penal de Mujeres”.

El lugar de reclusión que había albergado a las mujeres, desde la década de los noventa, fue inicialmente una comisaría que devino en establecimiento penitenciario, adaptando las instalaciones en función de la cantidad de ingresos y egresos de las “internas”⁶⁶.

El edificio poseía tres dormitorios que funcionaban como celdas, un patio pequeño, una oficina destinada a las autoridades del establecimiento, un lavadero, una cocina, un comedor y dos baños; carecía de espacio para el desarrollo de actividades educativas asociadas a los niveles de escolarización del sistema formal, concretándose algunas acciones, como las mencionadas anteriormente, a través del Plan Nacional de Lectura, lo cual no requería de la presencia cotidiana de los talleristas. Los espacios disponibles eran empleados para las tareas enmarcadas en el área de producción del SPP donde a diario se realizaban labores manuales tales como: talleres de repostería, clases de pintura en tela y tejido, a cargo de alguna de las oficiales que el propio servicio designaba para tal función (Hidalgo, 2010).

⁶⁶ “Interno” es la categoría que rige desde la Ley N° 24.660 para las personas que ingresan a la institución penitenciaria, acompañado de la denominación del apellido. En el presente trabajo aludimos a esta categoría, en tanto y en cuanto se haga referencia al discurso penitenciario.

En correspondencia con el argumento precedente, la educación para las mujeres presas, durante estos años, se afincaba en la primacía de prácticas formativas de intervención penal, con los talleres de laborterapia, antes que el reconocimiento como sujetos de derecho dentro del sistema educativo, con la complicidad, falta de claridad o irreflexividad de los actores ministeriales intervinientes.

Es interesante analizar como las decisiones de las políticas educativas colocan en cierta desventaja a algunos sectores de la población, al definir acciones que se diseñan e implementan desde el poder estatal con relación a los espacios escolares para la educación de la población instalando, al decir de Castro (2015), “políticas educativas de la espacialidad”.

En este aspecto, la ausencia del espacio destinado a la educación escolar del mencionado “correccional de mujeres” patentiza las omisiones y posiciones prácticas que asumía el MEP como organismo al limitar las opciones pedagógicas a labores que no sólo reforzaban el género, sino que en ello habilitaban la intervención de la institución penitenciaria en la coexistencia de decisiones y acciones que condicionaban las trayectorias escolares y las experiencias pedagógicas de las mujeres presas.

En esta dirección, es necesario resaltar que en la práctica el SPP incidía de modo directo en los criterios de selección y disposiciones que acompañaban o interrumpían los procesos de escolarización. Esto se expresaba en dificultades para concretar los traslados a establecimientos escolares cercanos de aquellas mujeres que no tenían estudios primarios ni secundarios, por un lado, y por otro, la designación necesaria del personal de custodia para efectuar las salidas de quienes realizaban estudios superiores.

En esa organización, la Alcaide, al ser entrevistada, explicó que había escasa comunicación con el MEP, por lo que no estaban previstos los acuerdos interinstitucionales para que las mujeres presas pudieran acceder, permanecer y culminar sus estudios primarios y secundarios en centros educativos cercanos durante el proceso judicial, a diferencia de la situación de dos “internas” que cursaban estudios superiores. Una de ellas, inscrita en la carrera de abogacía en

una universidad privada, bajo la modalidad a distancia, contaba con la autorización de la jueza de ejecución penal para ser trasladada a rendir exámenes, tener su computadora personal y el material que le enviaban. La otra, quien cursaba la carrera de ciencias sagradas en un instituto de gestión privada confesional, era trasladada semanalmente para asistir a clases presenciales en la institución.

Como es posible advertir, los criterios para garantizar los procesos de formación de algunas “internas” con relación a otras, ratificaban la administración diferencial del SPP al alegar tal acompañamiento en el marco de las garantías requeridas por el Poder Judicial. En contraposición, tales criterios no se observaban en decisiones relacionadas con el MEP, con el cual no se articulaba suficientemente para consensuar un plan de intervención que acompañara las opciones educativas vinculadas a los niveles obligatorios de escolarización primaria y secundaria para adultos. De esta manera se colocaba, una vez más, a la población de mujeres presas en un escenario de desigualdad.

La indiferencia y la falta de gestión política para garantizar el derecho a la educación de las mujeres presas tenía su correlato en las condiciones absolutamente deficitarias en las que transitaban su detención tanto por la infraestructura edilicia como por las condiciones de higiene y seguridad. En el año 2013, el diario local El Esquiú.com publicó en el mes de marzo una noticia que visibilizaba las condiciones de hacinamiento, insalubridad y condiciones indignas del lugar donde estaban alojadas:

Según se pudo conocer, en tres dormitorios se encuentran hacinadas 20 internas, entre las cuales no se hace distinción de procesadas y penadas. Las mujeres duermen amontonadas en la pieza, donde se echa llave a rejas de hierro, puertas de por medio. El lugar estaría poblado de cucarachas y carente de cuestiones elementales como el agua caliente. Por si fuera poco, el patio donde las mujeres realizan ejercicio tendría una dimensión irrisoria (Diario el Esquiú, jueves 28 de marzo de 2013).

En un subtítulo de dicho artículo se destacaba: “Sin Educación”:

En el lugar no hay escuela, es un derecho de las internas poder estudiar, en este sentido “ellas tienen los mismo derechos y obligaciones de los varones”, remarcó Cabanillas [Jueza de ejecución penal], haciendo

referencia a la obligación de brindar las herramientas para que todos los detenidos puedan cursar estudios. (Diario el Esquiú, jueves 28 de marzo de 2013).

Fue, entonces, otra esfera del poder republicano –el poder judicial, en la voz de la jueza de ejecución penal, cuya función es velar por las condiciones en que se cumple la pena de privación de libertad- la que intervino, alertando a las instituciones del poder ejecutivo acerca de la flagrante omisión, que devenía en una vulneración del derecho a la educación de las mujeres en situación de privación de libertad.

Estas negligencias ponían en falta al Ministerio de Seguridad de la provincia y a la esfera política en la tarea de dar soluciones inmediatas. A raíz de ello, en octubre del mismo año se publicaba una nota informando, por un lado, el alquiler de una vivienda que estaba siendo acondicionada para ser utilizada como lugar de encierro y, por otro, se anunciaba el presupuesto destinado a la “inminente creación de la nueva cárcel de mujeres”, la cual tendría una capacidad inicial para 162 personas, encontrándose en ese momento una población de 24 detenidas. Según anunciaba el mismo diario:

La construcción de este penal, que iniciará en los meses venideros, surgió luego de que la jueza de Ejecución Penal, Alicia Cabanillas, intimara al Ejecutivo por las pésimas condiciones que tiene el Correccional de Mujeres actualmente. El correccional actualmente tiene 20 internas y 4 mujeres más con prisión domiciliaria. 2 de las primeras están embarazadas, 8 son madres, 3 tienen beneficios y 9 están por causas federales (Diario el Esquiú, viernes 11 de octubre de 2013).

En el mes de noviembre en el diario local *El Ancastridigital* se anunciaba el traslado de una parte de la población -las mujeres procesadas- a la casa que venía siendo anunciada como una parte de la solución al problema de hacinamiento, expresándose en la nota:

Durante la jornada de hoy se realizaría el traslado de las mujeres procesadas alojadas en el Correccional de Mujeres a la nueva casa -denominado Anexo del Penal Correccional de Mujeres- en la que vivirán hasta que se defina su situación procesal (...) La propiedad fue totalmente acondicionada para alojar a las 7 mujeres que se encuentran

en calidad de procesadas y a la espera del juicio. (Diario el Ancasti, domingo, 10 de noviembre de 2013)

Iniciado el año 2014, se produjo un nuevo traslado, tanto para las mujeres que habían quedado alojadas en el correccional, bajo la condición de penadas, como para quienes meses previos habían sido reubicadas en una casa alquilada, por su condición de procesadas. Todas fueron ubicadas en el edificio donde funcionó hasta el año 2011 la Alcaldía de Menores⁶⁷. Con dos pabellones y un mayor espacio se instituyeron nuevas modalidades de control, delimitando un marco de inteligibilidad que nos permitió percibir otras condiciones de detención y una nueva posición en términos de accesibilidad a la escolaridad.

Las condiciones de detención de las mujeres, tal como lo hemos expuesto, empleando en el análisis el uso de noticias publicadas en los medios locales conjuntamente con exploraciones realizadas desde los PI, nos permitió revelar información acerca de qué modo algunos cuerpos-vidas, que residen en espacios carcelarios, son enmarcados en procesos diferenciales al disponer de garantías para sus derechos. En esta dirección, la ausencia de lo escolar en un contexto social en el cual las políticas educativas habilitaban un camino de acceso democrático a la escolarización se convertía en un indicador contextual que nos aproximaba nuevamente a la pregunta relativa del lugar que han ocupado las mujeres presas en la agenda de las políticas educativas en la provincia de Catamarca.

En el próximo capítulo nos referiremos a la historia reciente de la UPM N° 2, en un recorte temporal que comprende el año 2014 como punto de partida, profundizando la puesta en acto de las políticas educativas en el plano de lo institucional al centrar la mirada en los procesos de configuración cotidiana que se llevan adelante en la organización de lo escolar y lo penitenciario en el recorte

⁶⁷ El 11 de septiembre del año 2011 se produjo un incendio que provocó la muerte de 4 adolescentes de entre 15 y 17 años que se encontraban detenidos en el lugar. Las graves quemaduras y la inhalación de monóxido de carbono fueron las causas de muertes que hasta el día son impunes. En una de las últimas noticias publicadas en el medio local se indicaba “un octavo aniversario llegó con los acusados en libertad, y sin fecha de inicio de juicio” (Diario El Ancasti, 09/09/19).

temporal que comprende el trabajo de campo realizado durante los años 2016-2019.

Capítulo Quinto

Escenarios compartidos. Dinámicas de funcionamiento institucional entre lo escolar y lo penitenciario.

En las siguientes páginas nos hemos propuesto, en un primer momento, reseñar el estado de situación de la UPM N° 2 entre los años 2014 y 2019. Tal decisión se corresponde con el proceso de institucionalización de la escuela, en concordancia con la puesta en acto de las políticas educativas, instaurando un antes y un después para este sector de la población que ha estado situada, como lo hemos indicado, en el borde de los bordes de lo escolar. Para ello recurrimos a entrevistas semiestructuradas, narrativas testimoniales y notas de campo que hemos recopilado como parte de los análisis descriptivos construidos durante el proceso de investigación desarrollado los primeros años del trabajo de campo, efectuado en los años 2016 y 2017.

En un segundo momento, nos referimos a las particularidades locales que se fueron presentando tanto para el trabajo docente como para las estudiantes al participar de una escuela en permanente reinención, abierta a las disrupciones constantes y a la incertidumbre que genera transitar una cotidianidad no regular en las formas habituales de habitar lo escolar. En especial, nos referiremos al entramado institucional en los aspectos organizativos, las dinámicas de funcionamiento y las formas de despliegue que se desenvuelven para hacer referencia a la escuela como generadora de coordenadas tempo-espaciales que expanden y amplían el modo convencional de ser escuela. Una escuela de reciente creación la que emerge como novedad para encontrándose allí donde antes no había nada, al constituirse su presencia en una posibilidad.

La creación de la escuela

La reestructuración del sistema educativo provincial a fines del año 2013, en consonancia con el sistema educativo nacional, y la situación expuesta sobre las condiciones habitacionales, conjuntamente con el traslado al nuevo edificio, fueron circunstancias que han incidido en el reconocimiento de las mujeres

privadas de su libertad como población. La cual, como ya dijimos, hasta el año 2014 no se encontraba incorporada en los procesos escolares. Fue a mediados de ese año que la DPME designó al personal docente para crear el Anexo N°1 de la EDJA N° 50⁶⁸. La materialización de la escuela fue una respuesta a una necesidad, pero sobre todo un derecho que trae la educación, donde “los bordes, los márgenes no son solo el lugar de lo remanente, son también lugares donde algo nuevo puede comenzar” (Frigerio, 2003, como se citó en Kantor 2008, p. 163).

El pasaje de la política como texto al contexto de la práctica, en el nivel micro institucional, requirió de la articulación interministerial e interinstitucional para la puesta en acto de la organización escolar. No obstante, el primer paso para la incorporación de la escolaridad, paradójicamente, tampoco devino de un interés genuino por parte del organismo ministerial encargado de garantizar la institucionalización de las prácticas escolares. Esto fue una iniciativa que se gestó desde las autoridades penitenciarias. En esta dirección, podríamos considerar que las decisiones educativas han estado fuertemente impregnadas de las oportunidades que se promueven y las restricciones que se imponen al interior de la cárcel para las mujeres presas, además de la intervención judicial expuesta en el capítulo anterior.

Esta última apreciación se refuerza en las entrevistas realizadas por el equipo de gestión de la escuela, quienes portan en sus testimonios la experiencia de haber formado parte de la apertura de la escuela. En sus contestaciones destacan la acción del SPP como un gesto significativo y la creación del anexo como un nuevo proyecto institucional que garantiza la incorporación de las mujeres presas al sistema educativo provincial como sujetos de derechos en la educación pública, aun cuando ello implique el despliegue de fuerzas que operan en distintas direcciones, generándose, como observaremos en los próximos apartados, tensiones en la interacción permanente con la institución penitenciaria. En palabras de una docente:

⁶⁸ Aclaremos que en la provincia institucionalmente se emplean tales siglas para referirse a la educación de jóvenes y adultos EDJA y no EPJA.

La jefa anterior de aquí del servicio penitenciario había solicitado a modalidades la escuela así que hicimos el acto del 9 de julio del 2014 y cuando regresamos de las vacaciones de invierno ya comenzamos con las clases. Ese fue el inicio, el inicio informal, porque el formal fue este año más o menos en mayo, luego de la aprobación del trámite iniciado por los docentes para que se reconozca el lugar de trabajo como anexo y también el tema del riesgo profesional. (EVD, octubre de 2016)

Asimismo, la directora de la escuela EDJA N°50 hacía referencia a la importancia de garantizar la escolaridad obligatoria, tal como se lee en la cita:

La creación de la escuela secundaria en esta unidad penal tiene lugar como consecuencia de la transformación educativa en el ámbito adulto donde el 3er ciclo de EGB de la escuela primaria pasa a formar parte del ciclo básico de la escuela secundaria, lo que significó el traslado al correccional de mujeres con el personal que formaba parte de ella, teniendo en cuenta la necesidad de llevar la escuela formal al penal para cumplir con el derecho de las internas de recibir educación” (EED, Octubre de 2016)

La apertura de la escuela *in situ* no sólo traía consigo una novedad, también fue el punto de partida de un escenario que condensa un conjunto de acciones atravesadas por discursos, amalgamas de miradas, contradicciones y disputas en torno a las prioridades que cada institución establece en el marco de su finalidad, como parte de un entramado de concepciones en el que cohabitan lo escolar y lo penitenciario. Específicamente nos detendremos en la organización de lo escolar en tanto ámbito concreto de acción (Nicastro, 2017), prestando atención al interjuego entre “lo estructural, lo institucional y lo subjetivo” (Carranza, 2008), para pensar las formas de organización y las acciones que responden a estructuras cuya complejidad diferencia constantemente intereses, posiciones y expectativas. Esto último supone enfocarnos en el plano discursivo como también en las prácticas, entendidas como maneras de hacer, en la disposición de un tiempo y un espacio que, como veremos, se fue gestionando a partir de las demandas que representaban para las políticas educativas de inclusión la cobertura y reconocimiento de esta población como sujetos de derecho.

Pero además advertimos que han sido muy poco estudiadas las formas de lo escolar, como una manera de ser y de hacer escuela, en contextos adversos y en interacción con otras instituciones que imponen sus marcas en la trama cotidiana de la escuela. Tal apreciación resulta relevante en la construcción de lo documentado en el presente capítulo.

Durante el trabajo de campo hemos observado prácticas de articulación entre ambas instituciones cuyo funcionamiento nos permitió repensar de qué modo las formas tradicionales de lo pedagógico se ven expuestas a variaciones en las formas de escolarización en el (contra el y a pesar del) encierro, en términos de Bustelo (2017, 2020). Incluso, siguiendo a Frigerio (2013), podríamos plantear la hipótesis, según la cual estas formas educativas amplían lo pensable, entendiendo que “es siempre una forma política que afecta a los sujetos, a los lugares que en ella se le asignan y en los que se los distribuye” (2013, p.326). Desde este posicionamiento, ampliar lo pensable es preguntarse por el funcionamiento de un sistema educativo que anuda nuevos sentidos a lo educativo en modalidades organizacionales que tensionan las regularidades instituidas, habilitando pluralidades instituyentes en los diversos modos de ser escuela. En esta dirección, para entender las particularidades en las que nuevas configuraciones nos exigen prestar atención a la novedad, compartimos el presupuesto de Ávila (2015) quien sostiene que “es necesario recuperar otros registros de lo que acontece en las escuelas ensanchar la mirada hacia un tiempo y un espacio en el que la educación tenga lugar para ser pensada, practicada, elaborada, desafiada” (p. 83).

La flexibilidad como forma de habitar lo escolar

Al poco tiempo de haber iniciado el trabajo de campo en el Anexo I de la EDJA N° 50, observamos que la flexibilidad fue una particularidad que ha estado presente como un aspecto estructurante en la organización del día a día escolar. En tal sentido, el ingreso de las mujeres presas a los distintos niveles educativos

podía ocurrir en cualquier momento del ciclo lectivo, a diferencia de lo que establece el calendario escolar, en concordancia con la Res. 127/10.

En esta dirección, el sistema de progresividad penal y las causas judiciales tienen sus efectos en la composición de los grupos de trabajo, los cuales son heterogéneos no sólo por los distintos recorridos escolares previos de quienes se constituyen en los sujetos pedagógicos sino por una característica inherente a la situación de privación de libertad, esto es, la movilidad. Esta es una peculiaridad que incide en las presencias y ausencias de las estudiantes, en la organización de las prácticas de enseñanza, en los procesos de aprendizajes y en las formas de interacción; en otras palabras, incide en diversos aspectos relacionados con la temporalidad de lo escolar. Tal situación delimita condiciones y posibilidades vinculadas a experiencias educativas que se vuelven singulares con relación al inicio, permanencia y terminalidad de los procesos formativos.

Como observamos a continuación, en el anexo 1 de la escuela EDJA N°50 también la administración en el uso de los espacios y los tiempos varían por factores que no necesariamente son estipulados por la propia escuela. Un ejemplo de ello lo advertimos a través de una serie de decisiones que tomó el SPP, que incidieron en las coordenadas témporo espaciales.

Iniciado el año 2017 el SPP, a través de la instalación de una placa de durlock, habilitó dos aulas para el uso escolar, mientras se restringió el acceso a un pasillo que hasta ese momento se usó para el funcionamiento de la biblioteca, pasando a ser el lugar donde se ubicaría la oficial encargada de la articulación entre educación y el SPP.

Durante los años 2017-2018, en el turno mañana, de lunes a jueves de 8:00 a 11:00 hs, un aula estuvo destinada al funcionamiento de la primaria para adultos⁶⁹; en cuanto a la otra, fue utilizada para el desarrollo del ciclo básico del nivel secundario, funcionando de lunes a viernes de 08:00 a 12:00 hs. A diferencia de lo sucedido en esos años, entre 2018 y 2019, con el cambio de autoridad a cargo del establecimiento penitenciario, se establecieron nuevos horarios para la

⁶⁹ Este horario se estableció cuando la población de mujeres que asistía al nivel primario estaba compuesta por 5 o 6 alumnas. Durante el año 2016 la modalidad de dictado estuvo a cargo del plan FiNes y la población era menor.

organización escolar. De ese modo, el ciclo orientado de la educación secundaria que funcionó hasta el 2017 entre las 18:30 y 23:30 hs., paso a funcionar de 17:00 a 22:00 hs., con el propósito de adecuar el horario de funcionamiento de la escuela al régimen de seguridad, acorde al cierre de los pabellones a las 22 horas. Esta definición horaria actuaría como marco regulatorio del dictado de los espacios curriculares aunque para las alumnas éste también varía según las diversas demandas provenientes del régimen penitenciario y lo judicial. Esto fue observado por parte de miembros integrantes de la escuela. Así lo expresa en su testimonio una de las preceptoras:

Hay cosas que por más que estemos hace ya tres años siguen estando presente, en particular me refiero al cambio permanente del personal, y de los directivos, y con ello nuevas disposiciones o nuevas directivas (...) y uno tiene que estar al tanto de todo, porque pueda ser que para nosotros no haya grandes cambios pero si para las chicas en sus horarios o en sus permisos, por ejemplo, hubo un tiempo en el que no podían venir todas a peluquería que es algo que les encanta, entonces un día venían las que estaban penadas y otro las procesadas, pero con la nueva directora del penal esto cambió porque les permite venir todas juntas. (EP, noviembre de 2016).

Como se señala en la entrevista, las disposiciones del régimen penitenciario coloca a las mujeres detenidas en el eje de los determinismos regulatorios, aunque ello también incide en las condiciones habituales de trabajo de los docentes, impactando lo no escolar en el quehacer cotidiano de lo escolar.

Nos parece oportuno retomar los planteos de Nicastro (2011) quien refiere al tiempo institucional para abordar la construcción de una escuela. Para la autora, el tiempo oscila entre representaciones y discursos del pasado, pero en un presente perpetuo en el que se vuelve necesario el ejercicio de una mirada que promueva la recuperación e inscripción de la temporalidad. Tal temporalidad, entiende, es la de un tiempo vivido como un trabajo creativo que se construye y reconstruye en la capacidad de dar respuestas al encuentro con los otros, más allá de lo pautado, en la brevedad de la acción educativa. En esta dirección, hablamos del tiempo vivido en el devenir de la experiencia del tiempo de la escuela en la cárcel.

Respecto a la reconfiguración del espacio escolar, también mencionado en la cita, retomamos nuevamente a Castro (2015) quien sostiene que el espacio escolar podría ser abordado a partir de tres dimensiones relacionadas: sujetos, instituciones educativas y políticas, a lo que se suma en este caso el entrecruzamiento con la institución penitenciaria, añadiendo otra complejidad.

Esta autora remite a los sentidos construidos por los sujetos con relación a la categoría espacio escolar, imbricada a una historia que remonta no solo al proceso de escolarización, la materialidad física de los edificios o de la arquitectura escolar sino también a ideas pedagógicas y políticas que atraviesan las prácticas cotidianas de los sujetos entrecruzando las perspectivas de las políticas educativas de espacialidad y las practicas espaciales de los sujetos en las instituciones escolares, en tanto es allí donde se consolidan, disputan y recrean la dimensión simbólica y material de los procesos que configuran el espacio escolar. Precisamente, es en esta cualidad material como condición externa a los sujetos y en la dimensión simbólica como operación subjetiva donde nos detendremos a analizar las características particulares que adquieren las propuestas escolares destinadas a los sujetos de la educación en la cárcel

El llamado de atención como gesto en la organización temporal del día a día escolar.

La trama cotidiana de toda escuela en su funcionamiento traza una historia viva que reconstruimos a través de las voces de quienes la transitan y la habitan. En ese marco, los actores escolares llevan a cabo numerosas operaciones, las cuales se extienden desde interpretar situaciones, traducir requerimientos y buscar comprender cómo es habitada, hasta los modos en cómo es transitada y los efectos que se producen en ese tránsito, los cuales, según Nicastro (2011), oscilan entre las posiciones institucionales y lo subjetivo, entre lo que se debe hacer, lo que se desea y lo que se puede hacer.

En cada testimonio docente hay un acto reflexivo de reconocimiento de las contingencias contextuales como un punto de partida en esta relación

inoslayable de escenarios compartidos entre lo escolar y lo punitivo. Las diferentes lógicas que entran en relación en las formas de socialización y de trabajo se entrevén en la performatividad de los gestos, de lo indicativo, de aquello que ocurre en la convivencia en tanto operación de jerarquización de un ámbito sobre otro.

El llamado de atención, por caso, como gesto performativo o recurso de pensamiento, marca la posición de los que están allí, esto es, con relación a la contingencia de sucesos que deben ser puestos en contexto ante condicionamientos que trastocan el sentido de regularidad de los *para qué* de la escuela, como advertimos en el siguiente relato:

Mi llegada, indefectiblemente, es 07:50 y con sorpresa y tristeza veo que mis docentes y preceptora están, pero no las alumnas. Con la llegada de los profes del 2do módulo la jornada se torna más animada. Circulan caramelos, risas, alguna salida al baño (algunas para fumar), y en mi caso la revisión de celulares “en la guardia”. Ocasionalmente recibo un reto un “llamado de atención” porque no golpeé la puerta del pabellón, o no sé, pero el personal no disfruta de su trabajo, yo sé que el trabajo es un bodrio. Si se generaron licencias o las alumnas están incompatibilizadas de quedarse (medicación, malestar, etc.), cerca de las 11:00 nos retiramos. No nos quedamos en la escuela, yo no me quedo, la lógica de la seguridad me marca, a pesar que la duración de mi estadía diaria es muy poca” (Relato escrito por la vicedirectora en el salón de clases, noviembre de 2016).

Quien narra, siguiendo el planteo de Duschatzky (2017), “no lo hace en nombre de un deber ser que juzga lo que vive, sino en nombre de una realidad que lo conmueve y lo sitúa frente a la exigencia de configurarse interrogándose en el medio de lo que sucede” (p.12). El llamado de atención, entonces, expresa el reconocimiento de un binomio que supone el hecho de afectar y ser afectado:

Asimismo, el llamado de atención como gesto, como observamos en el relato expuesto, visibiliza la inscripción contextual de una geografía normativa que operativiza un intercambio de gestos al que se debe hacer frente. Lo antes dicho es evidente en situaciones frecuentes en el ámbito carcelar en las que se demanda a los y las docentes, como condición *sine qua non*, disponer la autorización o restricción del acceso de materiales que, según la perspectiva de

los agentes penitenciarios, se relacionan con lo peligroso, lo prohibido, lo que no puede ingresar; esto genera que, en más de una oportunidad, los profesores deban incluir en la planificación de las actividades cursar la debida solicitud a fin de contar con la una autorización para el ingreso de determinados materiales, como da cuenta la expresin de una profesora del ciclo básico de la educación secundaria durante el turno mañana:

Nosotros necesitamos ciertos materiales para desempeñar nuestra tarea pero lamentablemente no siempre es posible tenerlos. Me pasó que me llamaron la atención porque traje un juego para las chicas y me dijeron: -mire profe, lamentablemente no se puede pasar porque los juegos de azar acá no se permiten... yo no sabía, pero bueno ya me enteré y lo que uno tiene que hacer cada vez que va a traer algo es informar. Desde entonces tengo en consideración lo que antes no sabía, tampoco pregunté porque no se podía, me quedó la duda, pero bueno trato de respetar las normas para que exista una convivencia tranquila y no pasar por rebelde. (ED, noviembre de 2016).

Las restricciones vinculadas a los materiales que son objetos de uso pedagógico, desde la mirada escolar, instala el debate con relación a las lecturas que se realizan sobre estos mismos objetos por parte del SPP. El llamado de atención constante de lo que no debe ingresar provoca un gesto de posición que se sostiene en el uso del reglamento interno prescrito en nombre de la seguridad. Tal condicionamiento en la tarea pedagógica, no obstante, puede tornarse flexible con previo aviso para que las autoridades penitenciarias habiliten el ingreso. Tal como sostiene una profesora:

La otra institución tiene su reglas que pautan y nos impactan a nosotros porque tenemos que seguir cierta disciplina, pero también tenemos la posibilidad de hablar con ellos y plantearles o informales cuando necesitamos ingresar algún material específico para que autoricen. Por ejemplo, yo una vez necesitaba traer el microscopio y bueno hay que pedir autorización porque todo el material que se trabaja es vidrio, entonces había que informar allá, fue primero la vice, después fuimos las dos juntas, ellos autorizaron y pude ingresar los elementos y el aparato para poder hacer el trabajo con las alumnas. (ED, noviembre de 2016)

Los testimonios de ambas docentes forman parte de las condiciones de intersección entre lo escolar y lo penitenciario. Sin embargo, también se

establecen restricciones a las estudiantes quienes tienen prohibido ingresar determinados objetos, tal es el caso de tijeras o sacapuntas o de otros elementos considerados peligrosos, como el anillado de los cuadernos; en tal caso, deben adaptar los materiales que reciben para conservarlos, como se muestra en la siguiente cita:

No nos dejaban ingresar los cuadernos a los pabellones porque dicen que el alambre del anillado es peligro, no sé qué imaginaran porque tampoco te saben explicar, horrible queda el cuaderno con estos hilos, pero bueno si lo queremos conservar... no nos queda otra. (CTE, 2018)

De un modo u otro, un aspecto común que vivencian, docentes y estudiantes, son las condiciones y posiciones de carácter implícito en el funcionamiento institucional penitenciario: los permisos, las autorizaciones, las negaciones. A continuación, nos referiremos a otras circunstancias que inciden en la organización de lo escolar y lo penitenciario, en el plano institucional y pedagógico.

Momentos de interrupción y sus efectos en la reconstrucción permanente de las actividades educativas.

Durante el trabajo de campo también hemos observado algunas situaciones que nos permitieron reconocer, en la organización del día a día de lo escolar, el cruce de temporalidades simultáneas o la emergencia de situaciones tales como las requisas, las llamadas telefónicas, los traslados internos o las visitas, que tensionan el clima institucional y afectan a docentes y estudiantes. A unos, ya que deben sortear la incertidumbre y replantear permanentemente las actividades previstas y, a otras, quitándoles el deseo de asistir a la escuela en determinadas ocasiones. A diario, y con el paso del tiempo, tanto docentes como estudiantes transitan la vida de la escuela en la cárcel atravesando diferentes estados de ánimo, al sobrellevar, disimular o aceptar las interrupciones y los desplazamientos como características propias de un funcionamiento no siempre explicitado. A ello nos referiremos a continuación.

Las requisas

El procedimiento institucional que se denomina “requisa”, tal como lo mencionamos con anterioridad, alude a la forma manual de control, revisión y registro que se emplea por parte de la administración penitenciaria, la cual gestiona y distingue los modos de ingreso bajo criterios que la propia institución determina. De ese modo, en el caso del personal vinculado a la escuela, se procede a una revisión externa, es decir, la inspección de elementos personales como bolsos, carteras y materiales didácticos. En el caso de las requisas a familiares, previo a las visitas, tales prácticas se realizan de manera corporal y lo mismo sucede con las mujeres presas cuando son trasladadas de un lugar a otro.

Respecto de esta práctica penitenciaria, numerosos estudios advierten sobre su carácter problemático, por ser empleada como mecanismo de imposición y violencia, tal como sucede con las vejaciones sobre el cuerpo, cuando en la actualidad existen dispositivos tecnológicos que podrían evitarlas. Según plantean autores como Daroqui y Maggio (2004); CELS (2011); Cravero (2020); Correa et al. (2019), el uso arbitrario y autoritario de esta práctica, depende en última instancia del criterio discrecional y azaroso en las determinaciones y lógicas de aplicación.

Nuestro interés al respecto se centró en la incidencia que presenta tal intervención en los desplazamientos y en la disposición de las estudiantes para asistir a la escuela. En ese sentido, es importante mencionar que los desplazamientos al interior de la cárcel de mujeres, como ocurre en la administración penitenciaria, quedan supeditados a la tarea del personal del SPP, quienes establecen prácticas situadas que legitiman modos de funcionamiento que constituyen y consolidan «*el deber ser* de la institución, su autoimagen, los objetivos institucionales explícitos» (Muzzopappa y Villalta, 2011, p. 32).

Al respecto, Ojeda (2013, 2015) plantea que en el oficio penitenciario coexisten normas y reglamentos provenientes de lógicas burocráticas que sigue la institución y las redes de relaciones personales en el quehacer cotidiano del personal quienes “en sus acciones dan vida al sistema definido y dan forma a la

cárcel como institución” (p 763). La autora también se refiere a la administración del castigo en relación al uso que hacen de la tarea penitenciaria, definida en prácticas informales que van construyendo al tomar decisiones, procederes y formas de actuar, y al redefinir los sentidos del encierro que los mismos intentan otorgar al desarrollo de tareas ligadas al dispositivo administrativo de registro, control y tratamiento penitenciario que se vuelven en sí mismo un objetivo institucional. Esto último es analizado desde las regulaciones y uso estratégico que emplean en la administración del tiempo y en su aplicación indirecta de castigo: esperas, retenciones, privaciones.

En esta dirección, Narváez (2020) sostiene que en esa práctica las guardia cárceles son quienes determinan los momentos de control en la circulación de las “internas” antes, durante y después de regresar de la escuela, siendo además quienes “tramitan los pedidos de autorización, toman conocimiento de los horarios, tratan y activan la salida de los pabellones hacia la escuela” (p.109). Tal señalamiento coincide con los sucesos que comentaron las estudiantes al ser entrevistadas, quienes reconocen estas instancias de intervención de parte del SPP al efectuar la correspondiente requisita:

Donde vamos nos tenemos que requisar ya sea al patio, a la escuela, o estas acá y tenes la necesidad de ir al baño y el baño está lejos, y si pedís ir ya tenes que te esperar para que te vengan a buscar y después hasta que te traen de nuevo, no es fácil pero estoy aquí en la escuela” (EES, 3er nivel, noviembre de 2016)

Bajo estas condiciones, se desdibuja toda práctica de autonomía por parte de quienes sólo deben esperar a que las alumnas lleguen a la escuela y quienes, a su vez, esperan para ser buscadas, examinadas y trasladadas a clases, acción que repercute en los estados de ánimos y en la disposición que asumen tanto alumnas como profesores al momento de ingresar a la escuela, sobrellevando los condicionantes emergentes del contexto. En relación con esta última observación, el siguiente relato pedagógico es elocuente sobre las condiciones en que el traslado se realiza y cómo trasciende entre quienes se ubican en el interior de la

cárcel, pero también en quienes al ingresar se enfrentan a las demoras y su posterior ausencia.

Llego y la rutina se repite como cada lunes y viernes: tocar timbre, saludar, cruzar el portón, puerta, esperar, requisar, aunque no es muy rigurosa como la de las internas... al ingresar a la escuela, para mi sorpresa había un aula vacía, fría y silenciosa. Desorientada, veo que, a un costado, concentrada o perdida en sus papeles estaba la preceptora Lidia (...) “¿Y las alumnas?” le pregunto con tono de sorpresa; me contesta: “No tuvieron clases antes. Las trajeron y se las llevaron nuevamente, vaya a la guardia y pida que las llamen”. Dejo mi carpeta gris llena de papeles y me dirijo a la guardia, les pido que por favor llamen a las alumnas de 3er nivel, regreso a la escuela y luego de esperar unos 30 minutos, regreso nuevamente a la guardia, y pregunto: Disculpe, ¿qué sucede con las alumnas de 3er nivel que no llegan a la escuela?, la celadora desinteresada me responde: “Profe, no sabíamos que había un docente esperando”. Insistente reitero mi pedido aguardando en ese lugar y ofuscada por la poca predisposición de la guardia cárceles, pienso y me pregunto se habla de reinsertar a la sociedad a las presas, pero ¿se trabaja en ello desde la cárcel?, con demasiadas preguntas sin respuesta regreso con mis pensamientos y continúo esperando.

La guardia cárcel vuelve del pabellón de “procesadas” y me comunica que las internas no quieren venir, no se sienten bien. Me pide que hable con la guardia del pabellón de “condenadas” para que mis alumnas de ahí puedan asistir. Doy media vuelta, me dirijo a ese pabellón, y con respuesta negativa por parte de las internas vuelvo a la escuela con enojo, tristeza, preguntándome que pasará que mis alumnas no quieren ir a la escuela, ¿será que no les gusta mi materia? ¿será culpa de la Física? ¿debería cambiar mi forma de enseñarles para motivarlas así no faltan a clase?, finalmente mi horario se cumple y me voy a casa (...) A los días regreso a la escuela, con los mismos interrogantes, llego y mis alumnas estaban todas. Como siempre saludo y mientras firmo les pregunto: “¿qué pasaba que no habían asistido a la última clase?”, ellas con tono de molestia me respondieron “estamos cansadas que nos toquen”, ese día las habían llevado 3 veces, es decir que tuvieron que pasar por 6 requisas, si seis. Para requisarlas las ingresan a una habitación en la que las revisan, controlan que no lleven ningún objeto extraño en su cuerpo ni en los bolsos que llevan a la escuela. Sin preguntar más nada, empecé con mi clase, un poco distraída y perturbada, pero con más ganas de enseñarles (...) pensaba o mejor dicho encontraba respuesta a los interrogantes que me habían surgido hace días: “no, no es mi materia que no les gusta”, “no soy yo”, “no es la física”, “ellas sí quieren aprender... es el sistema carcelario”. (Díaz de Rosa, V. L., 2020, pp. 190-192)

La cita es extensa pero documenta prácticas que legitiman un funcionamiento institucional y un modo de actuación que incide en la definición de mecanismos mediante los cuales se preservan dinámicas defensivas empleadas desde el SP. Una forma de ello, es interponer sus rutinas administrativas, e incluso sus puntos de vistas, sobre el intercambio entre el afuera y el adentro, al regular un afuera distinto de lo carcelario.

La percepción del tiempo ante la espera y la incertidumbre que dicha situación provoca, como acto cotidiano, marca una diferencia notable respecto a otras instituciones educativas, constituyéndose en un punto sensible que suscita diferentes estados, que se tornan palpables en el día a día de lo escolar. Tal como se advierte en el testimonio que hemos compartido, los desplazamientos representan un recorte temporal de la convivencia entre la organización educativa con la organización penitenciaria, las cuales funcionan de manera dislocada, alterando la organización del trabajo docente y las experiencias escolares que se llevan adelante, además de los avatares que conlleva la reclusión.

En ese proceso de adecuación, entre unos y otros, operan elementos burocráticos que albergan en la cultura institucional un entramado imaginario⁷⁰, cuyos sentidos y significados tensionan los modos en cómo las instituciones son transitadas y pensadas por los sujetos, al proseguir finalidades que distinguen lo punitivo de lo educativo. No obstante, podríamos considerar que, si bien son asumidas de manera distinta, ambas determinaciones entran en relación para las estudiantes, como se desprende de las siguientes citas:

Es cansador y tedioso pero uno tiene que poner los pies sobre la tierra del lugar en el que estamos entonces bueno es una regla, un reglamento mejor dicho de la institución, y te tenes que acostumbrar, te tenes que adaptar a lo que la institución te pide, para mí es una regla no es un problema para mí. (EES, 2do nivel, febrero de 2017)

⁷⁰ Nicastro (2017) retoma los aportes de Enríquez (2002) para hacer referencia al anudamiento de lo simbólico con lo cultural, entendido como aquel proceso de interiorización del lenguaje, en tanto sistema que estructura las relaciones en el modo de nombrar y dar entidad a un ideal que se naturaliza bajo rituales portadores de valores, normas y formas de pensar que se establecen en prácticas de socialización que estructuran costumbres, creencias, definición de roles y tareas. Ambos sistemas se entraman con lo imaginario, en tanto, los sujetos vinculan sus emociones, deseos y expectativas implicados en los procesos donde se transita la vida institucional (cfr. p.p. 23-24).

Yo, si tengo que venir veinte veces a la escuela y tengo que pasar veinte veces por las requisas, lo voy a hacer, no me molesta, te miran la cartuchera, te miran la carpeta, y nada más, aparte del pabellón yo soy la que tengo mejor conducta. (EES, 2do nivel, septiembre de 2016)

A veces uno quiere venir y tenemos que estar esperando y esperando, o ya escuchas comentarios de las guardias que te afectan, no es lo mismo que estar afuera que estudiar acá, son distintas experiencias acá se aprende a callar, a respetar, a tomarse un tiempo, pero tampoco es imposible. (EES, 2do nivel, noviembre de 2016)

Los ejemplos mencionados ilustran las formas en que las estudiantes vivencian la requisita y la espera como parte de una condición que se impone en la interacción para llegar a la escuela; una vez adentro de ella, en ese lugar se inician otras instancias y se genera otro escenario en el que también se anidan un conjunto de prácticas que pueden promover y provocar una relación distinta. Como señala una estudiante: “en la escuela encuentro la contención que adentro del sistema no lo encuentro, acá me brindan lo que allá adentro no veo” (EES, diciembre 2016), o también puede quedar subsumida a la primacía de lo penitenciario como cultura institucional. Esto último lo retomaremos en próximos apartados.

Las llamadas telefónicas, los Traslados internos y las Visitas

Mientras se desarrollan las actividades áulicas se siente el gesto repentino y brusco del dispositivo penitenciario materializado en el nombramiento de determinado apellido para dar aviso que “tal interna” tiene una llamada telefónica en espera, por lo general de los abogados o familiares. No obstante, ese mecanismo también funciona a la inversa, siendo las propias estudiantes quienes les solicitan a las autoridades de la escuela que avisen para que una agente las vengana a buscar y de ese modo proceder con el traslado al lugar autorizado para recibir o realizar llamadas telefónicas. Tal procedimiento, plantean Correa et al. (2019), marca una suerte de peaje que opera como parte de los ritos de la institución que consagran la incertidumbre en procesos que tienen lugar en lo cotidiano.

La expectativa por una llamada telefónica representa para estas mujeres fragmentos de un tiempo en el que están presentes en la vida cotidiana de sus familias, principalmente de sus hijos, quienes también deben adaptarse al ritmo que marca la detención para comunicarse, insistiendo más de una vez cuando el teléfono permanece ocupado. Justamente, por eso, es importante señalar que tal acción solo está permitida una hora por la mañana y una hora por la tarde. Algunas de las estudiantes tienen registrado su propio chip o aparato personal, pero quienes no poseen un dispositivo móvil deben solicitar el uso del teléfono fijo que tiene la UP.

En ese contexto, las dinámicas propias de los tiempos de la cárcel se hacen presentes en la escuela cuando las estudiantes, luego de recibir la llamada, regresan a la escuela afrontando las “buenas nuevas” o las “no tan buenas”. Esta secuencia impregnante del encierro carcelario no pasa desapercibida por sus cuerpos, los estados emocionales y anímicos. A su vez, ese tipo de fenómenos se manifiesta en la percepción de los docentes, quienes suelen advertir que “*algo pasó luego de la llamada*” cuando sus estudiantes no regresan a clase o se ausentan por unos cuantos días.

Como contracara, también pudimos reconocer que las llamadas se constituyen en un soporte a partir del cual las mujeres presas establecen algún vínculo para evitar sentir que, en el encierro, *nadie las visita*⁷¹.

Igualmente, hemos prestado atención a circunstancias que interrumpían y modelaban de otro modo el tiempo escolar. Sobre todo, durante la mañana, cuando las estudiantes se ausentaban porque asistían al juzgado, por atención médica o porque solicitaron una visita al penal de varones. Esto puede resultar una obviedad, pero para esta investigación adquiere un particular interés reconocer el despliegue de situaciones que, si bien representan una característica no escolar, se tornan en un aspecto estructurante de la organización del día a día de lo escolar en lo penitenciario. Nuevamente las prácticas de lo punitivo se cuelean en las rendijas de una escuela en la que, atentos a la situación de las

⁷¹ Título de la publicación desarrollada por Miño y Rojas (2012) en la Cárcel de Mujeres N°5 de la Provincia de Rosario.

estudiantes, los docentes emplean estrategias para incorporar otras opciones de continuidad del acto educativo, como dejar tareas que la estudiante realice fuera de la clase, situación que es bastante común también en las escuelas de jóvenes y adultos externas a la cárcel. Un ejemplo de esto último aparece en la siguiente escena registrada en el TC :

VD: Sofía vino temprano, pero se retiró porque tiene traslado y lo mismo pasó con Eva, están con traslado, no sé si van a regresar durante la mañana, pero hay que esperar. Actualmente asisten dos (2) alumnas que están realizando el ciclo básico y cuatro (4) pasaron al ciclo orientado.

Mientras anotaba lo que me explicaba, ingresa una de las alumnas que se había retirado para continuar con la clase y quedarse para iniciar el próximo modulo; la otra alumna no regresaría por lo que la guardia cárcel le avisa a la vicedirectora. En ese momento el profesor saca unas hojas con ejercicios para que le entreguen cuando regrese del traslado y luego de eso se retira.

VD: cuando las alumnas no regresan del traslado -que ocurre en este contexto- algunos profes les dejan ejercicios para que sean realizados en los pabellones y con eso van reforzando o avanzando con la cursada. (TC, septiembre de 2016)

La cuestión de los traslados, en la trama institucional, es un componente relevante de la vida institucional donde cohabita la escuela. De ese modo, como hemos observado, las clases pueden quedar suspendidas en aquellos casos que las estudiantes no asisten o no regresan a tiempo. A pesar de ello, la institución educativa activa propuestas que acompañan los procesos de intercambio al dejar por escrito las tareas para que tengan continuidad al interior de los pabellones, lo cual es reconocido por las estudiantes, como se aprecia a continuación:

Ayer ya vine tarde del traslado, ya no estaba el profesor de tecnología, pero me dejo con la preceptora el trabajo que tenía que hacer, yo lo hice a todo el trabajo para no perder el tiempo, a parte a mí me gusta esa materia. (EES, Noviembre 2016)

Acá te dan oportunidades, de oportunidades y oportunidades de que nosotras podamos seguir, si nos fue mal en una materia bueno podemos

volver a intentar y te dan esa ayuda que afuera no la tenes, no la tuve.
(EES, Diciembre 2016)

La presencia de la escuela se entrelaza con una dimensión temporal que no le es propia; sin embargo, quienes la componen en el día a día van afrontando situaciones que se tornan interesante para entender los modos posibles de ser escuela en la cárcel.

A continuación nos referimos a las visitas, es decir, aquellas prácticas institucionalizadas a las que pueden acceder las personas privadas de libertad con la finalidad de sostener y fortalecer las relaciones con las familias. Recuperamos esta instancia como un aspecto que no queda exento de las situaciones cotidianas que inciden en la presencia y/o ausencia de las estudiantes en la escuela o en otras prácticas educativas, como fue el taller de extensión universitario, el cual abordaremos en el próximo capítulo.

Aludir al encarcelamiento, en el espacio de la escuela, incluye pensar el lugar de las visitas, en la construcción y sostenimiento de los vínculos o la incidencia que esto tiene en los estados emocionales y anímicos, sobre todo si tenemos presente que en algunos espacios de detención las visitas suelen ser masivas, en tanto que en otros esporádicos y fugaces, tal como sucede en particular en la cárcel de mujeres. En este punto deseamos destacar, desde donde nos situamos, que estas mujeres aún encontrándose en las mismas condiciones de detención que sus parejas, o algún familiar, suelen ser ellas quienes se preparan para dirigirse hacia otro establecimiento penitenciario. Dichos traslados suelen producirse en su gran mayoría durante la mañana o siesta.

Entre los motivos para que sean ellas quienes se movilicen hacia otra unidad penal, figura el rol de esposa, la figura maternal o porque el protocolo para ellas es menos estricto cuando se trata de las visitas íntimas, desde su perspectiva, en alusión a que: “los trámites de permiso para las visitas íntimas se resuelven más rápido si es allá”, “él me pone en la lista como su mujer y ya está” (ETE, 2018). Estas declaraciones se refuerzan desde sus vivencias e intereses al momento de solicitar el traslado al penal de varones, adquiriendo un conocimiento detallado

de las circunstancias y elementos que pueden favorecer o incluso dificultar los avances o retrocesos durante el proceso de ejecución.

En los comentarios de quienes asisten a las actividades educativas, esta acción se resalta desde la lógica del sacrificio y del cuidado en materia de protección, o lo que Ferreccio (2017) define como una “suerte (mitológica) de incondicionalidad y ultra-resistencia femenina explicables en términos de un *care* invisible o socialmente construido como femenino” (p. 48). Pero también, entre los diálogos que comparten, se visibilizan supuestos en los que prevalece cierto resguardo rayano con los celos o la falta de espacio en el penal de mujeres, situaciones que influyen en su decisión de trasladarse, como muestra la siguiente cita: “yo no lo traigo porque alguna lo van a mirar”, “aquí tampoco hay lugar y que van a decir, prefiero ir para allá” (ETE, 2018).

En esta dirección, la autora (2017) plantea que los umbrales de tolerancia por parte de las mujeres ponen de manifiesto una suerte de protección culturalmente elaborada y socialmente mantenida en el esquema clásico de la dominación masculina. Tal esquema intensifica de forma paralela la prisionización creciente de las mujeres y la dependencia emocional y económica cada vez mayor de la persona detenida. En esta dirección, la autora ratifica el escaso margen de maniobra con que cuentan las mujeres ya que su presencia constante al lado del familiar detenido es un dato que se da por descontado⁷². Tales consideraciones nos permite pensar en los efectos que la prisión derrama a su alrededor. En particular, hacemos mención a las mujeres como colectivo que visita a sus familiares detenidos, tanto para quienes experimentan el encierro desde el lado de adentro como aquellas mujeres que conviven con el encierro desde el lado de afuera.

Como hemos señalado, en el presente apartado, los traslados en el contexto de estudio, acorde a la situación institucional en la cual funciona la escuela,

⁷² Si bien esta línea de indagación no es abordada en profundidad en la presente tesis, es importante subrayar que tales aportes se constituyen en valiosas herramientas para profundizar la discusión del lugar y la función que cumplen las visitas en la configuración de las tramas familiares desde el encierro.

manifiestan otra lógica en los tiempos y movimientos que se despliegan cotidianamente en las experiencias educativas que se suscitan entre lo penitenciario y lo escolar.

Retiros voluntarios

En reiteradas oportunidades, durante el trabajo de campo, hemos observado que una clase se suspende por problemas de salud que manifiestan las estudiantes, quienes solicitan que las vengan a buscar para retirarse o, en otros casos, avisan que no asistirán. Esta observación se intensifica principalmente cuando atraviesan el proceso acusatorio, el juicio oral y la sentencia. Esta situación es asumida por el colectivo docente como parte del trabajo en ese contexto. En esta dirección, las autoridades de la escuela, el 15 de abril de 2016, habilitaron un cuaderno para dejar establecidos los motivos por los cuales las estudiantes solicitaban retirarse de la clase, encontrando las siguientes expresiones como causales de los retiros:

“Dolor de cabeza”, “Dolor de espalda”, “Dolor de cabeza y cuerpo”, “Dolor de estómago”, “Hablar por teléfono”, “Para hacer unas notas”, “mucho dolor de cabeza y cuerpo”, “Hablar por teléfono”, “Dolor de cabeza”, “Dolor de riñones”, “Dolor de espalda”, “Dolor de cervical”, “Tramites con el abogado”, “Dolor de estómago-huesos”, “somnolencia por mediación” (Cuaderno de retiros voluntarios, 2016).

Ante estas causales, es oportuno mencionar que el sistema de salud en la cárcel de mujeres presenta serias deficiencias. Una de las más destacadas falencias es que no disponen de un equipo de asistencia *in situ*, de allí que las consultas se deriven a la UPV, donde se encuentra constituido un equipo interdisciplinario de psicólogas/os, asistentes sociales y otro agente sanitario, concentrándose la atención en ese lugar. En el caso de intervenciones de urgencia, las mujeres son trasladadas al hospital público provincial. Las excepciones se presentan en menor medida por parte de quienes cuentan con acceso al uso de alguna obra social prepaga por grupo familiar, señalando las mismas mujeres presas una

clara diferencia al momento del traslado para quienes consiguen sacar turnos en establecimientos privados o al pagar por las consultas.

Asimismo, son escasas las propuestas de prevención o atención para las mujeres en la situación de encierro de manera regular, principalmente para quienes se encuentran alojadas allí, pero a quienes están a cargo de la custodia. Los controles ginecológicos quedan librados a su voluntad y deben insistir para concretar una visita ginecológica, quedando la prevención desdibujada como opción para ellas. En el caso de enfermedades crónicas, como la diabetes, también se torna complejo cuando los recursos no llegan. Tal es el caso de una alumna que en clase mostraba su dedo señalando: “Miré como tengo el dedo profe me agarraron y con una aguja de esas de coser me pincharon en la guardia para medirme con ese aparato que ellas tienen, todavía siento esa sensación horrible de que te meten esas cosas para medirme la azúcar” (ETE, 2018).⁷³

Laborterapia

La institución penitenciaria determina, entre sus lógicas de gobernabilidad del sistema carcelario, una serie de actividades que se enmarcan en rutinas pre establecidas encargadas de “hacer de la cárcel un espacio de rehabilitación”, en términos de Ojeda (2012). Para tal propósito se emplean dispositivos tales como “laborterapia”⁷⁴ y momentos de recreación, que coinciden tanto en el turno de la mañana como por la tarde con el horario escolar, lo cual puede constituirse en un motivo para que en algunas oportunidades las mujeres opten por una u otra actividad, generando discontinuidad en la asistencia a la escuela.

⁷³ En este trabajo solo hemos mencionado algunas condiciones relativas a la salud que inciden en la inasistencia a la escuela o al estado de malestar aunque asistan. No obstante, desde el punto de vista de política sanitaria, su abordaje requiere de un planteo más enfático que en el ámbito local no se ha llevado a cabo, constituyéndose en un área de vacancia.

⁷⁴ Respecto al vocablo laborterapia y su utilización al interior de los establecimientos penitenciarios, recuperamos lo mencionado en el informe “Trabajo en cárceles” a cargo del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social: “según el diccionario de la Real Academia Española significa tratamiento de las enfermedades mentales o psíquicas mediante el trabajo, lo que resulta improcedente a los fines de definir al trabajo prestado en contextos de encierro” (p. 30). Asimismo, en otro apartado, el mismo documento destaca el contrasentido de “que se denomine peculio a la retribución que perciben las personas detenidas que trabajan negando la condición de remuneración” (p.31).

En este sentido, algunas de las entrevistas manifestaron que el momento de recreación suele ser esperado para “tener un momento de soledad” (EES), “caminar en la cancha, correr, sentarse a tomar sol, lavar la ropa” (EES, 2018); otras gestionan este tiempo como mecanismo de resistencia en la grupalidad de un tiempo que sigue siendo compartido pero en otro espacio, tal como es “pedir permiso para apropiarse de la cocina” (EES, 2017) y elaborar algo que luego trasladan a la celda “para compartir algo rico” o “sentarse a tomar mate en el patio externo mientras se cose la ropa” (EES, 2018) o “charlar tranquilas porque ahí las paredes no oyen ni te observan” (EES, 2016). También para algunas este tiempo es un tiempo más en el que desean seguir estando adentro del pabellón y no salir. Y están quienes optan por el tiempo que ofrece la escuela. Esto nos permite reflexionar acerca del modo en cómo la organización de la vida en el encierro para muchas mujeres también es un motivo de emplear diferentes usos del tiempo y de esta manera sobrellevar el encierro. Tal como una estudiante expresa:

Todo tiene beneficio, si vamos por las actividades físicas es bueno para la digestión, caminar, verse bien; si vamos por laborterapia, es ir a regar una planta, cortar un césped es también algo importante porque ayuda mucho a la mente, yo lo veo como una terapia, es como dejar toda la energía mala y me concentro en renovar todo en la tierra. En peluche también uno aprende algo para pensar en un micro emprendimiento de decir, bueno, cuando salga de aquí voy a hacer cotillón y también está la escuela, que uno aprovecha para ser alguien en la vida, terminar lo que afuera no pude ser. En cada cosa uno lucha por lo que le hace bien, yo elijo la escuela entre esas posibilidades (EES, 2016).

En cuanto al tiempo destinado a las actividades de laborterapia, por lo general, las jornadas suelen requerir más cantidad de horas o incluso extenderse la tarea al interior de los pabellones, lo que motiva que algunas de ellas se ausenten de la escuela. En nuestra indagación, las razones de dicho ausentismo se relacionan, fundamentalmente, con la producción de trabajos textiles, pese a no percibir una retribución directa, sino efímera. Si bien la actividad laboral no es objeto de indagación en esta tesis, la traemos a colación ya que la implementación de la

laborterapia puede constituirse en una actividad encubierta a través de la que también se vulneran derechos de las mujeres⁷⁵.

Observamos que los peluches elaborados en laborterapia se exhibían para la venta en un estante ubicado en la oficina de ingreso al penal. Llamó nuestra atención que las propias “internas”, quienes producían tales peluches, para adquirirlos, si querían tenerlos en el pabellón o regalarlos durante las visitas a algún familiar, solicitaban un préstamo, el cual era descontado de los \$33 pesos que percibían mensualmente, monto denominado “peculio”⁷⁶. Nuestra observación coincide con el comentario de una docente quien, ante las salidas de dos estudiantes que solicitaban retirarse del aula para terminar los trabajos de laborterapia, señaló los abusos en el manejo de la remuneración y su decisión de no continuar comprándolos a fin de no formar parte de ese engranaje:

Al principio los docentes compraban algunos peluches para llevarles a nuestros hijos, hacían cosas muy lindas y de ese modo uno creía que podía darles una mano a las alumnas al percibir la ganancia de esa venta, pero después nos enteramos que no les entregaban nada porque la excusa era que el material lo entregaba el servicio, bueno en ese momento dijimos entre los profes no se compra más porque es hacerle el juego al servicio y no es justo que porque estén presas las tengan que hacer laburar bajo el slogan del tratamiento (CE, julio de 2016).

Esta impronta establecida por el SPP muestra claramente las limitaciones de un sistema que restringe sus propuestas de producción interna fundadas en el discurso terapéutico en las que, además, prevalecen fuertemente las actividades consideradas típicamente “femeninas”, entendiendo por femenino estereotipos tradicionales de género. En esa línea, otro de los talleres ofrecido era el de costura. En el mismo, en un primer momento, las mujeres arreglaban ropa para que el

⁷⁵ Así, por ejemplo, el stand de exposición y venta que monta el SPP en la tradicional “Fiesta provincial del Poncho”, disimula una relación laboral que demuestra una clara dependencia de gobernabilidad discrecional de un régimen laboral que utiliza la situación vulnerando derechos sobre este aspecto.

⁷⁶ En más de una oportunidad las estudiantes llegaban al aula con algún peluche, en el aula compartían su alegría por lo que habían hecho pero también manifestaban la desazón que implicaba su adquisición.

establecimiento penitenciario procediera a una contra donación de esas prendas, al menos ese era el relato que las mujeres expresaron cuando les consultamos acerca de que hacían en el taller de costura. Un segundo momento del taller de costura fue cuando empezaron a producir cartucheras con retazos de jeans. En este contexto, lo más destacado del proceso fue que “las internas” notaban no solo la falta de reconocimiento a su trabajo, sino el temor de que la negativa a no continuar asistiendo al taller fuera considerado un elemento en su contra, como expresó una de las participantes:

Miré profe esta cartuchera la hice en el taller de costura, pero la tuve que pagar para poder usarla y traer los lápices a la escuela, allá nadie te da nada, pero uno quiere dejar de asistir y viene la amenaza que te van a hacer el informe negativo (EES, turno tarde, 2017).

En síntesis, más allá del empleo no pertinente del término laborterapia en el marco del tratamiento penitenciario y el hecho de que las actividades dirigidas a la población en estudio se afincan en los estereotipos de la domesticidad como modelo imperante en el reforzamiento del género, como hemos mencionado, la laborterapia puede contraponerse al derecho a la educación o incidir en la asistencia discontinua a la escuela.

A lo largo del presente capítulo fuimos analizando diferentes prácticas que generan una serie de tensiones al momento de la puesta en acto de lo escolar en su intersección con lo penitenciario. Ello nos permitió percibir las posiciones que asumen las instituciones ante el entrecruzamiento de acciones a partir de las cuales acontecen situaciones que pueden generar diferentes efectos y/o temporalidades en los procesos escolares que transitan las estudiantes.

Estas consideraciones son aspectos importantes que hemos tenido presente al observar, escuchar, conocer y documentar los permanentes movimientos que se desarrollan en la transitoriedad de los sujetos, lo cual interpela el formato convencional de las categorías de espacio y tiempo en los modos de ser escuela en la cárcel.

El tiempo se construye a partir de los movimientos recurrente de ingresos y salidas, tanto de los docentes como de las guardia cárceles que acompañan a

“las internas” cuando las dejan o las vienen a buscar; en ese movimiento cotidiano, la escuela va haciendo de ese lugar un territorio abierto al encuentro de las experiencias educativas, configurando otras connotaciones, otra inscripción y otro reconocimiento, por ejemplo, al llamar por el nombre propio a sus estudiantes y recibirlas para que formen parte de la vida escolar.

El interés por conocer de qué modo funcionaba lo escolar en interacción con las dinámicas que imperan desde lo punitivo nos acercó a instancias en las que, pese a ciertas prácticas disruptivas, como hemos expuesto en el análisis del capítulo, también están presentes las expectativas sobre la educación como proyecto y las valoraciones positivas de encontrar una escuela que dejó de ser una idea o una promesa, la escuela de la que aquí se habla “es más bien algo que sucede, una escuela que no se sabe sino que se crea a cada instante, que no se habita desde la reiteración monótona de sus objetivos, sino desde la emergencia de sus aconteceres” (Larrosa, 2015, pág.13). Pensar en la escuela, en la cárcel de mujeres, es pensarla desde sus aconteceres, en el acaecer de encuentros que habitan modos de hacer y de suceder, pero sobre todo que está presente.

Sexto Capítulo

Experiencias educativas y trayectorias posibles en el encierro y a pesar del encierro

En el presente capítulo recuperamos registros procedentes de la palabra escrita y testimonios orales de algunas de las mujeres que han participado en diversas actividades educativas durante el tiempo de detención y el desarrollo del trabajo de campo en esta investigación. Tales registros provienen de diferentes recorridos, enmarcados en la educación escolar, es decir, del nivel primario y secundario, o de la formación profesional propuestos para la educación de jóvenes y adultos. Asimismo, nos detenemos con mayor énfasis en dos propuestas institucionales que abren otro nivel de relación entre lo educativo y la cárcel, y que permiten que ingrese la universidad a la cárcel de mujeres, nos referimos a las acciones emplazadas desde la Facultad de Humanidad de la Universidad Nacional de Catamarca (FH-UNCA), específicamente, al Programa de acompañamiento académico denominado *La Facultad de Humanidades en la cárcel* (Res. FH N° 050/05) y a la intervención realizada a partir de talleres y espacios de producción de saberes que promueven experiencias culturales y abren un campo de estudio desde la extensión universitaria en escenarios punitivos. Respecto a esto último, analizamos lo que quedó del encierro y la educación puertas adentro en tanto efectos en la subjetividad de las mujeres presas que formaron parte de las producciones realizadas en el marco del proyecto de extensión: *Alternativas pedagógicas. Una propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura* (2018-2019) (Res. FH N° 435/18).

Estos abordajes nos permitieron generar un espacio de diálogo no estructurado, evidenciando que los relatos recuperados constituyen un desafío interpretativo con la pretensión de recuperar en su enunciación un trabajo enriquecedor de la palabra, del valor de la palabra, de la escucha, del diálogo y la construcción de en tornos que habiliten al otro el uso de la palabra, como plantean Acin y Correa (2011).

Trayectorias posibles durante el tiempo de detención

Las experiencias educativas durante el tiempo de detención que compartimos a continuación han sido reconstruidas en distintos momentos del trabajo de campo aunque, en su recorrido, nos ubicamos en lo que se constituía en ese momento como tiempo presente. En esta dirección, si bien aparecían en los testimonios de las estudiantes algunas referencias a sus trayectorias educativas previas al encierro, centramos la atención de nuestro análisis en dos momentos. Por un lado, lo que implicaba para ellas la educación durante el tiempo de detención. Y, por otro, en aquello que les sucedía durante el tiempo de espera bajo ciertas condiciones institucionales y la incidencia que tienen los procesos judiciales como condicionantes en las prolongaciones o irrupciones de sus experiencias educativas.

A tal fin recuperamos la perspectiva institucional propuesta por Nicastro y Greco (2015) quienes, al pensar como promover, sostener y potenciar las trayectorias educativas, habilitan la pregunta por los recorridos subjetivos, no en términos de atributos o déficits de los sujetos, sino a partir de un análisis de las condiciones institucionales que habiliten proyectos de reconocimiento de los sujetos que allí participan, desde una perspectiva de derechos, en un tiempo que no se desliga del pasado y del futuro pero que se sitúa en el presente. En ese mientras tanto de los tiempos procesales, en ese “*entre*”, intentamos comprender las subjetividades en proceso, que fue habitado y vivenciado también desde el orden de lo imprevisto, las dinámicas de funcionamiento y los requerimientos del contexto, tal como lo hemos advertido en el capítulo precedente.

En efecto, desde donde se inscribe esta investigación, nos encontramos con diversos recorridos, algunos de los cuales profundizamos en los párrafos siguientes. Sin embargo, una característica destacable durante el trabajo de campo fueron los procesos de quienes establecieron nuevamente una vinculación con el sistema educativo. Dicho proceso de re vinculación estuvo marcado por su participación en dos ofertas distintas. Por un lado, los talleres de formación profesional, los cuales se constituían en propuestas abiertas a la población independientemente del nivel de estudio alcanzado o situación procesal en que

se encontraban, lo que permitía incluso la participaban de quienes ya tenían los estudios secundarios completos. Y, por otro, el programa de terminalidad Plan FiNes dirigido al acompañamiento en los trayectos del nivel primario, que mencionamos en el tercer capítulo. Ambos se constituían en formatos que habilitaban un *locus de aprendizaje* (Terigi, 2009).

Antes de avanzar, nos interesa destacar el valor notable que recobran los vínculos, los gestos y las afecciones en los modos de relacionarse en ese lugar de encuentro entre trayectorias, que se habilita paradójicamente desde y a pesar del encierro en lo escolar.

En ese sentido, Frejtman y Herrera (2010) destacan que en el acto de educar se torna relevante habilitar un *encuentro subjetivante*, entendido como la posibilidad de “establecer relaciones pedagógicas que están más acá de los contenidos curriculares y que se construye en los vínculos, en la posibilidad de generar espacios de confianza tanto para el que aprende como para el que enseña” (p.14). En esos encuentros, los educadores representan un lugar significativo en los procesos de subjetivación y reconocimiento, lo cual puede incidir en el proceso de restitución de tales sujetos como sujetos de derecho, en los gestos y actos de nombramiento. Sin embargo, también hemos relevado algunos testimonios que ponen al descubierto significantes que refuerzan la creencia de la potencia individual u otras connotaciones en términos utilitarios, generando efectos adversos como el *desenganche*, en los términos que emplea Kessler (2007) para explicar aquellas marcas en los procesos de escolarización que establecen experiencias de baja intensidad o que se debilitan en los procesos de vinculación, de manera que la escuela más que una elección pasa a ser una opción: la de asistir o dejar de hacerlo. Así lo manifiestan los siguientes testimonios:

A mí no me gusta ir a la escuela porque no me da la cabeza, siempre fui cabeza dura sabe...intenté participar, pero prefiero venir aquí al taller de costura o hacer otra cosa (EEP que dejó de asistir, 2017).

Hay veces que siento que no aprendí nada, me traen tarea para copiar y en eso consiste la clase, yo copio, el profe se pone a conversar con otros profes y pasó la hora (EES, 2018).

El año pasado dejé de ir a clases porque no me gustó como me trató el maestro... estábamos en clase y aquí hay veces que estas medicada y el me gritó delante de todas... “vos siempre venís drogada a clases”... este año volví, pero no quiero que me vuelvan a hacer sentir mal (EEP, 2018).

Asistir a la escuela habilita un espacio que se corre del dispositivo disciplinador penitenciario⁷⁷; no obstante, puede resultar una herramienta del aparato correctivo en los procesos de rutinización, cuya repetición constante le otorga eficacia simbólica para la reproducción de premisas que operan bajo su lógica resocializadora. Nos referimos al modo discursivo en cómo se percibe el acceso a la escuela, principalmente enmarcado en un sistema punitivo en el que el derecho que tienen los sujetos de acceder a la educación se intenta reubicar en la lógica instrumental del estímulo educativo como elemento a computar en la progresividad de la pena. Esa situación es enfatizada no sólo por agentes penitenciarios, sino que en muchos casos este discurso se pronuncia al interior de la escuela, cuando las referencias a la participación de quienes asisten se identifican con fines utilitarios, de modo que se interpreta que “la escuela a veces queda en un segundo plano” (ED, 2016), “todos sabemos que lo único que les interesa es poder acceder a otros beneficios.” (ED, 2017). De ahí que planteamos la necesidad de poner en tensión perspectivas que reducen y condicionan los derechos en miradas que descreen de las acciones de los sujetos (Acin, 2009, 2011, 2016; Acin y Correa, 2011; Herrera y Frejtman, 2010; Gutiérrez, 2012).

Los fragmentos que recuperamos de las entrevistas dejan entrever valoraciones de los sujetos de aprendizaje situados en un contexto que devela que la proximidad vincular, en algunas oportunidades, también produce subjetividades diferenciales que colocan a los sujetos al margen del sistema. En

⁷⁷ En forma paralela al horario escolar de la mañana, como expresamos en el capítulo precedente, desde el régimen penitenciario se desarrollan actividades paralelas incorporadas desde laborterapia o el tiempo de recreación cuyas tareas están relacionadas con la fajina. Ambas regidas bajo la lógica de la conducta.

este punto, hemos advertido, en el marco del tiempo transcurrido y compartido dentro de la investigación, inscripciones discursivas asociadas a diferentes lecturas de los sentidos posibles que puede connotar lo educativo, lo cual da cuenta del entrecruzamiento de concepciones y enfoques que discurren al situar tal acceso como un servicio, un beneficio o un derecho. En esta dirección, también nos hemos referido a aquellas acciones que, pese a las adversidades, forman parte de los modos de hacer escuela, del aula que se construye en la cárcel, transitando las contingencias de lo cotidiano, en la invención y la incertidumbre que está presente en la educación en contextos de privación de la libertad, como lo hemos expuesto en el capítulo precedente.

A su vez, Acin y Correa (2011) sostienen que las significaciones de la educación van produciendo en los procesos interactivos “micro y/o macro transformaciones del sentido de los usos y, por consiguiente, generan una transformación de la realidad donde se otorga sentido a la experiencia” (p.30).

En continuidad con lo que venimos planteando, es preciso señalar que las apreciaciones de retomar la escolaridad se construyen por los significados atribuidos a las experiencias educativas transcurridas y por las percepciones que las estudiantes estiman sobre las prácticas realizadas al asistir a la escuela. Este es un aspecto que además se emparenta con los sentidos que le asignan a la educación y con los vínculos que, a partir de ello, mantienen con la familia. El siguiente testimonio no minimiza las dificultades del comienzo pero, a pesar de ello, le otorga a la escuela una posición de confianza:

Lo primero que hice luego del periodo de aislamiento⁷⁸ fue salir a estudiar. Venir a la escuela me traía recuerdos de mis hijos, como cuando estudiábamos juntos y al encontrarme sin ellos me sentía re mal, me

⁷⁸ Es importante mencionar que, en el marco del régimen penitenciario, según se establece en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660/96, entre las modalidades básicas de la ejecución de la progresividad se establecen periodos en los cuales el “aislamiento” responde al periodo de observación, siendo esta la primera fase de las cuatro que se estipulan, las siguientes etapas remiten a un periodo de tratamiento, prueba y salidas transitorias, cuando se resuelve la situación procesal para la ejecución de la pena.

volvían los recuerdos y era volver a estabilizarme de nuevo para poder seguir y así el día a día enfocarme en algo⁷⁹ (EES, 2018).

En la educación de jóvenes y adultos es común que las mujeres relacionen sus motivaciones para retomar estudios primarios o secundarios con el acompañamiento a sus hijos o constituirse en un ejemplo para ellos. En este caso particular, en reiteradas oportunidades, las mujeres también establecieron relaciones entre su experiencia personal y la escolaridad de sus hijas/os, como una forma de reapropiarse de la situación y sentirse más cerca de ellos, como un mecanismo de soportabilidad que les permite seguir vinculadas con el tiempo del afuera. En tales casos, la educación forma parte de un proyecto en el que se piensan a sí mismas con el deseo y la añoranza de aprender para acompañar a sus hijos, manifestando en las entrevistas: *“Todo lo que aprendo es para poder enseñarles a mis hijos cuando salga de aquí”* (EES, 2016); *“Cuando vuelva con mis hijos quiero enseñarle las cosas que uno puede aprender”* (EES, 2018). También señalaron que emplear el tiempo de detención por una causa a partir de la cual sus familias se sientan orgullosos era importante, *“Que mis hijos vean que el tiempo que estuve lejos no lo desperdicié* (EES, 2017); que *“no pierdo el tiempo”* (EES, 2016), *“hacer algo útil”* (EES, 2017). En este aspecto, la escuela emerge como un punto de anclaje ante el despojo aconteciendo, sintiendo además que allí encontraban, paradójicamente, una posibilidad la de *“terminar algo que había quedado pendiente en mi vida”* (EES, 2018); *“una oportunidad de retomar la escuela”* (EES, 2016). Un testimonio más extenso, con relación a lo que venimos planteando, expresaba:

“Estudiar es raro y difícil”. Raro: porque una misma se hace preguntas que decís guau! Qué onda que hago? ¡Yo estudiando de vuelta! Ni una misma lo cree. La otra es ¡estando afuera ni estudie y vengo a estudiar acá!

Difícil: porque tenes que enfrentarte a los recuerdos de uno con sus hijos, las etapas de sus estudios, y uno se pregunta, si hubiera sido alguien en la vida, no estaría acá en este lugar... Pero aprendí que no todo los seres humanos tenemos el mismo tiempo”. (ESE, 2018)

⁷⁹ Eran tres niños en edad escolar de los cuales fue separada cuando se inició su causa y durante todo su periodo en prisión no pudo tener un contacto telefónico regular ni presencial con ellos.

En relación con esto último, en algunos casos identificamos que, si bien muchas mujeres habían cursado hasta noveno año en el marco de lo instituido para la Educación General Básica⁸⁰, no podían demostrarlo por carecer de la certificación probatoria lo cual conllevaba que nuevamente se encuentren cursando, esta vez, el nivel primario para adultos. En tales casos, las trayectorias educativas al interior de la cárcel siguen signadas por las condiciones burocráticas requeridas para demostrar la validez y certificación de estudios solicitados por la institución educativa⁸¹. A pesar de tales condicionantes, para ellas asistir a clases representaba “retomar el tiempo perdido” (EEP, 2017), “aprovechar y ocupar mi tiempo en aprender” (EEP, 2017), “aquí ir a la escuela aparte de aprender es una distracción total” (EEP, 2017) e incluso “una forma de sobrellevar la cotidianidad de la cárcel” (EEP, 2017), motivaciones todas ellas legítimas y válidas, algunas tendientes a la experiencia vincular de transitar el adentro visibilizando el afuera, otras movilizadas por la acción de reconocer en la escuela una invitación a recorrer otros para qué, al abrir otros interrogantes, sobre lo que es posible aun desde el encierro.

Es importante mencionar que las experiencias educativas se ampliaron con el ingreso de la universidad en la cárcel. En este marco, para pensar tal relación, uno de los aspectos que destaca Frejtman (2008), con el cual coincidimos, es la necesidad de generar un doble movimiento: que el afuera ingrese en la cárcel y que la cárcel salga hacia afuera. Se reconoce ahí un quehacer educativo que conlleva la necesidad de contemplar el acceso de instituciones que, como la universidad, se vuelven posibles si se materializa su presencia adentro y en el afuera carcelario.

En este contexto, y considerando que en la escritura de esta tesis pretendemos abordar la perspectiva de los sujetos en relación con las

⁸⁰ Estructura obligatoria de 9 años de duración en el marco del Sistema Educativo establecido por la Ley Federal de Educación N° 25.195. Sancionada en el año 1993.

⁸¹ Al respecto, Scarfo (2008) señala que la ausencia de documentación constituye uno de los principales obstáculos administrativos para acceder a la educación en las cárceles latinoamericanas.

experiencias educativas en la cárcel de mujeres, fueron relevantes dos propuestas institucionales universitarias ya mencionadas. Por un lado, aquella relacionada al programa académico: “La Facultad de Humanidades en la Cárcel”. Y, por otro, la realización de talleres enmarcados en una propuesta de intervención que se gestionó al reconocer la ausencia de prácticas culturales y educativas enmarcadas en acciones de extensión, en este caso, el proyecto de extensión: “Alternativas pedagógicas⁸². Una propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura en la unidad penal de mujeres de la Provincia de Catamarca”.

A fines de contextualizar ambas propuestas, en los apartados siguientes, como parte de nuestro campo de indagación, nos referiremos, a las acciones emplazadas en relación con el ingreso de la Facultad de Humanidades en la cárcel de mujeres.

La Facultad de Humanidades en la cárcel

El programa académico “La Facultad de Humanidades en la cárcel”, surge como una iniciativa que se institucionalizó en el año 2005, en el marco de un convenio de cooperación entre la FH-UNCA y el SPP. Este tenía como propósito, principalmente, viabilizar el dictado presencial de las carreras de grado en las dos unidades penitenciarias que se encuentran en la provincia de Catamarca. Asimismo, tal proceso contribuiría a promover el desarrollo de proyectos de investigación que aporten al conocimiento de las prácticas, interacciones y estrategias sociales, educativas y culturales que tienen lugar en estos espacios. A su vez, se buscó fomentar acciones dirigidas al fortalecimiento de la formación docente y la ejecución de propuestas extensionistas.

⁸² La categoría alternativas pedagógicas fue elaborada por Adriana Puiggrós (2006) para resignificar el sujeto pedagógico negado por el discurso educativo oficial en relación al periodo que abarcaba 1880-1980. Nos interesa retomar el sentido formulado por la autora al referirse a aquellos síntomas que denuncian procesos que, sin limitarse a estudios de casos, acontecidos dentro o fuera de la escuela, intentan crear otra normalidad contra la normalidad existente, ampliando el espacio de participación, revalorizando los saberes y experiencias que indican la presencia de discursos desestructurantes que presenta la educación como un bien social y como un derecho al cual la universidad pública y los espacios que en su nombre se construyen deben contribuir.

En el marco de estos acuerdos, el SPP se responsabilizó de gestionar la movilidad, la disposición de espacios y horarios, conjuntamente con la entrega de útiles escolares en tanto que la facultad garantizó el desarrollo de la propuesta y la entrega del material de lectura. Es importante destacar que tal propuesta no cuenta con ningún financiamiento específico para su desarrollo y su concreción se asume a partir de la tarea ad-honorem. Bajo estas condiciones no remunerativas, en un primer momento, quienes se encargaban del dictado de las actividades académicas eran docentes de distintos departamentos: trabajo social, inglés, filosofía, ciencias de la educación, geografía e historia. En los últimos años, la intervención se extendió a otros claustros, colaborando en el dictado ayudantes de cátedras y estudiantes avanzados, resignificando los procesos de formación en estos nuevos escenarios, como lugar de construcción de prácticas de enseñanza y aprendizaje, de investigación y formación docente.

Dadas las dificultades que abordamos en capítulos precedentes, con relación a las mujeres y sus condiciones habitacionales de detención, el programa en sus inicios se radicó en la UPV N° 1. Si bien, entre el 2009 y 2011, se realizaron algunas aproximación al entonces “correcional de mujeres”, fue en los años recientes que se estableció una presencia más regular en la UPM N° 2.

La presencia del programa también está sujeta a la demanda de una población en la que es minoritario el número de mujeres que cuentan con los estudios secundarios completos, por esta razón, si bien se encuentra como opción la inscripción para mayores de 25 años sin título de educación secundaria, media o polimodal según lo establece la Ley de Educación Superior N° 24521/95 en el art. 7, consideran que primero deben terminar la escuela para ingresar a la universidad.

Por consiguiente, durante el año 2017, de la población total de 12 mujeres que se encontraban detenidas, sólo dos de ellas estuvieron interesadas en iniciar el módulo de articulación común -MAC⁸³- siendo ello una instancia preliminar

⁸³ El Módulo de Articulación Común (MAC) es el trayecto formativo compuesto por tres bloques de cursado obligatorio requerido para el ingreso a la Facultad de Humanidades. Estos bloques se corresponden con Vida Universitaria; Lectura, comprensión y producción de textos y técnicas de

que se debe cursar antes del cursado de las materias del plan de estudio. Al poco tiempo del inicio del mismo, una de ellas dejó de participar por lo que sería una sola estudiante quien iniciaría la licenciatura en trabajo social. Entre sus intenciones, comentó que lo primero que hizo cuando ingresó a la UPN⁰² fue *“pedir por la escuela”*; esto implicaba para ella estar cerca de personas que conocía y le eran familiares, puesto que la institución educativa en la cual había finalizado sus estudios secundarios era el CENS N°50 - actualmente EDJA N° 50-, cuyo anexo funciona en el establecimiento penitenciario en el cual nos encontrábamos.

A diferencia de otras mujeres que ingresan sin contar con documentación respaldatoria de los estudios alcanzados, su trayectoria no quedaría condicionada a transitar nuevamente procesos escolarizados, su presencia estaba vinculada a su participación en los talleres de formación profesional. Estar en la escuela era la opción más inmediata de satisfacer lo que se le presentó como una necesidad *“pasar más rápido el tiempo”*. Para ella, el taller de peluquería también representaba simbólicamente pensar en un afuera como un proyecto próximo y como una herramienta laboral, más allá del escape inmediato que representaba suspender por algunos minutos *“pensar el encierro”*.

En esta dirección, para Blanca, estudiar en la universidad, desde la cárcel, era otra alternativa que se presentaba como una oportunidad de percibir diferente el tiempo, sentía la necesidad de *“hacer otra cosa y pasar el tiempo”*. Estudiar también se vinculaba al acto de iniciar lo que en otro momento de su vida había sido un deseo postergado, expresándolo en estos términos *“que loco pensar que estando presa pude acceder a la universidad”*, sin que se aparten sus motivaciones de la situación que estaba viviendo, ante lo cual asociaba trabajo social con la búsqueda de elementos que le permitan comprender la misma cárcel y las condiciones en las que desde ese lugar podía observar y cuestionar las desigualdades que ella y sus compañeras padecían cuando los informes socio ambientales eran rechazados. (Hidalgo, Arévalo y Herrera, 2019). Estudiar, para Blanca, además, era una estrategia de supervivencia ante la cotidianidad del

estudio relacionados con contenidos teóricos propios de la carrera elegida, siendo el primer nexo entre los alumnos/as y los docentes, alumnos y egresados.

encierro, significaba apoderarse de lo que la lógica penitenciaria le había expropiado: el uso de la palabra o el simple gesto de la risa, cuestión que es señalada en el siguiente texto:

En la clase nos sentamos dando la espalda al pasillo, sin embargo, Blanca no deja de mirar hacia atrás antes de hablar o contarnos algo o simplemente reírse... ¿Por qué no podemos reírnos? si forma parte de la clase... la risa aparece como un aparato disruptivo respecto de las pautas de conducta y valores de la cárcel (Argañaraz Fagonde, 2020, p. 77).

Al respecto, Sara Makowski (2010) plantea que, en el plano experiencial, las acciones individuales, como la sonrisa que causa una burla, ilustran “formas de experimentar las fronteras del orden y de la desobediencia, son maneras de medir las franjas de libertad que todavía quedan en el espacio de la prisión” (p. 136).

A través de la modalidad de tutorías, dos estudiantes avanzadas se encontraban semanalmente con quien las impartía en un espacio del establecimiento penitenciario que meses previos funcionaba como depósito. Desde el “box” se concretaba la presencia de la universidad como espacio institucional, bajo la primacía de un entramado de vínculos que se fueron construyendo y acompañaban las experiencias formativas en el desenvolvimiento del sujeto desde sus potencialidades. Por lo que recuerda una de las estudiantes avanzadas en su relato pedagógico:

Blanca en nuestra clase no es “la interna Lavelli”, es una estudiante que está en un contexto de privación de la libertad; en este sentido la podemos identificar como nuestro par, ya que nosotras también somos estudiantes, y posee los mismos derechos, a esto me refiero con mirar una película en horas de clase, tomarse unos mates, a utilizar una abrochadora, tener su tiempo y lugar de estudio (Argañaraz Fagonde, 2020, p. 76)

Durante esos meses, Blanca avanzó con el ingreso y las primeras materias del plan de estudio; sin embargo, paradójicamente advertimos, tras su salida en libertad condicional, de qué modo el proceso de transición entre el adentro y el afuera, nuevamente condicionó las posibilidades de dar continuidad a dicho proceso estando desde el lado de afuera. Esto en parte se circunscribía a las condiciones complejas que atravesaba en lo económico, al encontrarse con un

“panorama jodido”, pero también se debía a que los tiempos y los proyectos dejan de ser personales para trasladar sus elecciones y deseos en torno a la búsqueda de que sean los hijos quienes puedan concretar tales posibilidades de estudios, por lo que nuevamente las trayectorias reales pasan a ser trayectorias desacopladas, interrumpidas, marcadas por la discontinuidad.

Otro de los elementos que manifestó Blanca, estuvo vinculado al miedo al rechazo, la vergüenza y la frustración que generan los antecedentes penales pero, sobre todo, los temores que circulan como fantasmas ante la posible reincidencia en el delito y del castigo consecuente, como recuperamos en una producción de nuestra autoría:

No sabe, hago de todo para seguir a delante, hasta de piquetera laburo para que me tiren unos mangos, está muy fea la cosa y con esto que me robaron lo que había conseguido para la peluquería que quería abrir en mi casa peor quedé; no sé qué más me puede pasar porque la verdad que vengo arrastrando una tras otra (Hidalgo et al. 2019, p. 260).

La “reinserción” en el contexto social, familiar y laboral o lo que sucede con las personas privadas de la libertad cuando salen de la cárcel para “*que se arreglen como puedan*”, comprende procesos que no ahondaremos a los fines de nuestra tesis, dada la complejidad que conlleva su abordaje. En tal sentido, la cercanía respecto a lo que les sucede a las mujeres al salir de prisión, sea en libertad condicional, bajo caución, arresto domiciliario o sobreseimiento, se inclinaba a observar y escuchar algunos testimonios a los cuales pudimos acceder para aproximarnos a lo que les sucedía, en la producción de sus experiencias educativas, la prolongación o interrupción de sus estudios al salir de la cárcel. Esto se agudizaba, a pesar de la ampliación de los derechos de los últimos tiempos, por la ausencia de políticas de acompañamiento y de soportes materiales que sostengan los procesos formales de escolarización y formación, post-encierro, prevaleciendo la paradoja a partir de lo cual, las instituciones educativas se consolidan en lugares transitados estando presas en un contexto de extrema vulnerabilidad como es la cárcel.

Como mencionamos, tal situación no parece ser distinta en aquellos casos en los que se obtiene la prisión domiciliaria. En esta dirección, nos explicaron que al salir de la cárcel, para dar continuidad a los trayectos formativos, tanto en el nivel superior como en los niveles escolares de educación primaria y secundaria de adultos, se requiere la solicitud de permisos ante el juzgado y trámites que deben gestionarse de manera personal o por medio de un letrado. Estas realidades, nuevamente traslucen la falta de políticas públicas de acompañamiento, convenios u acuerdos interministeriales entre los Ministerio de Seguridad, Justicia y Educación, siendo escasas las estrategias y/o alternativas educativas, y de formación, ante los cambio de situación de las personas privadas de su libertad ambulatoria, lo que nuevamente produce una desvinculación de las relaciones inscriptas en marcos institucionales para centrar la miradas en los avatares de una historia de vida en particular (Greco, 2015).

Durante el año 2018, la estudiante que había dejado de participar de los encuentros preparatorios para el ingreso a la FH el año anterior nos comentó, en el marco del proyecto de extensión, espacio al cual nos referiremos en el próximo apartado, que había decidido interrumpir su participación porque quería continuar con la carrera que estaba cursando antes de su detención en calidad de estudiante libre, situación que le resultaba compleja porque desde que ingresó al penal no lograba concentrarse por la angustia que le provocaba pensar en su familia y el encierro. En su caso, la trayectoria educativa había sido, siguiendo la categorización que plantea Terigi (2009), una trayectoria ideal, cumpliendo con la progresión lineal prevista por los tiempos marcados de la periodización estándar de la escolarización. Incluso, estudiar era una opción que estaba presente entre sus proyectos, tal como lo expresa:

Cuando egresé de la secundaria me inscribí en la UNCA, primero estudié una carrera, ingeniería en minas, pero me di cuenta de que no era lo que yo quería para mi futuro, me cambié a otra facultad para cursar nutrición, estoy en segundo año porque tuve que interrumpir el proceso cuando quedé detenida, ahora rindo libre las materias para completar el cursado, sobre todo por las correlatividades. También hice algunos cursos en un instituto de capacitación laboral para tener propuestas de trabajo más

rápidas, como asistente farmacéutica, hasta que termine con mis estudios. (Hidalgo et al., 2019, p. 261).

Durante los meses que asistió al taller, hasta obtener su salida anticipada bajo caución, se interesó por el dibujo como un recurso de expresión, despertando en ella el interés sobre la existencia de carreras artísticas, aunque el profesorado era algo que no la convencía. En ese momento, la tecnicatura en artes visuales se encontraba en instancias de cierre, motivo por el cual no recibía inscripciones. Ambas propuestas de formación se dictaban en un Instituto de Educación Superior (IES). Las conversaciones que se producían vinculadas a las carreras de grado y tecnicaturas nos permitieron reconocer que eran muy pocas quienes tenían conocimiento de los IES, lo cual quizás se correspondía con la falta de acciones dirigidas a esta modalidad educativa.

Cuando ella⁸⁴ salió de prisión, decidió acercarse presencialmente a la FH-UNCA para empezar sorpresivamente el profesorado en Filosofía. La comunicación cercana con quienes habían sido talleristas en el tiempo de detención, estableció un punto de encuentro que la contenía; no obstante, este vínculo con el paso del tiempo se fue distanciando como una acción propia de generar autonomía en un sistema académico que ella ya había transitado previamente y en función de otras actividades en la que combinaba el deporte con el estudio como formas de reapropiarse de su tiempo, aquel que en el encierro estaba interrumpido. Según sus palabras:

La filosofía, es muy diferente a lo que venía estudiando, pero me ayuda mucho a intentar sobrellevar algunos interrogantes que se presentaron en mi vida, a veces hay temas que son muy complejos... ya regularicé algunas materias, la semana pasada tuve el ultimo parcial, ahora tengo que prepararme para la etapa de los finales (Hidalgo et al., 2019, p. 263).

Durante ese año siguió asistiendo a la universidad y en su horizonte de posibilidades el estudio seguía presente; sin embargo, al momento de retornar el proceso judicial a fines del 2019, con la sentencia firme, el recorrido que había

⁸⁴ Respetando el acuerdo de confidencialidad en el no uso de su nombre emplearemos el pronombre “ella” para referirnos al caso analizado.

iniciado quedó nuevamente interrumpido. En esta dirección, el análisis de los testimonios que compartimos nos permitieron aproximarnos a diferentes experiencias educativas, las cuales abren un campo problemático sobre los efectos del encierro y del pos encierro en relación con la educación, que si bien no serán profundizados en esta tesis, la relación escuela, universidad y cárcel, genera nuevas preguntas acerca de las dificultades que acontecen para quienes se sitúan en los umbrales de las instituciones.

Encuentros que habilitan a repensar las presencias desde las propuestas formativas de extensión universitaria.

En este segundo apartado nos referiremos a la segunda intervención que la FH-UNCA desarrollo en la cárcel de mujeres durante los años 2018 y 2019, en el marco de talleres que se institucionalizaron a partir del proyecto de extensión: *Alternativas pedagógicas. Una propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura*. La misma se generó a partir de una invitación del SP a realizar alguna actividad con las mujeres durante el periodo estival, que suele coincidir con una merma del personal y también de las actividades desplegadas. Esta invitación implicó abrir un tiempo y un espacio para dar forma a una acción no prevista al inicio de esta investigación.

La referencia inicial fueron las escasas actividades de las que participaban las mujeres, es decir, las tareas propias del tratamiento penitenciario con laborterapia y momentos de recreación, como también las acciones promovidas por la pastoral juvenil en las que se compartía la lectura de la biblia o acompañaban la celebración de la misa que se realizaba los días miércoles. Asimismo, que dos veces por semana podían participar de clases de zumba o de una iniciativa deportiva vinculada al rugby⁸⁵, independientemente de su condición de procesadas o penadas.

⁸⁵ Este deporte se caracteriza por ser representativo de las prácticas realizadas en el penal de varones de la provincia de Catamarca al conformarse el primer equipo que juega oficialmente torneos provinciales. Los Awkas hicieron oficial su participación en el año 2017. El proyecto fue impulsado por un guardia cárcel a la Dirección de Gabinete Técnico Criminológico, tomando como antecedente el caso de los "Espartanos" de la Unidad N° 48 de San Martín, Buenos Aires.

Atendiendo a esto último, presentamos una serie de propuestas, con la intención de fomentar encuentros que “habiliten un espacio y un tiempo para otra cosa” (Frejtman, 2008), considerando que a partir de la presencia de la universidad también se podían incentivar relaciones pedagógicas que activen y movilicen las sensibilidades, se promuevan otros lazos y procesos de socialización, para articular demandas educativas y culturales que incitan a inscribir las propias marcas como prácticas de libertad que, aunque no garantizan procesos de liberación, fracturan en algo la función reproductora de las instituciones en torno a las condiciones del encierro (Bixio, 2017).

Bajo ese criterio de lógica posibilitadora, se dispuso una nueva articulación en la cárcel, de modo que, paradójicamente dicha institución “así como establece restricciones también habilita posibilidades como la de la Universidad interviniendo en prácticas culturales para promover el ejercicio de derechos culturales, educativos y comunicacionales” (AA.VV., 2017, p.95).

En el contexto en que se inscribe esta tesis, las actividades de extensión en la cárcel de mujeres contribuyeron a interpelar el lugar que ocupaba la universidad desde un sentido político de democratización en términos de género y de visibilización. A su vez desde la perspectiva metodológica, supuso otro modo de acercamiento y escucha hacia las mujeres a través de compartir actividades, como desarrollamos en el capítulo dos.

Realizada esta breve descripción, a continuación presentamos una serie de consideraciones que entendemos relevantes para analizar la situación de las mujeres presas en el marco de los talleres realizados desde el proyecto de extensión mencionado.

Escenas de un proceso de intervención sociocultural desde el cine, la fotografía y la escritura

Una práctica que se enmarca en la lógica penitenciaria con el propósito de “inculcar valores, respecto a las normas, capacidad de disciplina, respeto y no vulnera las reglas” (Consejo Deliberante de la Ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca. 03/04/18).

Al momento de iniciar con los talleres, en el mes de enero del año 2018, la población era de doce mujeres de las cuales cinco se encontraban en el pabellón de procesadas y siete en el de condenadas. De ellas, asistían a algunos encuentros nueve, otras veces siete, por momentos cinco o incluso hubo días en los que participaban dos. Sus presencias y ausencias también adquirían matices que reflejaban las susceptibilidades de habitar un sistema que, en los vaivenes de la cotidianidad, refuerza la inestabilidad y la incertidumbre en aquellos tiempos en los que prevalece la desilusión y el desgano; a pesar de ello, semana tras semana nos reencontrábamos con una frecuencia de dos encuentros semanales, los días lunes y sábados, a través de las actividades pensadas como una alternativa pedagógica para aproximar de otro modo la presencia de la universidad.

Nos encontrábamos en el lugar donde funcionaba la escuela aunque fue habitado de otra manera. Allí desarrollamos diferentes talleres que duraban entre tres a cuatro horas. Los primeros acercamientos se iniciaron a través de un ciclo de cine debate el cual fue adquiriendo diferentes recorridos en su hacer. En tal sentido, la invitación no sólo residía en mirar películas para compartir ideas sino propiciar un tiempo para la diferencia, esos tiempos que se fragmentan e hilvanan entre el mirar y el conversar, como fisura, que habiliten la palabra, en lo que tenían para decir y lo que querían compartir.

En esos encuentros fuimos preguntando y ampliando los sentidos del castigo punitivo en la vida de las mujeres. Esto permitió poner en tensión imaginarios sociales arraigados a representaciones que prevalecen con relación a la cárcel, a las mujeres y la cárcel. Con este propósito abordamos documentales y series cuyos temas incluían en sus tramas experiencias de mujeres que, al igual que ellas, se enfrentaban a la complejidad de sobrellevar, convivir y residir en el encierro.

En esta dirección, de gran valor subjetivo y de confianza fue compartir el documental *"Lunas Cautivas. Historias de Poetas Presas"*, de Marcia Paradiso (2012). Su trama se compone de diferentes miradas y lecturas que fuimos dialogando al reflexionar en torno a las representaciones de esos cuerpos que dejan de ser objetos de la palabra para reconocerse como sujetos de la palabra.

Además, en esa construcción que transcurre a través de un taller de poesía a cargo de la organización *Yo No Fui*⁸⁶, se retoman distintas situaciones que entrelazan la vida carcelaria y la acción poética. Empleando esa experiencia, nos enfocamos en los sentidos que abrió esa realidad observada para las participantes quienes, desde una mirada ajena pero familiar, compartían sus propias vivencias y perspectivas. Manifestando a viva voz el deseo de querer aproximarse a la escritura. Acercarnos a esas experiencias fue un punto de fuga para que compartan reflexiones en las que problematizaban aquello que les pasa frente a la dureza de la vida entre los muros.

Conocer esas historias, desde el taller de cine, también fue habilitar la palabra como un mecanismo de apertura a la capacidad de apreciación de lo que querían expresar. Era explorar las urgencias, los reclamos, las particularidades de lo que las mujeres presas tienen para contar, para manifestar y visibilizar a través de la escritura, las representaciones visuales, sus voces y expresiones. Esto también habilitaba la reflexión situada de los significados que esas palabras asumían en el encierro:

“Encerrada con varios candados, aquí adentro se te abren nuevas puertas que poco a poco van calmando la sed de libertad” (TE, 2018);

“A cada rato te dan ganas de salir corriendo, pero sé que no puede porque chocas con las rejas” (TE, 2018);

“En este taller puedo reír y llorar siendo yo” (TE, 2018),

“La verdadera libertad está dentro de nuestra mente y es algo que nadie nos podrá quitar” (TE, 2018).

Los enunciados compartidos materializan algunos de los sentidos expuesto por las participantes al dar voz a sus puntos de vistas. De a poco, cada una fue manifestando sus apreciaciones, percepciones y entendimiento de lo que les

⁸⁶ Colectivo activista con perspectiva de derechos y de género, que tienden a organizar diferentes talleres de formación en artes y oficios, principalmente en la cárcel de Ezeiza. Dentro de ese marco, recuperan historias en primera persona, producciones artísticas y de expresión a través de la fotografía, la poesía, y talleres de comunicación. Asimismo, construyen vínculos con otros organismos para gestionar la continuidad de proyectos, la militancia y la visibilización de lemas que apuntan a pensar la situación de las mujeres presas, tanto en el interior de estas instituciones como lo que les pasa en el tránsito hacia el afuera.

ocurría, en lo personal, pero también en un hacer compartido en el cual escuchaban y eran escuchadas.

Figura 7
Taller de cine



Nota: Suspiros, risas, lágrimas, pudores eran expresiones que se encontraban presentes aquella tarde de verano. Allí estábamos todas juntas, siete mujeres, alrededor de una mesa observando un documental cuyas historias generaban comentarios destinados a rememorar las propias historias (TC, 20/01/18)

Durante las horas compartidas, más allá de la formalidad requerida en el marco de lo institucional, se generó un clima de confianza que habilitó un proceso intenso de acciones que combinaban diferentes iniciativas. De ellas participarían quienes asistían regularmente a la escuela como también quienes no participaban de lo escolar. En relación a esto último, fueron las propias mujeres quienes invitaban y promocionaban las actividades con las demás compañeras de celda o pabellón para que se acerquen. Así lo relata una de las participantes:

¡No sabe cómo nos hacía falta poder estar tranquilas aquí disfrutando de compartir este momento! ¿Vió doñita? ... yo le decía venga, venga no se quede sola allá en el pabellón!! (DTE, 2018)

En el devenir de los encuentros semanales se empleaban distintas dinámicas de trabajo que pretendían potenciar la expresión y consolidar una trama de acercamientos pensados en términos de vínculos de confianza. Las actividades desarrolladas siempre cobraron sentido y relevancia de acuerdo a los intereses y demandas de las mujeres que participaban de los talleres; mientras tanto, las talleristas que se fueron incorporando, enriquecieron las experiencias

al emplear otros recursos como la fotografía, el arte plástico y la escritura, con un esquema previo que se iba ajustando encuentro a encuentro a partir de una participación en conjunto entre participantes y talleristas. Esto generó un clima cálido de trabajo, inscripto en un esquema que desarticulaba otros modos de afectación y de interpelación a supuestos y discursos que se inscribían en ciertas opiniones y creencias que circulaban al interior de los pabellones, y en otros rincones de la institución penitenciaria y escolar, tales como:

“Las relaciones entre mujeres son jodidas” (EES,2017);

“Trabajar con mujeres es desgastante”(EVD, 2018);

“Las mujeres son muy demandantes” (DTE, 2017);

“Acá no le tenes que creer a ninguna, todas quieren sacar provecho de las situaciones” (DTE, 2018).

Las relaciones de desconfianza, disputas y la falta de solidaridad estaban naturalizadas en ciertas representaciones relativas a los modos de relacionarse, las cuales emergieron en determinadas situaciones que compartieron durante el taller, como lo muestran las siguientes expresiones:

En este lugar todo es observado como agresiones mutuas...” “ella me increpó, yo no reaccioné ni lo haría, pero igual me castigan porque interpretan que seguro lo provoque.. a mí me preocupa la situación porque, cuando salga el juicio, esto que me pasó no me ayuda (DTE, 2018);

Es injusto, ella no hizo nada, la otra la golpeó pero igual las castigan a las dos”; “todo estaba tranquilo, hasta que llegó esta chica que desde que llegó nos está molestando, todo el tiempo busca líos, incluso intento animársele a una superiora... nos altera todo el tiempo y eso nos pone re mal porque lo que buscamos es esta tranquilas. (DTE, 2018);

Todo el tiempo busca dividirnos y solo somos cinco en el pabellón, pero aquí no hacen nada, todo sigue como si nada, bueno no sé, será que tampoco saben qué hacer con ella porque por más que digan que la van a castigar todo el tiempo... nada (DTE, 2018).

A partir de los diálogos que tenían lugar en cada encuentro, advertimos la necesidad de profundizar algunos planteos, movilizar puntos en común, en

términos experienciales, trasgrediendo, como plantea Belausteguigoitia (2017), tres órdenes de lo esperado: “lo previsible para una presa, lo previsible para una mujer, lo previsible para un tiempo y un espacio del castigo” (p. 184). Nos interesaba desnaturalizar algunas prácticas, a partir de movimientos asociados a la percepción, mediante la mirada y la escucha; y la apropiación de la experiencia colectiva de quienes, además, querían dejar una marca más allá de la condena.

Esto nos acercó a dialogar sobre los imaginarios que circulan sobre la cárcel como marca moral, que arraigan concepciones dependientes del tecnicismo moderador de las normas y pautas de comportamiento, como un dogmatismo que muchas veces en la práctica se vuelve incuestionable.

Con la pretensión de habitar un tiempo y un espacio para inscribir las propias marcas, fuimos esbozamos un sinfín de interrogantes que emergían ante el acto de mirar y ser miradas. Un primer momento de ello, como mencionamos, fue a través de recursos audiovisuales; un segundo momento lo encontramos por intermedio de la fotografía.

El taller de fotografía se realizó en el año 2018, durante tres meses, con una frecuencia de una a dos veces por semana, cada quince días, lo cual fue posible por la apertura y autorización de la encargada de la UP N°2 para ingresar la cámara fotográfica sin que hubiera complicaciones.

En los encuentros, que tenían lugar en el aula de la escuela o a veces en el patio, se utilizaban distintas consignas para que la participación sea más dinámica, tanto para capturar las imágenes como también al improvisar la puesta en escena. Esto también implicaba que ellas propongán que se hacía y como se hacía, lo cual no seguía una secuencia lineal sino que se iba armando a través del diálogo compartido.

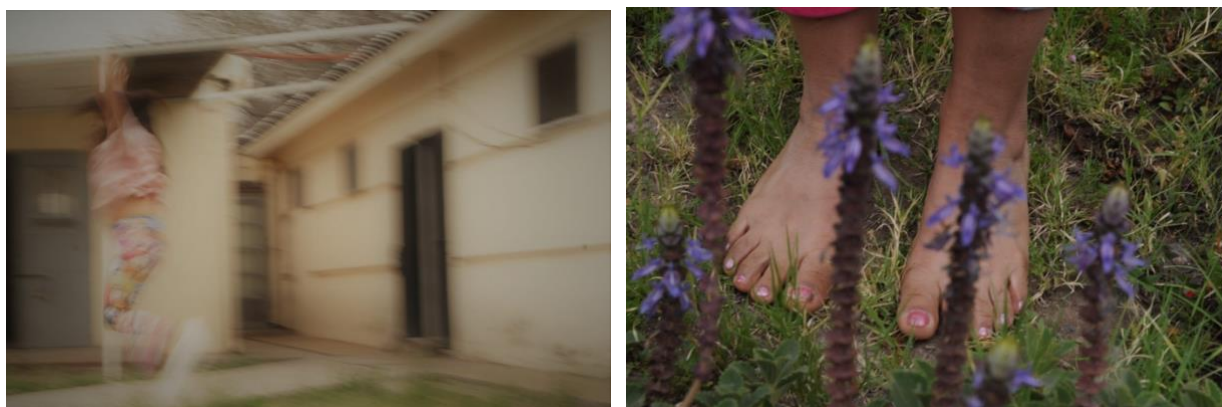
Esto también fue un componente importante al momento de poner sobre la mesa las fotos reveladas, porque allí se volvía a mirar el proceso, incluso recordando a quienes ya se habían ido dejando sus huellas en los registros. Para algunas, las fotografías remitían a un tiempo que ya pasó; para otras era un intento de prolongar el instante, desde otro lugar, estando en la cárcel pero viendo más allá de ella.

Allí estuvieron para soltarse el cabello, relajar la postura, mover los brazos, levantar la mirada, reconociendo, como plantea Makowski (2010) que “las internas” también se constituyen en sujetos de derechos, al permitirse generar *grados de libertad* respecto de la lógica expansiva del sistema carcelario.

A modo de ejemplo, se comparten algunas imágenes:

Figura 8

Taller de fotografía



“El taller dentro de esta caja oscura trae luz y en este lugar vale oro” (TE,2018)

En los meses posteriores, mientras transcurrían los talleres, pudimos repensar en la sensibilización, la revalorización de la palabra y la visibilización de lo que también es posible en una cárcel. Entendiendo que en ese contexto, la palabra de las mujeres es escasamente visible, retomar lo realizado en los talleres era un modo de dar visibilidad a esas experiencias que plantean un pasaje de lo singular a la acción de lo colectivo, a un colectivo de presencias que dejaban de estar ocultas detrás de las paredes de los pabellones.

El registro *in situ* y la proyección extramuros del mensaje de las personas que se encontraban privadas de su libertad constituía tanto la posibilidad de acceso a “un ejercicio de la autoría como la apertura a un espacio de autonomía”, según Segato (2003, p. 27), como también resquebrajar la (in)visibilización de las mujeres que se encuentran en situaciones de encierro, prevaleciendo como un lugar poco transitado, que las ubica frente a sus necesidades, problemas o carencias, bajo el resguardo de ser imperceptibles.

En este marco, se establecieron acuerdos mutuos entre las talleristas y las participantes del taller al momento de seleccionar y sistematizar el registro visual de lo que queríamos compartir en una primera publicación denominada “*Contando los días*” (2019).

Figura 9

¿cómo sentimos y vivimos nuestro tiempo en el encierro?



Nota: La ilustración de la portada es un dibujo que fue realizado por una integrante del taller, Vanesa. Cada encuentro pretendió generar un tiempo para que lo que deseaban realizar no se discipline rigurosamente según un orden preestablecido, sino que tenga lugar en el espacio y tiempo que se compartió.

Contando los días fue la materialización de expresiones que visibilizan gestos de resistencia en la reapropiación de lo que aún en el encierro podíamos construir. Esto implicó lógicas de intercambio entre ellas y con ellas, al seleccionar colectivamente qué querían contar mes a mes en el calendario. Tomar esas decisiones significó entablar una relación dialógica entre el cruce de palabras con las imágenes, co-construyendo posiciones subjetivas de enunciación, al contar y volverse público cómo habitan el encierro las mujeres presas en la UP N° 2 de Catamarca. Este fue el contexto devenido en texto para las lecturas

personales, compartidas y comparativas relacionadas con los modos de sobrellevar el encierro como punto de partida y anclaje.

La elección de las fotografías implico una experiencia nueva al esbozar diferentes combinaciones entre lo capturado por las imagen y los textos que acompañaban mes a mes sus voces, ideas y acciones que se plasman al abordar diferentes tópicos vinculados a la cárcel como institución, las rutinas, las miradas, los talleres, el tiempo, la culpa, los hijos, la búsqueda de mirar más allá al hablar del propio deseo para sobrellevar la vida en el encierro.

Contando los días buscó promover y resignificar la palabra, la escritura y la expresión constituyéndose en discursividades que emanan de prácticas que al interior de la cárcel son márgenes que pretenden significar espacios de resistencias.

Contando los días es el trabajo colectivo de quienes al ser “poquitas” pasan desapercibidas ante sus necesidad materiales y simbólicas, afrontando en el cuerpo marcas donde la indiferencia y la espera incesante del sistema de la progresividad se hace presente.

Contando los días sintetiza la necesidad de seguir preguntándonos por esos cuerpos vidas que habitan el encierro. Malacalza (2019) sostiene que, cuando emerge la voz propia, nos reconocemos en el otro como espejo de las propias vulnerabilidades y la propia mirada cambia y nos permite empezar a comprendernos.

Con recursos propios, puesto que las propuestas de los talleres se realizaron sin disponer de fondos destinados para su desarrollo, las integrantes autogestionamos la compra de materiales y elementos que fueron parte de esos otros saberes que empezaron a circular al momento de compartir y habitar conjuntamente una sensibilidad que recuperamos como parte del lenguaje, en una “igualdad poética, producto de decisiones narrativas y expresivas que tienen lugar en un plano compartido con aquellos cuyo discurso estudiamos”, al decir de Rancière (2010, p.07).

Siguiendo el planteo del autor, los encuentros, no son solamente instantes efímeros de interrupción de un flujo temporal. Estos se generan en interrupciones

donde la reapropiación de esa fragmentación del tiempo toma distancia de las imposiciones del sistema punitivo para suscitar otros ritmos, en los modos de encontrarse y encontrarnos ante las lógicas deshumanizantes de la cárcel, puesto que “son también mutaciones efectivas del paisaje de lo visible, de lo decible y de lo pensable, que intenta desarrollar la temporalidad de los momentos de igualdad” (Rancière, 2010, p10). Tal enunciación quizás la pudimos entrever cuando algunas participantes del taller nos compartían los siguientes fragmentos en los que emergen otras miradas acerca de la convivencia, los vínculos y las relaciones en el transcurso de los talleres:

“Armar una amistad como un rompecabezas, que en la cotidianidad de las órdenes se fragmenta en individualidades que divide, reinando las piezas incompatibles, a pesar de saber a dónde estamos y de los mil porque que van y vuelven, parece ser que el compañerismo en la cárcel resulta un absurdo, algo no pensado en su lógica rígida, de pensarnos como cuerpos carentes” (¿Y si nos paramos de manos?, 2019)

“Luz para un lugar apagado, para un lugar que puede ser pensado desde encuentros, incluso para cada una de nosotras, compartiendo risas, pequeñas alegrías y acompañarnos una a otras desde el dolor como en los posibles destellos de felicidad” (¿Y si nos paramos de manos?, 2019)

Esto nos lleva a admitir aquella paradoja que expresa Ojeda (2013; 2016), quien sostiene que la prisión no es sólo un lugar de castigo, sino también un espacio de posibilidades donde las mujeres pueden establecer relaciones significativas y duraderas. En ese lugar, paradójicamente, “descubren, ejercen y reclaman a la cárcel en su faceta de proveedora de derechos y, por lo tanto, la prisión como el lugar de la carencia mostraba su otro lado” (Ojeda, 2016, p. 329).

En una orientación similar, Frejtman y Herrera (2011) sostienen que, si bien los regímenes internos de funcionamiento y el sistema de regulación constituyen un campo de tensiones, esto oscila entre “una tensión portadora de vínculos jerárquicos, autoritarios y despersonalizadores, y la posibilidad de instaurar relaciones de cuidados, protección y transmisión de afectos y saberes” (p.122).

De algún modo, estos espacios se vuelven en una posibilidad de acceso a oportunidades que antes, en libertad, les había sido ajeno o directamente negado. Bajo esa premisa, podemos considerar que, los itinerarios de los distintos talleres han irrumpido la pregnancia de lo carcelario.

En cuanto al taller de lectura y escritura, se promovió la articulación con las actividades que se habían realizado previamente, de ese modo, se seleccionó material que dialogaba con las películas analizadas en el taller de cine y las imágenes tomadas en el taller de fotografía. En esta dirección se realizaron escritos que se constituyen en aportes valiosos para quienes prestamos atención a la situación que enfrentan las mujeres que participan estando detenidas.

Figura 10

Taller de Lectura y Escritura



Nota: se realizaron algunas fotografías con el propósito de registrar algunos momentos que eran significativos para las participante, y documentar el proceso de los talleres.

A su vez, el taller de lectura y escritura incentivó ejercicios de introspección, de autopercepción en las voces de otras mujeres atravesadas por las mismas situaciones. En esas charlas encontramos nuevas reflexiones y maneras de volver la mirada en el plano subjetivo y social, de nombrar y reconocerse desde la palabra habitada.

Con relación a esto último, es importante mencionar que, en la última década, el acceso a materiales escriturales realizados en el marco de programas universitarios e iniciativas gestionadas por otros organismos, en contextos de

regímenes cerrados como la cárcel, se han visibilizado y circulado en diferentes tornos, lo cual una mayor promoción y democratización en el acceso al conocimiento de tales experiencias⁸⁷. En tales casos, los materiales a los que hemos accedido nos permitieron conocer, reconocer y dar a conocer, con las participantes del taller, los usos y sentidos emergentes de la literatura en la cárcel, acercándonos específicamente a diferentes producciones de textos elaborados por mujeres.

Estos materiales han sido de gran valor al plantear la palabra como herramienta, que interpela aquellas historias que aparecen no como parte del relato de otros sino desde la perspectiva de la intimidad de la voz que narra, al habitar o haber transitado la institución carcelaria.

Así, la cárcel aparece en esas huellas de la escritura que componen experiencias y estrategias de subjetivación inherentes a los procesos que cargan de vida los modos de estar siendo en esos fragmentos del tiempo. La experiencia poética se vuelve palabra habitada, palabra materializada, la cual es visible en los escritos de quienes formaron parte de esos talleres durante el tiempo de detención.

La escritura estuvo presente antes, durante y después de los encuentros semanales, emergiendo reflexiones en torno a situaciones personales que las atravesaban y cuya atención seguía germinando durante los días que separaban cada jornada del taller.

Sostenemos con Parchuc (2018) que el valor crítico de la escritura no reside exclusivamente en las cosas que se dicen, sino también en aquello que contiene el proceso que le dio lugar “las palabras, lógicas y sistemas que resiste y a las que

⁸⁷ Un evento que favorece la democratización de estos materiales es el *Encuentro Nacionales de Escritura en la Cárcel* (ENEC) a cargo del Programa de Extensión en Cárcel (FFyL-UBA), evento que se sostiene desde el año 2013 y, a partir del cual, se abren espacios de diálogo y debate en torno a la palabra escrita dando visibilidad a experiencias de trabajo y materiales producidos intramuros, los cuales son difundidos en la mesa de publicaciones *trazos* que expone materiales a través de la literatura y la producción artística, tales como la producción audiovisual, fotografías. Asimismo, por medio del uso de la plataforma en línea *Red de escritura en Cárcel* (REC) se hace público un mapeo de publicaciones que trazan, a nivel nacional, archivos digitalizados de publicaciones que llevan a cabo acciones vinculadas con la lectura y la escritura en contextos de encierro en diferentes formatos y soportes: libros, revistas, fanzines, videos.

a veces contesta, así como el recorrido que va de la escritura en birome sobre un cuaderno de hojas rayadas o un papel suelto a una publicación”. (p. 22)

En ese ámbito de confianza, surgió como un impulso por parte de algunas estudiantes que asistían el compartir cartas que fueron escritas como efecto o prolongación del taller de escritura, ya que estas eran producidas en la soledad apabullante de los pabellones durante las tan esperadas visitas o después de las despedidas. De ese modo, la palabra sigue generando un lugar para reconocerse, denunciar y dar a conocer aquello que va más allá de los puntos de vista. Las mujeres hablan de sus necesidades, de sus miedos, de sus sueños, “de vivir, ser y expresar la idea de estar presas pero libres”, al decir de Miy, De Mauro y Milman (2018, 75).

Durante el año 2019, nuevamente tomamos la decisión conjunta de documentar las producciones de los distintos talleres con el propósito de elaborar un registro visual que visibilice las acciones emprendidas en los diferentes itinerarios recorridos en los talleres. *¿Y si nos paramos de manos?* fue el interrogante que empleamos como metáfora para dar nombre a la segunda publicación colectiva.

Figura 11

La fábrica de máscaras



Nota. La portada del libro recupera las máscaras de papel que cada una de las integrantes había dibujado -durante el primer encuentro- al momento de presentarnos. Su valor intrínseco no residía sólo en constituirse en un dispositivo comunicativo sino porque en su desarrollo se generaron procesos

de resignificación y construcciones del yo, como subjetivación política, aún en el contexto carcelario.

En sus páginas se interpeló la vivencia del encierro, se generaron prácticas que permiten cohabitar en “una cartografía del deseo, donde los sujetos son los protagonistas que se transforman y desplazan”, como plantea Redondo (2019, p.233). Se relata un entramado de presencias que tuvieron un momento inicial en el cual en el taller daban forma a sus primeras ideas y deseos. En el camino, en el acto de contar los días, hay quienes pasaron a ser ausencias entre los muros para devenir en presencias en libertad; tales movimientos son valiosos por las historias que formaron parte de estas mujeres presas que le dieron vida a acciones y mensajes que quisieron transmitir.

¿Y si nos paramos de manos? fue el interrogante que alojaba entre sus significados la reapropiación del espacio en el que nos encontrábamos. Fueron los momentos en los que tuvieron lugar los encuentros colectivos- de historias- con uno mismo, con y entre otras subjetividades para provocar la diferencia en esa aula- taller donde se suspendía la lógica de la obediencia definida con la mirada perdida, el cuerpo rígido, las manos atrás y en silencio.

¿Y si nos paramos de manos? fue plantearnos experiencias vinculadas a prácticas que potencia otros modos de problematizar la complejidad de la privación de la libertad ambulatoria. Fue la pregunta que nos hicimos cuando iniciamos este proceso que va dejando huellas en los distintos lenguajes a partir de los cuales encontramos prácticas de resistencia frente al constante proceso de enajenación al que el sistema de reclusión somete. Y fue también la expresión que interpela estereotipos y propone la ruptura de discursos estigmatizadores sobre las mujeres y la prisión.

Finalmente, *¿Y si nos paramos de manos?* supuso tejer redes de acompañamiento y contención a partir de las cuales se cimenta una manera de desbordar los límites de la cárcel.

Compartir el trabajo producido en los talleres fue una decisión consensuada al momento de establecer una ponderación de las prácticas realizadas. Sobre ello, talleristas y participantes, rescatamos el valor de prácticas culturales y educativas

en el encierro. En ellas se trató de resignificar otros modos de intervenir, de habilitar nuevas gramáticas y sensibilidades, de potenciar la construcción de formatos que den lugar a otras alternativas pedagógicas que promuevan subjetividades no disciplinadas.

Imagen 12

Muestra itinerante



Nota: presentación en las 3º Jornadas del Norte Grande: Experiencias Institucionales e Investigación sobre Cárceles y Sociedad. UNSE, 2019.

A partir del camino recorrido que hemos presentado, pensamos con firmeza que es necesario sostener en escenarios punitivos prácticas de intervención colectivas para fortalecer su potencialidad reflexiva y emancipatoria. Esto implicó volver sobre lo construido y los registros que emergen recuperando los sentidos diversos que una propuesta de extensión adquiere en su devenir. Por lo cual, las prácticas e intervenciones universitarias en contextos de encierro deberían constituirse no sólo en espacios generadores de saberes y conocimientos, sino en un hacer que interroga los sentidos y significados del conocimiento, en orden a “producir nuevos actos de pensamiento, reflexivos y

críticos de condiciones previas producto de la toma de conciencia a partir de la intervención”, en términos de Mercado (2009, p.66).

Las acciones expuestas han asumido un compromiso social, territorial, ético y político de pensar la presencia de la universidad pública desde perspectivas que amplían las experiencias y trayectorias posibles, entre lo de adentro y lo de afuera, entre lo visible con lo que difícilmente puede ser visto: las mujeres presas.

Disputar las configuraciones identitarias, construidas antes, durante y después del encierro implica reconocer en el ejercicio de la extensión universitaria el gesto de fisura, de irrupción. En el intento de construir y fomentar alternativas pedagógicas que promuevan subjetividades no disciplinadas, al transitar y vivenciar el adentro de una institución que es pública, pero que funciona a puertas cerradas.

Como plantea Hudson (2017), las actividades encuentran su verdadera potencia cuando son capaces de convertir una determinada estructura arrasadora de la subjetividad en un punto posible de subjetivación alternativa, al prestar atención al interés por la vida de quienes, tal como lo hemos manifestado en relación con las condiciones de acceso a la educación en sus diferentes niveles e instituciones, durante años convivieron bajo la prudencia de la indiferencia, la ausencia y las omisiones.

En consonancia con el análisis realizado y en un intento de superar la auto referencialidad y la implicación al haber formado parte de ese proceso extensionista al mismo tiempo que investigaba, recuperamos la voz de otros autores que reflexionan acerca de las intervenciones universitarias en cárceles.

Al respecto, Chiponi, Castillo y Manchado (2017) instalan la pregunta en torno a otros modos de pensar y hacer intervenciones que disputen la quietud de la cárcel como institución, la cual refuerza su formal pretensión rehabilitadora. En esa clave de lectura, ubican la extensión universitaria como una práctica de encuentro con la intención de pensar y escribir sobre la cárcel para cuestionarla e instalar la pregunta por lo posible “basándose no en una lógica que haría llegar o llevaría la universidad a las cárceles sino que buscarían establecer lazos desde

una noción más permeable del conocimiento” (Manchado, Chiponi y Castillo, 2017, p. 17).

A su vez Romero (2017), al analizar una experiencia extensionistas⁸⁸ entre personas privadas de libertad y universitarios, plantea que se visibiliza un modo diferente de contar y construir un relato desde otro lugar, que refleja las marcas que atraviesan a los sujetos con aquello que entra en juego al momento de reconocer “qué se cuenta”, en alusión a las marcas institucionales. Precisamente, se habilita un espacio que le da sentido a lo que en él se produce, determinando un tiempo y definiendo circunstancias en las que los sujetos se involucran. En dicho proceso se asignan sentidos, dialogan saberes y modos de organización en un hacer y un saber común, pero también dejan ver las singularidades y los modismos propios de cada ámbito de referencia institucional, cárcel y universidad, como acontecer mediante formas de acción que se traduce en un saber hacer práctico que se pone en juego en el trabajo conjunto, “con un ojo en el territorio y otro en la academia para re-pensar cómo inciden estas en el diálogo de saberes que hacen en conjunto” (p. 371).

Para finalizar, retomando el propósito de este capítulo en relación con recuperar la perspectiva de las mujeres presas respecto a las experiencias educativas que transitaron en el encierro y qué implicó para ellas estudiar mientras estaban presas, es importante destacar:

En primer lugar, en términos generales, la escuela al interior del penal habilita un espacio que se corre del dispositivo disciplinador penitenciario y les posibilita retomar la escolaridad primaria o secundaria y dar continuidad a trayectorias educativas inconclusas o en suspenso; y esto suele implicar una satisfacción personal, relacionada con sus familias en el sentido de mostrar que aprovechan el tiempo de detención y principalmente con ayudar a sus hijos en sus procesos de escolarización. A otras mujeres les posibilita construir otros

⁸⁸ Cooperativa autogestiva que desde el año 2015 forma parte de un proyecto de extensión que se realiza en el marco del Programa Universitario en Cárcel de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC-Argentina), conformada por presos en régimen de semilibertad alojados en la Colonia Abierta de Montecristo o liberados recientes, y quienes acompañan y apoyan el trabajo de diversas unidades académicas de la FFyH-UNC.

vínculos con diferentes actores intra y extra carcelarios. Y, para otras, o ellas mismas, puede ser una manera de sobrellevar la cotidianidad de la cárcel y tornar el tiempo muerto en tiempo vivo o productivo.

A su vez, y no obstante lo anterior, también puede implicar la vivencia de experiencias desagradables relacionadas con distintas finalidades otorgadas a la educación de las que son portadores algunos docentes, que influyen en los vínculos que establecen con las estudiantes y en el deseo de éstas de asistir a la escuela, dificultando la permanencia. En este acercamiento a la perspectiva de los sujetos también se tornó evidente que, en ocasiones, el deseo de dar continuidad a las trayectorias educativas puede estar obstaculizado por la ausencia de las certificaciones de los niveles de estudio alcanzados para demostrar la validez y certificación de estudios solicitados por la institución educativa.

Finalmente, que es posible transitar experiencias educativas valiosas que conllevan procesos de construcción de otras subjetividades aun en el encierro y a pesar de él. Esto fue vivenciado especialmente en aquellas experiencias propiciadas por la FH-UNCA en la cárcel, a través de las carreras de grado en los pocos casos de estudiantes cuyas trayectorias educativas fueron favorecidas, en mayor medida, a través de diversas propuestas de extensión que posibilitaron el acercamiento a bienes culturales y el descubrimiento de otras potencialidades y de construir otra mirada acerca de sí mismas y del entorno en el que se encuentran.

Conclusiones

En la presente investigación nos hemos referido a la educación en contextos de privación de la libertad, situándonos en la provincia de Catamarca, con el objetivo de relevar, sistematizar y construir conocimiento sobre las condiciones institucionales en las cuales se desarrolló la educación de las mujeres presas, poniendo énfasis en aquellos procesos que tuvieron lugar en los años recientes en la Unidad Penal N°2.

Para realizar esta tarea presentamos un recorrido de seis capítulos de los cuales los dos primeros refieren a los antecedentes y la construcción de los referentes conceptuales, seguido de la perspectiva metodológica y las decisiones asumidas en el transcurso de la investigación. En los siguientes, combinamos una perspectiva histórico-contextual acerca de la construcción del castigo e indagamos la articulación entre las mujeres, la educación y la cárcel, para precisar desde un análisis exhaustivo las políticas educativas instituidas en las últimas décadas respecto a las personas privadas de su libertad y el efecto que han tenido en las mujeres situándonos en lo local. Desde un abordaje institucional, documentamos la reciente construcción de la escuela en la cárcel de mujeres y finalizamos con la reconstrucción de trayectorias educativas de educación formal y experiencias llevadas a cabo por la universidad.

En tal dirección, esta tesis contribuyó a problematizar la situación de una población que, como hemos mostrado, hasta hace un tiempo muy reciente permaneció en los márgenes, olvidadas e invisibilizadas en sus necesidades y desigualdades. Precisamente este es uno de los puntos que ofrecemos como hallazgo en nuestra investigación, nos referimos a la existencia de una diferenciación en el acceso a la educación, en los procesos de escolarización y otras ofertas académicas dirigidas a las mujeres que forman parte de la población carcelaria.

En este aspecto hemos puesto en evidencia que la cuestión de género como dimensión exploratoria no puede permanecer excluida de este análisis educativo en la medida en que las desigualdades y criterios de selección dirigidas a las

mujeres privadas de libertad se fundamentan a partir de la diferenciación genérica. En tal sentido, nuestra indagación, a diferencia de otros estudios que hemos retomado, abordado y empleado para llevar a cabo esta investigación, propone esta dimensión de género como un aspecto original y novedoso respecto a la educación en cárceles.

Si bien en las últimas décadas en nuestro país encontramos diferentes estudios, investigaciones y propuestas que se han interesado por la cárcel como institución y lo que sucede con su población, advertimos que, incluso, pese a que en las universidades se incrementó en los últimos años el interés por la educación que se desarrolla en las cárceles, persiste una considerable distinción respecto al alcance en la producción de conocimiento y visibilización de lo que sucede con los varones como en el desarrollo de propuestas que se circunscriben a esta población. Por lo que enfatizamos la escasa presencia y/o acompañamiento que tengan como destinatarias a las mujeres presas en términos prácticos y materiales. Esto implicó revisar diferentes fuentes con el propósito de comprender los lugares que han ocupado las mujeres en la educación desarrollada en las cárceles.

En ese marco, siguiendo una perspectiva histórica fuimos identificando los distintos modos de educación para las mujeres en las instituciones de control. En el caso específico de la provincia de Catamarca, con base en este análisis, hemos reconstruido de qué modo la cárcel de mujeres alberga en su historia una serie de acontecimientos a los cuales prestamos atención antes de adentrarnos al contexto de desarrollo de la historia reciente de la UP N° 2.

Nos referimos a una serie de exposiciones que nos permitieron reconstruir las formas que históricamente ha asumido el castigo femenino. En tal sentido esta tesis muestra que la educación para las mujeres en los contextos de privación de la libertad se encuentra íntimamente relacionada con regulaciones sociales y estatales, administración de los cuerpos, formas de control impuestas por la politicidad que atravesó y atraviesa los cuerpos-vida, y mandatos de género, entre otras formas de control y concepciones heteronormativas cuyas prácticas

de corrección, pese al paso del tiempo, perduran como un *continuum* de violencia dirigido a las mujeres presas.

Un ejemplo destacado de ello lo analizamos en el capítulo tercero, en el que nos detuvimos en los modos de enunciación establecidos en noticias periodísticas del ámbito local al referirse a las mujeres privadas de su libertad. En esa dirección, localizamos la base de atributos sexistas que se utilizan para categorizarlas como: cómplices, autoras intelectuales, mujeres asesinas, o bien, bajo el estereotipo de malas madres. Estos discursos enmarcan y exponen opiniones, clasificaciones y etiquetas sobre los cuerpos-vida de las mujeres presas. Asimismo, a fin de desentrañar estas opresiones discursivas, llevamos a cabo una articulación tan necesaria como novedosa con un corpus teórico a partir del cual analizamos la mirada de las mujeres encarceladas en estructuras que afectan y determinan de manera encubierta los procesos de disciplinamiento de los cuerpos.

En dicho análisis teórico, logramos ver de qué modo esos discursos están caracterizados desde una matriz sexo genérica que se centra en regímenes de comportamientos sociales, culturales y morales como marcos de inteligibilidad. En este punto incorporamos una serie de análisis provenientes de los estudios de género (Butler, Giorgi, Makowski) que fueron articulados para una mejor comprensión del fenómeno educativo en contextos de encierro. Por tanto creemos que nuestra tesis abre un camino exploratorio sobre la educación en contexto de encierro de las mujeres con elementos, categorías y conceptos que permiten complejizar el tratamiento del problema.

Siguiendo ese hilo conductor, del análisis realizado, identificamos que el modelo de educación destinado a esta población eran las prácticas de oficio. Justamente encontramos que tales prácticas se fundamentan en la reproducción de marcos de inteligibilidad que intentan pregonar determinada imagen sobre las mujeres y el delito, adentro y fuera de la cárcel, como la subordinación, la inferioridad o el sojuzgamiento. Por tanto, hemos logrado establecer un conjunto de relaciones entre discursos normalizadores sobre la población femenina y el

modelo educativo que se propone desde la institución carcelaria. La articulación de ambos discursos intenta naturalizar una imagen social según la cual estas mujeres necesitan ser reeducadas en una serie de prácticas que las devuelvan a una esencia que está relacionada con sus funciones de madres, esposas y agentes sentimentales. Al mismo tiempo, las lecturas que hemos articulado con el contexto educativo de las mujeres presas brindan las condiciones de posibilidad para reconocer aquellos aspectos que por su naturalización persistían descuidados y olvidados respecto a ellas. Un claro ejemplar de estas omisiones ha sido el análisis de las actividades del Ministerio de Educación de la provincia en este contexto educativo. En virtud de ese análisis identificamos la desigualdad en el acceso a la educación y el escaso lugar que se les ha asignado a las mujeres en las políticas educativas para la población privada de libertad en Catamarca. Precisamente este fue uno de nuestros objetivos primordiales en la investigación y por este motivo documentamos, en el cuarto capítulo, el proceso de organización de la educación en contextos de encierro entre las décadas de 1990, 2000 y 2010.

A este respecto, en el análisis de las políticas públicas educativas destinadas a la población en contexto de encierro, hallamos que su lugar se encontraba dentro de un contexto general de la educación para adultos dentro de los regímenes especiales. Este nivel de generalidad, asimismo, se caracterizaba por la preminencia de discursos que circulaban a partir de la Ley de ejecución penal N° 24.660 sobre la finalidad de la educación, asimilándola al tratamiento penitenciario. A su vez, encontramos que si bien la Ley Federal de Educación demarcó una mayor injerencia del Ministerio de Educación en la supervisión de los procesos educativos al interior de las prisiones, en la provincia de Catamarca las acciones políticas desplegadas se circunscribieron a la terminalidad educativa del nivel primario a través de financiamiento del Plan Social Educativo y estas prácticas de escolarización sólo se desarrollaron en la Unidad Penal de Varones.

A partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la adhesión jurisdiccional con la nueva Ley de Educación Provincial N° 5381- Decreto 2269/13, la modalidad educativa destinada a los contextos de privación

de libertad cobró otra relevancia en el marco de la educación como derecho de todos los ciudadanos, la ampliación de la obligatoriedad escolar y la jerarquización en la reestructuración organizacional, tal como sucedió en la jurisdicción a partir de la creación de la Dirección Provincial de Modalidades Educativas.

En la provincia, con base en los lineamientos estratégicos para la modalidad se ejecutaron acciones financiadas por programas nacionales, entre ellos, Encuentro- Programa Nacional de Alfabetización, el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), el Plan de Mejora Institucional y las Bibliotecas Abiertas; de todos ellos, los tres últimos alcanzaron en mayor medida a las mujeres, aun cuando se interrumpieran.

En ese marco, si bien hasta 2014 la escolarización de las mujeres privadas de libertad no fue objeto de mayor atención, la creación de la escuela en la Unidad Penal en ese año, previa información a la opinión pública de las pésimas condiciones de habitabilidad en que se encontraban por parte del Poder Judicial, han incidido en el reconocimiento de las mujeres privadas de su libertad como sujetos de derecho. No sólo materializó una respuesta a la necesidad histórica que la población femenina requería, sino que tal acontecimiento se constituyó en una posibilidad novedosa. A nuestro juicio, la construcción de la escuela puede verse como una irrupción reparadora para la educación de las mujeres presas, quienes por primera vez eran incluidas en los procesos de institucionalización estatal de la educación pública en la provincia como destinatarias de la misma.

Otro aporte central de esta tesis consistió en rastrear las dinámicas de interacción entre lo escolar y lo penitenciario, la construcción particular de la escuela en el entrecruzamiento de la institución educativa con la penitenciaria, que impone sus marcas en las coordenadas témporo espaciales y en la trama cotidiana de la escuela, en ocasiones de manera más sutil y en otras en forma explícita, por ejemplo, a través de los llamados de atención.

En esa construcción, la flexibilidad se constituye en una característica distintiva de la escuela en contextos de encierro para afrontar las múltiples

vicisitudes que se suceden día a día tales como las requisas, las llamadas telefónicas, los traslados internos, las visitas, que inciden en la dimensión temporal, tensionan el clima institucional y afectan tanto a docentes como a estudiantes aunque de distinta manera. La flexibilidad de los y las docentes para reconfigurar la actividades previstas también se torna evidente frente a los retiros voluntarios y la laborterapia.

En tal sentido, identificamos prácticas pedagógicas y posicionamientos de los y las docentes en la configuración de formatos flexibles que acompañan la especificidad de las trayectorias de las mujeres que asisten, tanto en el empleo del tiempo como en las condiciones en las que se hace escuela dentro de la cárcel.

Al respecto, y pese a las condiciones desfavorables que formaron parte de las detenciones que atravesaron a las mujeres, advertimos que, en la educación en contexto de encierro, encuentran otro horizonte. Justamente, la ampliación de los límites educativos que la escuela en la cárcel posibilitó, la muestra como un espacio donde se establecen soportes vinculares y nuevas formas de subjetivación que se manifiestan en la percepción identitaria como estudiantes, como compañeras de grupo, al otorgar a sus acciones sentidos que diluyen los mandatos. Aunque también, hemos presenciado algunas prácticas emparentadas con el discurso del tratamiento penitenciario, creemos que esta tesis aporta una mirada sobre los alcances transformadores de las políticas educativas en el contexto de encierro. Básicamente, porque marcaron otro horizonte para las trayectorias educativas de mujeres que iniciaron, retomaron y concluyeron sus procesos de escolaridad al transitar el tiempo de detención.

Por paradójico que suene, en el curso de este trabajo hemos hallado de qué modo la escuela en contexto de encierro funciona como garante de un derecho que, en otras circunstancias y bajo otras condiciones legales en los procesos de detención, se volvería imposible. De hecho, un proceso que hemos descubierto respecto de la permanencia educativa de las mujeres en contexto de encierro estuvo referido a las circunstancias en las que las mujeres salen de prisión. Mientras en prisión, y gracias a los marcos legales habilitados por las leyes educativas para la modalidad las mujeres estudian, durante sus experiencias por

fuera de la cárcel observamos la discontinuidad e interrupción abrupta de ese proceso educativo. Hemos mostrado cómo se interrumpen los procesos formativos por el cambio en la situación procesal, tal como es el caso de las mujeres con prisión domiciliaria. Paradójicamente, la salida del establecimiento implica en simultáneo interrumpir la escolaridad formal u otros trayectos educativos iniciados. Este aspecto es sumamente importante considerarlo como aporte de esta investigación debido que se advierte la ausencia de una política de continuidad y acompañamiento que garantice el seguimiento de las trayectorias de aquellas mujeres que salen de la cárcel bajo determinadas condiciones. Frente a ello, de esta tesis es posible derivar la necesidad de mejorar las políticas públicas destinadas a las mujeres. Por tanto, creemos que nuestro trabajo también propone una expansión del derecho al acceso y continuidad de la educación por cuanto identifica los obstáculos que se interponen a ese derecho y las omisiones del Estado en su consecución. En consecuencia, con nuestra investigación no sólo reconocemos y advertimos un problema, sino que también colaboramos en pensar una estrategia que favorezca en una política educativa sostenida para esta modalidad educativa.

En tal dirección, pensar en el derecho a la educación también es preguntarse por la relación entre la Universidad pública y la cárcel, y es por ello que en el sexto capítulo nos abocamos a analizar las experiencias educativas propiciadas por dos programas universitarios. Por un lado, del programa académico “La Facultad de Humanidades en la Cárcel” y, por otro, el trabajo realizado desde el “Programa de Extensión Universitario en Contextos de Privación de la Libertad- Catamarca” (PEUCEC). Nuestro énfasis ha estado puesto, fundamentalmente, en la llegada de la Universidad Pública en la cárcel de mujeres, la cual amplió las perspectivas de los sujetos en torno a sus experiencias y trayectorias posibles.

En tal sentido, el primer programa les posibilitó iniciar carreras de grado en los casos de estudiantes cuyas trayectorias escolares se desarrollaron en los tiempos formalmente establecidos por el sistema educativo favorecerían en tanto que el resto se aboco a retomar la escolaridad inconclusa.

En cuanto a la incorporación del segundo programa, implicó para esta investigación un nuevo posicionamiento al asumir otras instancias que no estaban contempladas inicialmente. En esa línea, un aspecto valioso en nuestro trabajo fueron los talleres de extensión en tanto las actividades realizadas devinieron en alternativas que aproximaban de otro modo la presencia de la universidad.

Tal acción no clasificaba, no ponderaba ni evaluaba las conductas y los conceptos de las mujeres que participaban; por el contrario, buscaba instituir una línea de exploración atenta a los intereses y reconocimiento de las voces de quienes participaban, promoviéndose lógicas del cuidado que tensionan las prácticas punitivas que se aplican desde el individualismo encarnado en el régimen penitenciario.

En los distintos talleres, las participantes tuvieron la oportunidad de formar parte de las decisiones relativas al contenido y la forma de implementación de los mismos. En cada una de las producciones hubo huellas de su involucramiento, estaban sus voces y sus marcas. Un ejemplo de ello es el calendario que elaboraron conjuntamente titulado "*Contando los días*", cuya denominación alude a la situación que atraviesan y da cuenta de la manera que la tramitan e incluso lleva en la portada un dibujo realizado por una integrante del taller. Justamente, las acciones de seleccionar, sistematizar y publicar lo realizado en los talleres para visibilizar a las mujeres formaron parte de una estrategia metodológica y éticamente inseparable de las decisiones que se tomaron antes de dar a conocer otros modos de habitar el espacio carcelario.

Finalmente, un aporte que queremos destacar con esta investigación, que vincula la situación contextual con el anclaje territorial, son las experiencias heterogéneas habilitadas por la presencia de las instituciones educativas -la escuela y la universidad- para las personas privadas de su libertad, pero sobre todo para las mujeres. Esto último nos obliga a prestar atención y profundizar en una pedagogía desde la cual se percibe el encierro no cómo el lugar de lo remanente, de los destinos inexorables, sino como ese lugar donde hay cuerpos afectados, en movimiento, donde algo nuevo puede comenzar.

Referencias Bibliográficas

- Abelleira, et al. (2017). *Las del mundo al revés: cartas inevitables para todos desde la cárcel*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Acín, A. (2008) Acerca de los sentidos otorgados a la educación tras las rejas: la perspectiva de alumnos del Programa Universitario en la Cárcel. *Revista Cuadernos de Educación. Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones María Sáleme de Burnichon*, año 6, núm. 6, 351-365.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/763>.
- (2009) Educación de Adultos en Cárceles: Aproximando algunos sentidos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Vol. 31, núm. 2, 63-83.
<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545097003.pdf>.
- (2013) La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España). [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Acín, A. y Mercado, P. (Ed.) (2009). *Prácticas educativas y oportunidades de aprendizaje en contextos de reclusión. Experiencia extensionista en el marco de Programa Universitario en la Cárcel*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Acín, A. y Correa, A. (2011). *Significaciones de la educación en la cárcel. Atribuciones desde la perspectiva de los participantes del Programa Universitario en la cárcel*. Centro de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Aichino, M. (Ed.) (2018). *Jueves. Bucear sin agua*. Borde Perdidos Editora.
- Achilli, E. (2005) *Investigación en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- (2008) *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- (2019) Cárcel y Sociedad en Catamarca. Relaciones sociales e intercambios dentro y fuera de una prisión. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].
- Alanís, M; Cardoso, A y Jalile, E. (2009). *Alfabetización, universidad y cárcel: una educación para no..., una educación versus...? o un educación que propone*. [ponencia] II Jornadas de letras y escritura. Facultad de Humanidades. UNCA.
- Alanís, M., Cardoso, A. y Narváez, G. (2010) Aproximación a un particular contexto educativo: la cárcel. En A.A.U.U. *La vida en la cárcel. intercambio, exclusión y control social*. (Vol. II, pp. 7-28). Secretaria de Extensión Universitaria. Editorial Universitaria.
- Alanís, M. et al. (2020) *Prisiones contemporáneas. Prácticas, disputas y desafíos en el siglo XXI*. Tinta libre.
- (2021) *Prácticas educativas y culturales en cárceles: Adaptaciones, intervenciones y consecuencias en tiempos de pandemia*. Tinta Libre.
- Almeda, I. (2002) *Corregir y Castigar. El ayer y hoy de las cárceles de mujeres*. Ediciones Bellaterra.
- Ameigeiras, R (2016) El abordaje etnográfico en la investigación social (pp.107-149). En Vasilachis, I (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.

- Añaños, F.T. (coord.) (2010) *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto*. Edisa.
- Arduino, I (2017) Apuntes para renovar la agenda feminista en la criminología. En *Revista Apuntes y claves de lectura sobre Women, Crime and Criminology de Carol Smart* N° 2, 2019, 117-129.
- Aroca, L ; Hidalgo, B (2019) *Escritos sin tiempo: las cartas como dispositivo de comunicación*. [ponencia] III Jornadas del Norte Grande: Experiencias Institucionales e Investigación sobre Cárceles y Sociedad. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Ávila, S. (2015) Igualdad y educación: sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. En Martino, A. (Ed.) *Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. (pp. 75-84). Universidad Nacional de Córdoba.
- (2015) Reinventiones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades. En Baquero, R (Ed) *Las formas de lo escolar*. Colección Del estante.
- Barranco, D (2008) *Primer congreso Femenino Internacional de la República Argentina. Historia, Actas y Trabajos*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Blazich, G. S. (2007) Educación en Contexto de Encierro. *Revista Iberoamericana de educación* N° 44, 53-60.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>
- Belausteguigoitia, M (2017) Deshacer la cárcel: prácticas artístico-pedagógicas y maniobras jurídicas con una óptica de género. En Castillo Hernández, A. (Ed.) *Resistencias penitenciarias. Investigación activista en espacios de reclusión*. México.
- (2013) *Pintar los muros. Deshacer la cárcel*. Universidad Autónoma de México.
- Birgin, A. y Duschastzky, S (1999) Problemas y perspectivas de la formación docente. En Filmus, D. (comp.) *Las condicionantes de la calidad educativa*. 3ra ed. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Bixio, B., Mercado, P. y Timmermann, F. (2016) Experiencias de educación universitaria en cárceles en la República Argentina. Una cartografía. (pp.23-54). En Acin, A. (Ed.) *Sentidos políticos de la universidad en la cárcel, fragmentos teóricos y experiencias*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bustelo, C. (2017) *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires].
http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4363/uba_ffyl_t_2017_se_bustelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- (2020) Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro: relatos de experiencias de formación para la construcción de alternativas pedagógicas. *Revista de Educación* (Año XI, Núm. 20, 221-242). Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades.
http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4173
- Bustelo, C. y Molina, L. (2016) La experiencia del taller de educación popular como territorio político-pedagógico. *Revista Espacios de crítica y producción*. Núm. 52, 79.90.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/2288>

- Butler, J (2009) *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- (2010) *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Paidós.
- Briscioli, B. (2015) Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuela de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. En *Propuesta Educativa*. Año 24 Nro. 43. 148-151.
<https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041714017.pdf>
- (2017). Aportes para la construcción conceptual de las "Trayectorias escolares". En *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- Ball, S (2002) Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Caimari, L. (2012) *Apenas un delincuente. Crimen, castigo y cultura en la argentina, 1880-1955*. Siglo Veintiuno Editores.
- (2007) *Entre la celda y el hogar. Dilemas estatales del castigo femenino (Buenos aires, 1890-1940)*. En *Nueva Doctrina Penal*, 427-450. Editores del Puerto.
- Cardoso, A (2004) La educación en el encierro. La población carcelaria como participe de la actividad educativa en sus distintos tramos. Documento interno proyecto de investigación. Facultad de Humanidades. Unca.
- Correa, A. M; Barreto, I.L; Herranz, M. (s/f) *Espacio carcelar configuración desde las prácticas institucionales [ponencia]* en II Jornadas de Sociología. Balances y desafíos de una década larga (2001-2015): aportes y debates desde la Sociología. Universidad Nacional de Cuyo.
- Carrizo, V. y Ceballos, M (2014) El sujeto de aprendizaje en un contexto carcelario: interrogantes y dilemas. (pp. 05-18). En A.A.U.U. *La vida en la cárcel. intercambio, exclusión y control social*. Secretaria de Extensión Universitaria. Editorial Universitaria.
- Castro, A (2015) *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio de casos de la ciudad de Córdoba*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba].
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/2536>
- Cesano, J. y Dovio, M (2009) *La criminalidad femenina en el discurso del positivismo criminológico argentino*. Brujas.
- CELS (2011) *Mujeres en Prisión. Los alcances del castigo*. Siglo veintiuno editores.
- Coppa, L. (2017) Feminismo y penalidad como heterotopía en cuadernos de investigación. *Revista Apuntes y claves de lectura sobre Women, Crime and Criminology de Carol Smart* N° 2, 2019, 17-42.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/129858/CONICET_Digital_Nro.c512e456-f6d0-454a-aec0-03503b5687b4_B.pdf?sequence=5

- Colanzi, I. (2018) *Hacedoras de memorias: testimonios de mujeres privadas de libertad en las tramas del poder punitivo (2012 - 2016)*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata].
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/67414>.
- Cravero Bailetti, C. (2012) *Mujeres, Encierro Carcelario y Educación*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba].
<http://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/484> Formato PDF.
- Chiponi, M; Castillo, R y Manchado, M (2017) *A pesar del encierro. prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. El Feriante documental transmedia.
- D'Antonio, D. (2013) Presas políticas y prácticas de control social estatal en la Argentina durante los años setenta. *Revistas Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX*. Año 4, volumen 4. ISSN: 1688-7638. PP. 13- 40.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4651248>
- (2016) *La prisión en los años 70: Historia, género y política*. Editorial Biblos.
- Daroqui, A.(2000) La cárcel en la Universidad. El discurso penitenciario en la normativa y prácticas interinstitucionales. En Nari, M. y Fabre, A. (Ed.) *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.
- (2002) La cárcel del presente, su "sentido" como práctica de secuestro institucional. (pp. 191-203) En Kessler, G y Gayol, S. (Ed.) "*Violencias, delitos y justicia en la Argentina*". Universidad Nacional de General Sarmiento: Manantial.
- Daroqui, A. y Maggio, N (2004). Mujeres y jóvenes presos: violencias y conflictos institucionales, cotidianos, formales e informales. VI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Daroqui, A et al. (2006) Voces del encierro: mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación sociojurídica. [Archivo PDF].
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20161111044343/Voces.pdf>
- Di Corleto, J. (2010) Los crímenes de las mujeres en el positivismo: El caso de Carmen Guillot (Buenos Aires, 1914). *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*. Pp. 19-30.
https://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-11/11Juridica02.pdf
- Duschatzky, S y Redondo, P (2000) El plan social educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa. Flacso.
<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1403t.PDF>
- Duschatzky, S. (2017) *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frejtman, V. (2008) Entre la cárcel y la escuela. Elementos para pensar. En Revista *Novedades Educativas* N° 209.
- Fassin (2018) *Castigar. Una pasión contemporánea*. Adriana Hidalgo editora.
- Ferreccio, V. (2017) *La larga sombra de la prisión. Una etnografía de los efectos extendidos del encarcelamiento*.

- Feldfeber, M (2009) Estado y reforma educativa: la construcción de nuevos sentidos para la educación pública en la Argentina.(pp. 107-127). En Feldfeber, M. (Ed.) Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. Noveduc.
- Fernández, L. (2009) Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós.
- Filmus, D. (1999) Calidad de la educación: discurso elitista o demanda democratizada. En Filmus, D. (Ed.) Las condicionantes de la calidad educativa. 3ra ed. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Pp. 11-22.
- Filmus, D. y Kaplan, K (2012) *Para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Aguilar.
- Frigerio, G. (2013) Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable (pp. 323-340). En Baquero, R. (Ed.) *Las Formas de lo escolar*. Colección Del estante.
- Gagliano, R (2010) La escuela en contextos de encierro. Pasado, presente y prospectiva de una construcción en proceso. En *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*, vol. 4. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Garay, L. (2000) Algunos conceptos para analizar Instituciones Educativas. Programa de Análisis Institucional de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Geel, M. (2000) *Cárcel de Mujeres*. 2º ed. Editorial Cuarto Propio.
- Grinberg, S (2014) *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. 2da edición. Miño y Dávila Editores.
- Guber, R.(2012) *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gutiérrez, M. (2012) *Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Del Puerto.
- (2012) El jardín de los senderos que se entrecruzan. Las dificultades de los garantistas para entender la educación como derecho. *Revista Question - Vo. 1, N° 36*. ISSN 1669-6581.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1653/1389>
- Giorgi, G. (2014) *Formas comunes. Animalidad, cultura y biopolítica*. Eterna cadencia.
- Gómez, M. (2005) *Demandas Penitenciarias. Discusión y Reforma de las Cárceles de Mujeres en Chile (1930-1950)*.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942005000100002;
- Herrera, P y Frejtman V (2010) Pensar la educación en contexto de encierro. Aproximaciones a un campo en tensión. En *Pensar y hacer educación en contextos de encierro*, vol. 1. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Hidalgo, B. (2010) Identidad y Subjetividad en Contextos de Encierro. La versión de Algunos de los que viven en una celda. (Vol. III, pp. 25-34). En A.A.V.V. *La Vida en la Cárcel. Intercambios, exclusión y Control Socia*. Editorial científica Universitaria.
- Hidalgo, B y Alanís, M. (2016) La Facultad de Humanidades en la cárcel: formación docente, investigación y extensión. En *Revista +E versión digital*, (6), pp. 446-452. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.

- <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/6377>
- Hidalgo, B.; Arévalo, R. y Argañaraz Fagonde, V. (2018). Propuesta de intervención sociocultural desde la imagen, el arte y la escritura en la unidad penal de mujeres de la provincia de Catamarca. *Revista Masquedós*. No 4, Año 4, pp. 25-35. Secretaria de Extensión UNICEN.
<https://ojs.extension.unicen.edu.ar/index.php/masquedos/article/view/33>
- Hidalgo, B; Arévalo, R y Herrera Castellano, M (2019) Trayectoria y experiencias educativas desde y a pasar del encierro. En Cardoso, A (Ed.) *Perspectivas y abordajes sobre prisiones. Configuraciones, prácticas y discursos*. Tinta Libre Ediciones.
- Hidalgo, B. (Ed.) (2019) *¿Y si nos paramos de manos? Escenas de un proceso de intervención sociocultural al interior de una cárcel de mujeres*. Borde Perdido Editora. Córdoba.
- Hidalgo, B. (Ed.) (2019). *Contando los días*. Borde perdido. Córdoba.
- Hidalgo, B; Frejtman, V y Bustelo, C. (2020) *Docencia, Narrativas y Cárceles*. Editorial Brujas.
- Hidalgo, B. (2020) *Prácticas Institucionales: configuraciones y dinámicas de funcionamiento de los escolar. Un estudio desde los docentes en servicio en el Ex Cens N° 50, Unidad Penal N° II de la Provincia de Catamarca*. [Trabajo Final de Licenciatura, Universidad Nacional de Catamarca].
- Hudson, J.P (2017) "Experiencias sin partitura". En Chiponi, M; Castillo, R y Manchado, M (Ed.) *A pesar del encierro. prácticas políticas, culturales y educativas en prisión*. Rosario. (pp. 167-176)
- Ini M. G (2000) El tiempo quieto. Instancias de negociación y resistencia desde el encierro. Monjas y presas en el Asilo Correccional de Mujeres de Buenos Aires. 1939- 1941. En Nari, M. y Fabre, A. (Ed.) *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.
- Juliano, D (2009) Delito y pecado. La transgresión en femenino. En *Revista Política y Sociedad*. Universidad Complutense Madrid.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0909130079A>
- Kalinsky, B. (2016) La cárcel hoy, Un estudio de caso en Argentina. En *Revista de Historia de las Prisiones* N° 3.
<https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2016/12/3.pdf>
- Kaplan, C. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
- (2010) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kantor, Débora (Ed). (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaria de Educación.
- (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Del Estante.

https://repositorio.cedes.org/bitstream/123456789/4273/1/variaciones_kantor.pdf

- Kessler, G. (2007) *Escuela y Delito Juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley*. En RMIE, enero-marzo. Vol. 12, Núm. 32, pp. 293-303.
- Lagarde, M. (2005) *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. (4ta edición) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lagunas, C. (2000) Apuntes sobre un tratado carcelario femenina del siglo XVII: "La Galera", escrito por Sor Magdalena de San Jerónimo. En *Revista La Aljaba*. Segunda época, Vol. V. 164-274.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0919325>
- Larrosa J. (2015) [prologo] *Escuelas sentidas, conversadas, pensadas y habitadas*. (pp.11-18) En Duschatzky y Aguirre. Des-armando escuelas. Paidós.
- Laferriere, M. (2066) *La universidad en la cárcel. Programa UBA XXII*. Libros del Roja. Universidad de Buenos Aires.
- Lewkowicz, I (2003) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Lionetti, L (2005) Continuidades y discontinuidades de las políticas públicas en la educación de las "madres de ciudadanos" en la Argentina del siglo XIX. (pp. 185-226) En Pérez Cantó, P y Bandieri, S (Ed.) *Educación, género y ciudadanía. Las mujeres argentinas: 1700-1943*. Miño y Dávila editores.
- Lombraña, A. y Di Próspero, C (2019) El Centro Universitario San Martín (CUSAM) como proyecto educativo y territorial. *Revista Prólogos*, Vol. XI, pp. 95-113.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/159970>
- Lorey, I (2016) *Estado de Inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de sueños.
- (2017) *Disputas sobre el sujeto. Consecuencias teóricas y políticas de un modelo de poder jurídico: Judith Butler*. Adrogué: La Cebra.
- Makowski, S. (1999) Desde el silencio, historia de mujeres en la prisión. en *Revista Secuencia* (43, enero-abril, 33-38)
<http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i43.639>
- (2010) *Las Flores del Mal. Identidad y resistencia en cárceles de mujeres*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Malacalza, L (2012) Mujeres en prisión: las violencias invisibilizadas. *Revista Question Cuestión*. 1(36).
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1666>
- (2019) [prologo] Gestos de resistencia. En Hidalgo Brenda (Ed.) (2019) *¿Y si nos paramos de manos? Escenas de un proceso de intervención sociocultural al interior de una cárcel de mujeres*. Borde Perdido Editora.
- Maturano, D. (2020) Al igual que ellas. En Hidalgo, B; Frejtman, V y Bustelo, C. (Ed.) *Docencia, Narrativas y Cárceles*. Editorial Brujas.
- Mendoza, A (2012) *Cárcel de mujeres*. Biblioteca Nacional. Colección los raros.
- Mercado, P (2008) Las prácticas extensionistas en el Programa Universitario en la Cárcel. Intencionalidades, razones, modos de intervenir. *Revista: e+e* (año 1) Octubre.
<https://revis-tas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/viewFile/7904/8770>

- Miy, M; De Mauro, S y Milman, M (2018) Bucear sin agua: experiencias desde el encierro. *Revista e+e-* (V.5 N°5).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/19790>
- Miño, R. y Rojas, G. (2015) *Nadie las visita. La invisibilidad de las mujeres privadas de su libertad*. UNR Editora.
- (2014) *Historias presas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentores.
- Miranda, E. (2011) *Una "caja de herramientas" para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach)*.
https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/546337/Miranda_Una_caja_de_herramientas.pdf?sequence=3
- Muzzopappa, E. (2010). «Etnografía desde un expediente judicial. La causa por espionaje en Trelew». En: *Sextas Jornadas sobre Etnografía y Métodos Cualitativos*. IDES- Centro de Antropología Social, Buenos Aires, 11, 12 y 13 de agosto.
- Muzzopappa, E y Villalta, C. (2011). «Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales». En: *Revista Colombiana de Antropología*. V. 47 (I), enero-junio, 2011, pp. 13-42.
<https://www.aacademica.org/carla.villalta/5.pdf>
- Nari, M. y Fabre, A. (comp.) *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos.
- (2000) «Me queda la palabra. Estrategias de resistencia de mujeres encarceladas». Nari, M. y Fabre, A. (Ed.). *Voces de mujeres encarceladas*. Catálogos
- Narvárez, G. (2010) Algunas notas acerca de la importancia de la Educación en contextos de encierro. El CENS N°50 y otras instituciones. (Vol. II, pp. 49-64). A.A.U.U. (Ed.) *La vida en la cárcel. Intercambios, Exclusión y Control Social*. SEU- Editorial Universitaria.
- (2011) La escolarización como instancia constructora de los vínculos sociales: el caso del CENS N° 50 Anexo Servicio Penitenciario Provincial. (Vol. III, pp. 35-48) A.A.U.U. (Ed.) *La vida en la cárcel. Intercambios, Exclusión y Control Social*. SEU- Editorial Universitaria.
- Nicastro, S. y Grego, M.B (2015) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens ediciones.
- (2011) *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homosapiens Ediciones.
- (2017) *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homosapiens Ediciones.
- Núñez, J. (2014) Notas sobre un jurista olvidado: julio Herrera y su intervención parlamentaria con motivo de la reforma del código penal en la República Argentina (1902-1903) en Cesano, J.D y Núñez J. (Ed.) *Visiones de la criminología argentina (1903-1024) Una aproximación historiográfica*. Editorial Brujas.
- ONG: Mujeres tras las Rejas (2017) *Las leonas*. Editorial Municipal de Rosario.
- ONG: Comisión de Mujeres por la Libertad (2017) *Sin Nombre*.
- ONG: YoNoFui. *Revista Yo Soy*.

- https://issuu.com/juanpablofernandezbussy/docs/ynfrevistayosoy_2_final_xpag
- Ojeda, S (2013) *La cárcel y sus paradojas: los sentidos del encierro en una cárcel de mujeres*. [Tesis doctoral, universidad nacional de San Martín]. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/319>
- (2013) El oficio penitenciario: entre lógicas burocráticas y redes de relaciones personales, *Cuadernos de Antropología*, No. 10: 315-332. Julio-Diciembre. ISSN: 0328-9478 (impreso). ISSN: 2314-2383 (digital). <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1124>
- (2015) La administración del castigo: El sentido de las lógicas burocráticas en el Servicio Penitenciario Federal Argentino”, *DILEMAS: Revista de Estudios de Conflicto e Control Social* - Vol.8-nº4 OUT /NOV /DEZ2015-pp.761-786. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/37142>
- (2016) Implicancias del otorgamiento de servicios y derechos sociales básicos en un establecimiento carcelario para mujeres en Argentina. Una mirada etnográfica. *Foro, nueva época*, vol. 19, núm. 1 (2016). pp. 315-334. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/22383/CONICET_Digital_Nro.21771.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parchuc, J. P (2015). La universidad en la cárcel: teoría, debates, acciones. En *Redes Revista de Extensión* (núm.1. pp. 18-26). Facultad de Filosofía y Letras. UBA. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/1463/1403>
- (2018) Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lecturas y escritura en contextos de encierro. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Peña Gonzáles, P. (2000) La casa de corrección de mujeres: una “unidad de producción” en Peña G. P y Zamorano, P. (Ed.) *Mujeres ausentes, miradas presentes: IV Jornadas de investigación en Historia de la Mujer*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Santiago de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-126453.html>.
- Perczyk, J. (2021). La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003-2015. [Tesis Maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025>
- Pini, M. (2008) La escuela pública que nos dejaron los noventa. Discursos y Prácticas. Universidad Nacional de Gral. San Martín.
- Puiggrós, A. (2006) *Historia de la educación argentina. Sujetos, disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-196)*. Tomo I. Galerna.
- Quintar, L (2020) “Entre el Carmelo y el Huerto”: la Casa de Educandas Huérfanas y la educación de las niñas en San Fernando del Valle de Catamarca (segunda mitad del siglo XIX) En Suárez (Ed.) *Religiosas en América Latina: memorias y contextos*. Universidad Católica Argentina. <https://omp.uca.edu.ar/index.php/uca/catalog/book/33>
- Quintar, L; Acosta, Silvia y Márquez, Deborah (2016) *El asilo del Buen Pastor de Nuestra Señora del Valle: una aproximación a la historia del encierro femenino en Catamarca (fines del siglo XIX y primera mitad del siglo XX)*. [ponencia] Departamento Historia, Facultad de Humanidades, Unca.

- Rancière, J. (2010) *La noche de los proletarios: archivos del sueño obrero*. Tinta Limón.
- Redondo, P. (2012) Desigualdades y educación en las cárceles de mujeres latinoamericanas: el caso argentino (pp. 165-182). En T. Añaños, F (Ed.) *Las mujeres en las prisiones. La educación Social en contextos de riesgo y conflicto*. Gedisa editorial.
- (2019) *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Homosapiens Ediciones.
- Rementería, M. "Mística de los cuerpos". *Cuadernos de trabajo tejiendo la pirka*, Vol. 9 (2017), pp. 43-54.
- Ríos, M (2012) Mujeres detenidas: ser estudiante universitaria, una elección difícil, una realidad diferente (pp. 69-83, Vo. VI). En A.A.U.U. (Ed.) *La vida en la cárcel. intercambio, exclusión y control social*. Secretaria de Extensión Universitaria. Editorial Universitaria.
- Rivas Flores, I (2012) Vida, Experiencia y Educación: La biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Ed.) *La investigación educativa. Una Herramienta de conocimiento y de acción*. Editorial Noveduc.
- Routier, M, E. (2020) Experiencias de desigualdad. Trayectorias de detención, condiciones de encierro y selectividad intramuros en el acceso a la educación secundaria de jóvenes y adultos privados de su libertad en Santa Fe, Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, pp. 77-102 Universidad Iberoamericana.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/154181>
- Romero, F (2017) Hacer y decir en una experiencia cooperativa entre personas privadas de libertad y universitarios: reflexiones urgentes de la extensión universitaria. *Conexao Ponta Grossa*, v. 13 n.3 - set./dez. 2017.
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>
- Roncaglia, P, E. (2018) *Educación secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro. Los imaginarios sociales de los estudiantes sobre la escuela secundaria de jóvenes y adultos en contextos de encierro*. Editorial Académica Española.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En Rockwell y Ezpeleta (Ed.) *Para observar la escuela, caminos y nociones*. Vol.2. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
<http://polsocytrabiiigg.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>
- Scarfó, F. (2003) El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH* (Instituto Interamericano de Derechos Humanos), No 36 Edición Especial sobre Educación en Derechos Humanos.
- (2006) Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio saberes para la acción en educación de adulto*.
https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_14/decisio14.pdf
- (2008) *La Educación Pública en los establecimientos Penitenciarios en Latinoamericana: garantía de una igualdad sustantiva*. [ponencia] Encuentro Regional de Latinoamérica de Educación en Establecimientos Penitenciarios. 27 y 28 de marzo de 2008.

- Segato, R (2003) *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel"*. <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>
- Smart, C. (2019) Teoría criminológica: su ideología y sus implicaciones para las mujeres. *Apuntes y claves de lectura sobre Women, Crime and Criminology de Carol Smart* N° 2, 2019, pp. 44-60.
- Sozzo, M (2009) *Populismo punitivo, proyecto normalizador y "prisión-deposito" en Argentina*. En *Sistema Penal y Violencia*. Porto Alegre. Vol. 1-N°1-pp.33-65-Julho/dezembro. 2009 (en línea) <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/view/6632/4837>
- Southwell, M (2012) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato (pp. 35- 69). En Tiramonti, G. (2013) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homosapiens Ediciones.
- (2013) *Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad*. (pp. 57-84). En Southwell, M.(Ed) *La escuela y lo justo. ensayos acerca de la medida de lo posible*. Unipe.
- Terigi, F. (2008) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Dussel, I. (Ed.) *III Foro Latinoamericano de Educación: jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Santillana.
- (2010) [Conferencia] *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- (2016) Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis* N° 16. Friedrich Ebert Stiftung. Argentina. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Taller Colectivo de Edición. *La Resistencia*. Programa de Extensión en Cárceles. FFyL UBA XXII. Centro Universitario Devoto (CUD). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/category/la-resistencia/>
- Taller Colectivo de Edición. *Los monstruos tienen miedo*. Programa de Extensión en Cárceles. FFyL UBA XXII. Centro Universitario Ezeiza (CUE). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <https://tallercolectivoedicion.wordpress.com/category/los-monstruos-tienen-miedo/>
- Umpierrez, A (2016) Centro Cultural Itinerante "El Musguito". Programa Universidad en la cárcel: desde la resistencia cultural. Extensión Unicen. <https://centroculturalelmusguito.ar/wp-content/uploads/2021/06/El-Musguito-1.pdf>
- (2020) A. Traços de uma proposta educacional e artística nas prisões: traces of an educational and artistic proposal in prisons. *Revista Temas em Educação*, v. 29, n. 2, 228-248. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/50892>

- Vasallo, J. (2006) Delincuentes y pecadoras en la Córdoba tardo colonial. *Revista Anuarios de Estudios Americanos*, 63, 2, Julio-diciembre, 97-116, Sevilla (España). ISBN 0210-5810.
<https://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/view/21>
- (2010) Una aproximación al delito de “lesa majestad” cometido por mujeres en Córdoba del Tucumán. *Anales del Museo de América* 18. Pág. 232-242.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3793007>
- (2014) Judicializar el escándalo: disputas femeninas y control social. Cabildo de Córdoba del Tucumán, 1782-1810. *Mouseion* (ISSN 1981-7207).
<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/mouseion>.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Vega, G. (2020) No me gusta Mafalda. En Hidalgo, B; Frejtman, V y Bustelo, C. (Ed.) *Docencia, Narrativas y Cárceles*. Editorial Brujas.
- Venier, Y. D (2010) La experiencia escolar cotidiana en una escuela primaria de mujeres en la cárcel. [Trabajo Final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba].
- Gaete Vergara, M. (2018) Educación, Libertad y Encierro. Trabajo pedagógico con jóvenes en instituciones totales (191- 214) En Gaete Vergara (Ed.) *Pedagogía en Contextos de Encierro en América Latina. Experiencias, posibilidades y resistencias*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile.
- Vitar, A. (2006) las políticas y lo (s) político (s) en Vitar, A. (Ed.) *Políticas de educación razones de una pasión*. Miño y Dávila editores.
- Zarate, M. S. (1995), Mujeres viciosas, mujeres virtuosas. La mujer delincuente y la casa correccional de Santiago, 1860-1900, en Godoy, L. *et. al* (1995) *Disciplina y Desacato. Construcción de identidad en Chile, siglos XIX y XX*. Sur-Cedem.
<http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-75862.html>

Documentos emitidos por el Ministerio de Educación de la Nación

- Convenio de Cooperación Educativa N° 13/00 (2000) entre los Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación].
- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2004) *Experiencias Educativas en Establecimientos penitenciarios*. Mayo de 2003. [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación].
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003648.pdf>
- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2004) Programa Nacional. Educación en Establecimientos Penitenciarios y de Minoridad. “Problemas significativos que afectan la educación en establecimientos penitenciarios”. Seminario Virtual. septiembre de 2004 [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación].
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001560.pdf>

- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Pensar y hacer educación en contextos de encierro. vol. 1- 9.*
- Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Acompañamiento a escuelas: conceptos e instrumentos para la implementación de políticas públicas en educación 2003-2015.*
- Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Saberes compartidos- apuntes de trabajo para tutores Fines.*
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004345.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (S/ A) *Plan de finalización de estudios primarios y secundarios para jóvenes y adultos. Presentación y líneas de acción 2008-2011.*
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005349.pdf>
- Subsecretaría de Relaciones Laborales (2015) *Trabajo en Cárceles. Informe de la Comisión Especial sobre el estado de situación de las relaciones laborales cuando el trabajo se presta en condiciones de encierro.* [Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social].
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca (jueves 02 de octubre, 2016) *Provincia y Nación trabajan sobre la educación en contextos de encierro.*
[http://web.catamarca.edu.ar/sitio/noticias/2319-provincia-y-nacion-trabajan-sobre-la-ducacion-en-contexto-de-encierro.html](http://web.catamarca.edu.ar/sitio/noticias/2319-provincia-y-nacion-trabajan-sobre-la-educacion-en-contexto-de-encierro.html).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Catamarca (martes 14 de noviembre de 2017). *Los jóvenes y adultos se encuentran celebrando su semana*
<http://web.catamarca.edu.ar/sitio/noticias/2911-los-jovenes-y-adultos-se-encuentran-celebrando-su-semana.html>.

Leyes Nacionales y Provinciales

- Ley 24.195 de 1993 [Ministerio de Cultura y Educación de la Nación]. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993.
- Ley 24.660 de 1996 [Congreso de la Nación Argentina] Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. 19 de Junio de 1996.
- Ley 26.695 de 2011 [El senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina] Sustitúyase el capítulo VIII – Educación-, artículos 133 a 142, de la Ley 24.660. 24 de Agosto de 2011.
- Ley 26.206 de 2006 [Ministerio de Educación de la Nación]. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Decreto 2269 de 2013 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide la “Ley de Educación de la Provincia de Catamarca” N° 5381. 20 de diciembre de 2013. B.O No. 6. 10 de enero de 2014.

Normativas emitidas por el Consejo Federal de Educación

- Resolución 686 de 2004 [Secretaría de educación]. Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos. 28 de junio de 2004 [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación].

- Resolución 22 de 2007 [Consejo Federal de Educación] Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011. Anexos I. 07 de noviembre de 2007. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Resolución 58 de 2008 [Consejo Federal de Educación] Plan de estudios “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”. 21 de agosto de 2010. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Resolución 66 de 2008 [Consejo Federal de Educación] Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios - “FinEs”. Anexos I. 28 de octubre de 2008. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Resolución 193 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Dar continuidad al “Programa Nacional de alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos, el que de ahora en adelante se denominará “Programa Nacional de alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos - Encuentro” 04 de marzo de 2008. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Resolución 79 de 2009 [Consejo Federal de Educación] Plan Nacional de Educación obligatoria. 28 de mayo de 2009. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Resolución 110 de 2010 [Consejo Federal de Educación] La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el Sistema Educativo Nacional. Aprobación para la discusión. 25 de agosto de 2010. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Resolución 127 de 2010 [Consejo Federal de Educación] La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el Sistema Educativo Nacional. Documento Base. 13 de diciembre de 2010. [Ministerio de Educación de la Nación].
- Resolución 188 de 2012 [Consejo Federal de Educación] Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. 05 de diciembre de 2012. [Ministerio de Educación de la Nación].

Diarios consultados

- El Ancasti. Educación (3 de noviembre de 2008) La educación en contexto de encierro comenzará a ser una modalidad en Catamarca. *El Ancasti*.
<https://www.elancasti.com.ar/educacion/2008/11/3/educacin-contexto-encierro-comenzar-modalidad-catamarca-64575.html>
- El Ancasti. Policiales. (12 de septiembre de 2010) El 80 por ciento de las internas de las cárcel son “mujeres asesinas”. *El Ancasti*.
<https://www.elancasti.com.ar/policiales/2010/9/12/ciento-internas-crcel-mujeres-asesinas-131106.html>
- El Ancasti. Información general (24 de septiembre de 2010) Enseñar en contexto de encierro, todo un desafío para el docente. *El Ancasti*.
<https://www.elancasti.com.ar/info-gral/2010/9/24/ensear-contexto-encierro-todo-desafio-para-docente-132275.html>
- El Ancasti. Policiales. (21 de febrero de 2013) El correccional de mujeres será trasladado al Instituto Santa Rosa. *El Ancasti*.

<https://www.elancasti.com.ar/policiales/2013/2/21/correccional-mujeres-ser-trasladado-instituto-santa-rosa-199570.html/amp>

El Ancasti. Policiales. (21 de septiembre de 2013) Alquilarán una casa para evitar el hacinamiento en la cárcel de mujeres. *El Ancasti*.

<https://www.elancasti.com.ar/policiales/2013/9/21/alquilarn-casa-para-evitar-hacinamiento-crcel-mujeres-214382.html>

El esquiú.com (11 de octubre de 2013) Así será la nueva cárcel de mujeres. La nueva Unidad Penal de Mujeres tendrá una capacidad inicial de 162 internas. Hoy en día son 24 las condenadas en la provincia. *El esquiú.com*

<https://www.lesquiú.com/policiales/2013/10/11/asi-sera-la-nueva-carcel-de-mujeres-125946.html>

El Ancasti. Educación (21 de junio de 2012) Modificaron por decreto el organigrama del Ministerio de Educación. *El Ancasti*.

<https://www.elancasti.com.ar/educacion/2012/6/21/modificaron-decreto-organigrama-ministerio-educacin-183016.html>

Página 12. Las 12. Documental (19 de julio de 2013) Los sonidos del encierro. Entrevista de Paradiso Marcia por Laura Rosso.

<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-8175-2013-07-19.html>

El Ancasti. Policiales. (10 de noviembre de 2013) Trasladan a las procesadas del correccional a la nueva casa. *El Ancasti*.

<https://www.elancasti.com.ar/policiales/2013/11/10/trasladan-procesadas-correccional-nueva-casa-217903.html>

Documental

Paradiso, M. (2012) Lunas Cautivas, historias de poetas presas.

ANEXO I

Tabla N° 1

Programas de las Universidades Nacionales en Educación en Cárceles

Identificación	Filiación institucional	Foco de interés
<p>1985. Programa UBA XXII.</p> <p>2011. Programa de Extensión en Cárceles (PEC).</p>	<p>Dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos.</p> <p>Dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantes (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.</p>	<p>Dictan carreras de grado con modalidad presencial y actividades de Extensión en establecimientos del Servicio Penitenciario Federal: Complejo Penitenciario Federal CABA, donde funciona el “Centro Universitario Devoto” (CUD); Centro Federal de detención de mujeres “Nuestra señora del Rosario de San Nicolas”, Colonia Penal de Ezeiza Unidad 19; Complejo Penitenciario Federal IV de Mujeres. Donde funciona el Centro Universitario Ezeiza (CUE). Con la finalidad garantizar el acceso a la formación universitaria curricular y extra curricular de personas que se encuentran privadas de su libertad ambulatoria.</p>
<p>1999. Programa Universitario en Cárceles (PUC).</p>	<p>Facultad de Filosofía y Humanidades. de la Universidad Nacional de Córdoba (FFyH UNC).</p>	<p>Propuesta de formación universitaria en carreras de grado, extensión e investigación que se ofrece y realiza en los establecimientos penitenciarios de la provincia de Córdoba.</p>
<p>2004. Educación Universitaria en Prisiones</p>	<p>Universidad Nacional del Litoral (UNL)</p>	<p>Propuesta que se apoya en el sistema de educación a distancia UNLVirtual, adaptado al ámbito de la prisión, en el dictado de carreras de pre-grado, tecnicaturas y carreras de grado en las Unidades Penitenciarias N° 1 de la Ciudad de Coronda, la N° 2 de “Las Flores” y la N° 4 de Mujeres de la Ciudad de Santa Fe.</p>
<p>2005. Programa la Facultad de Humanidades en la Cárcel.</p> <p>2018. Programa de Extensión Universitaria en Contextos de Encierro- Catamarca (PEUCEC)</p>	<p>Universidad Nacional de Catamarca. Facultad de Humanidades (FH. UNCA)</p>	<p>Dictado de carreras de grado de la FH en la Unidad Penal N° 1 de Varones y Unidad Penal N° 2 de Mujeres. En ambas instituciones se realizan actividades de investigación.</p> <p>Talleres y actividades culturales y educativas en la Unidad Penal de Mujeres desde la Secretaria de Extensión y Vinculación de la Facultad de Humanidades.</p>
<p>2006. Programa Universitario “La Facultad de Humanidades en Contextos de Encierro”.</p>	<p>Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) dependiente de la Secretaria Académica de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. FHAYCS</p>	<p>Garantizar la formación académica de los sujetos privados de su libertad ambulatoria que se encuentren alojados en Unidades Penales N° 1, N° 6 y N° 4, e Institutos dependientes de la Dirección General del Servicio Penitenciario de Entre Ríos.</p>

<p>2006. Programa de Educación en Contexto de Encierro Programa de Educación Superior en Contextos de Encierro "EduCa"</p> <p>Programa de Acompañamiento a Estudiantes Privados de la Libertad.</p>	<p>Universidad Nacional de la Plata (UNLP), dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.</p> <p>Facultad de Periodismo y comunicación social.</p> <p>Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación.</p>	<p>El programa desarrolla acciones tendientes a garantizar el acceso a la Educación Superior de las personas privadas de su libertad en unidades penitenciarias de la Plata: N° 31° de Florencio Varela; N° 1 Lisandro Olmos; N° 9 La palta; N° 35 Magdalena.</p> <p>Coordinación de las distintas actividades de la institución universitaria y sus facultades en las Cárceles de la región de la Plata.</p>
<p>2007. Comisión de Educación en Contextos de Privación de la Libertad</p>	<p>Universidad Nacional de Salta (UNSa). Facultades de Humanidades</p>	<p>Dictado de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Unidad Penal N° 1 de varones y N° 4 de mujeres del Servicio Penitenciario Provincial de Salta, y talleres de producción periodística desde la Secretaría de Extensión Universitaria en ambas unidades.</p>
<p>2008. Programa Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE)</p>	<p>Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)</p>	<p>Dictado de carreras de grado, acompañamiento a liberados/as, investigación, extensión, actividades culturales en las unidades: Complejo Penitenciario Almafuerde; Complejo Penitenciario Boulogne Sur Mer; Unidad N° 3 "El borbollón" Cárcel de Mujeres y Complejo Penitenciario San Felipe.</p>
<p>2008. Centro Universitario San Martín (CUSAM)</p>	<p>Universidad Nacional de San Martín (UNSAM)</p>	<p>Es un espacio educativo en el interior de la Unidad Penal N° 48 del Servicio Penitenciario Bonaerense (SPB), en la localidad de José León Suárez del partido de General San Martín (Provincia de Buenos Aires).</p>
<p>2009. Programa "Universidad en la cárcel" dependiente de la Secretaría de Extensión.</p>	<p>Universidad Nacional del Centro (UNICEN) de la Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)</p>	<p>Propuestas educativas y culturales institucionalizadas a través de un proyecto que funciona como un centro cultural itinerante en seis unidades carcelarias, dispersadas en la zona centro de la Provincia de Buenos Aires: UP N° 7; UP N° 52 Azul; UP N° 38; UP N°2; UP N° 27 Sierra Chica; UP N° 37 Barker.</p>
<p>2015. Programa "Educación en Cárceles"</p>	<p>Universidad Nacional de Rosario (UNR) dependiente de la Secretaría de Extensión y Vinculación de la Facultad de Ciencias Políticas y RR.II de la Universidad Nacional de Rosario</p>	<p>Promueven el acceso y acompañamiento a instancias de educación superior (terciaria y universitaria) de detenido/as en Unidades Penitenciarias del sur de la provincia de Santa Fe (UP N°3, N°5, N°6, N°11, N°16), mediante un dispositivo socio-educativo que articule aspectos singulares, colectivos, sociales, académicos y culturales para el sostenimiento de una práctica formativa.</p>

Nota: elaboración propia.

ANEXO II

Tabla N° 2

Definiciones estructurales de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad desde las Políticas Educativas y las Políticas de Seguridad

1993	1995	1996	2006	2011	2013
Ley Federal de Educación (LFE) N° 24.195	Ley Provincial Ley General de Cultura y Educación N° 4843	Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad (EPPL) Ley N° 24.660	Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN)	Modificación de la LPPL LEY N° 26.695	Ley de Educación de la Provincia de Catamarca N° 5381- Decreto 2269/13.
<p>Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ley Federal de Educación N° 24.195. Modalidad Educativa de Regímenes Especiales</p> <p>La educación en contextos de encierro será incluida en la estructura de la educación de adultos, fuera de la Educación</p>	<p>Sancionada con Fuerza de Ley por el Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Catamarca:</p> <p>Se especifica, cap. IX - De los objetivos de los Niveles del Sistema Educativo Provincial.</p> <p>Inciso c. Brindar la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del</p>	<p>Capitulo VIII Educación</p> <p>Art. 133: Desde su ingreso se asegurará al interno el ejercicio de su derecho de aprender, adoptándose las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar su educación e instrucción.</p> <p>Art.134: La enseñanza será preponderantemente formativa, procurando que el interno comprenda</p>	<p>Art. 55: Modifica La educación en Contexto de Privación de la Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas</p>	<p>Publicada por Boletín Oficial, el 29 de agosto de 2011, se modifica el art. N° 140 del Régimen de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, de la LEY N° 26.695, Capitulo VIII "Educación".</p> <p>Quedando, redactado de la siguiente forma:</p> <p>Artículo 140: Estimulo educativo. los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fase y periodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo</p>	<p>Capítulo XIII "modalidad de educación en contextos de privación de la libertad.</p> <p>Art. 79. El Estado Provincial garantizará el ejercicio de este derecho en los niveles obligatorios, sin admitir limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de si ingreso a la institución.</p> <p>Art. 80- Son objetivos de esta modalidad:</p> <p>1) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a</p>

<p>Común, junto con Educación Especial y Artística, sin jerarquía y especificidad.</p>	<p>sistema a las personas que se encuentren privadas de libertad en establecimientos carcelarios, a las que cumplen con el servicio militar o se encuentren hospitalizadas. Estos servicios serán supervisados por las autoridades educativas correspondientes.</p>	<p>sus deberes y las normas que regulan la convivencia en sociedad. Art.135: Se impartirá enseñanza obligatoria a los internos analfabetos y a quienes no hubieren alcanzado el nivel mínimo fijado por la ley. Art.136. Los planes de enseñanza corresponderán al sistema de educación pública para que el interno pueda, a su egreso, tener la posibilidad de continuar sus estudios sin inconvenientes. Art. 137. La administración fomentará el interés del interno por el estudio, brindándole la posibilidad de acceder a servicios educativos en los distintos niveles del sistema. Cuando el interno no pueda seguir los cursos en el medio libre, se le darán las máximas facilidades a</p>	<p>privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución. Art. 56. Modifica: a). (ex b) ... o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran. b. (ex c) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad. c). (ex d) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia. f) brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes. g) (ex a) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de la libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural. Agrega:</p>	<p>con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecidos por la ley N° 26.206 en su capítulo XII: a) un (1) mes por ciclo lectivo anual; b) dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente; c) dos (2) meses por estudios primarios; d) tres (3) meses por estudios secundarios; e) tres (3) meses por estudios de nivel terciario; f) cuatro (4) meses por estudios universitarios; g) dos (2) meses por cursos de posgrado.</p>	<p>todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran. 2) Ofrecer acciones de formación profesional que tienda a promocionar el cooperativismo, micro emprendimiento y auto empleo a las personas privadas de libertad. 3) Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia. 4) Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad. 5) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, científicas y tecnológicas, así como en actividades de educación física y deportiva. 6) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.</p>
---	---	---	--	---	--

		<p>través de regímenes alternativos, particularmente los sistemas abiertos y a distancia.</p> <p>Art. 140. En todo establecimiento funcionará una biblioteca para los internos, adecuada a sus necesidades de instrucción, formación y recreación, debiendo estimularse su utilización.</p> <p>Art. 177. Cada establecimiento de ejecución tendrá su propio reglamento interno, basado en esta ley. Contemplará una racional distribución del tiempo diario que garantice la coordinación de los medios de tratamiento que en cada caso deban utilizarse, en particular la enseñanza en los niveles obligatorios, la atención de las necesidades físicas y espirituales y las actividades laborales,</p>	<p>e) desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.</p> <p>Art. 57. Modifica: Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacional y provinciales u de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de</p>	<p>Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses.</p>	<p>7) Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.</p> <p>Art. 81- El Estado Provincial a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología debe garantizar el financiamiento y brindar el espacio físico adecuado para el funcionamiento de la Modalidad Educativa en las Instituciones del Sistema Penitenciario Provincial.</p> <p>Art. 82- El Estado Provincial a través del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología generara convenios de convivencia entre las instituciones educativas y penitenciarias, a fin de propiciar el marco adecuado para los procesos de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Art. 83- El Estado Provincial propiciara en articulación con otras áreas gubernamentales, la inclusión educativa y laboral de los internos al momento de su egreso, mediante la formulación de programas específicos.</p>
--	--	--	---	--	--

		<p>familiares, sociales, culturales y recreativas de los internos. Art. 185. Los establecimientos deberán contar con una escuela a cargo de personal docente con título habilitante, con las secciones indispensables para la enseñanza de los internos que estén obligados a concurrir a ella.</p>	<p>Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.</p> <p>Art. 58 Modifica. Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.</p>		
--	--	---	---	--	--

Nota: Elaboración propia a partir de documentos normativos ministeriales.

ANEXO III

Guion de entrevista dirigidos al equipo de gestión y personal docente

El presente trabajo forma parte de las actividades de formación que están previstas en el cronograma de trabajo a ser presentado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación. FFyH. UNC.

El propósito es obtener información de las diferentes situaciones y realidades que tienen lugar en una escuela que funciona en la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de la Libertad, al interior del penal de mujeres en la Provincia de Catamarca. Esta tarea resulta muy importante para aproximarnos a la historia institucional, las dinámicas de funcionamiento, las tramas que se entretejen y las complicaciones que emergen.

A. Historia institucional

- ¿Qué conoce o recuerda sobre la creación del establecimiento escolar?
- Si tuviera que marcar hitos representativos o hechos memorables en la historia de esta escuela, ¿qué destacaría?
- ¿Se han producido hechos que sean recordados como críticos?

B. La escuela como ámbito de desempeño

- ¿Cuál es la importancia que se le asigna a la presencia de la escuela al interior del penal de mujeres?
- ¿Cómo son las condiciones institucionales en que trabaja?
- ¿La cultura organizacional delimita la modalidad de funcionamiento en las formas de trabajo?
- ¿Cómo se configura la tarea docente en la escuela intramuros?
- ¿Cuál es el grado de autonomía de la escuela en relación al entramado de prácticas, discursos y reglamentos que constituyen lo penitenciario?
- ¿Qué características asumen los procesos educativos en este tipo de escenario?
- ¿Qué continuidades y rupturas se producen en relación al formato escolar convencional?

C. Cultura Institucional:

- ¿Qué necesidades se presentan, qué demandas aparecen?
- ¿Cuáles son los rasgos que diferencian esta situación de enseñanza, en este tipo de escuelas, de otras?

D. Tramas vinculares:

- ¿Cómo es el clima de trabajo? Se han producido situaciones de tensión, malestar, dificultades y negociación en el desarrollo de su tarea.
- ¿Qué tipo de relaciones se establecen en la escuela con las alumnas, los colegas, directivos y superiores?

ANEXO IV

Guion de entrevista dirigido a las estudiantes

Te molesto para realizarte las siguientes preguntas sobre tu trayectoria educativa. Tus respuestas nos permitirán generar una base de datos que nos acerca a conocer las necesidades y opciones para acompañarte si deseas iniciar, continuar y terminar con algunos procesos educativos. Al mismo tiempo los intereses y demandas que tengas serán muy oportunas para establecer las propuestas de los talleres desde extensión. Agradecemos tu colaboración!!!

1. ¿Cuáles han sido las circunstancias por las cuales empezaste a venir a la escuela?
2. ¿Cuál es el sentido que le asignas a la acción de estudiar?
3. ¿Qué significa para vos poder asistir a la escuela en este contexto?
4. ¿Qué lugar ocupa la escuela entre las actividades que realizas al interior del penal?
5. ¿Cuál es la importancia que le asignas a la presencia de la escuela al interior del penal de mujeres?
6. Considera qué algunas prácticas que se establecen generan momentos de rechazo y cansancio entorno a lo que implica para vos poder asistir cotidianamente a la escuela.
7. ¿Qué te ofrece la escuela?
8. Participa de algunas de las actividades que se ofrecen desde el servicio penitenciario.
9. ¿Qué tipo de relaciones se establecen en la escuela?
10. ¿Cómo se construye, vivencia y transita tu participación en la escuela?



Universidad Nacional de Córdoba
1983/2023 - 40 AÑOS DE DEMOCRACIA

Hoja Adicional de Firmas
Informe Gráfico

Número:

Referencia: HIDALGO, Brenda - Tesis. Doc Cs de la Educación

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 261 pagina/s.